

Projet : Comment devient-on motocycliste ? Quels apprentissages ? Quels risques ? Quels déterminants ? Etude longitudinale de l'accès à la conduite moto (MOTARD)

Rapport final

LaPEA – Laboratoire de Psychologie et d'Ergonomie Appliquées

Ergo-Centre

Date : 30/09/2021

Auteurs :

Eve Legrand, LaPEA

Bérengère Rubio, LaPEA

Stanislas Bayallal

Julien Cestac, LaPEA

Jean-Pascal Assailly, LaPEA

Jean-Marie Burkhardt, LaPEA

Camille Gillet, Ergo-Centre

Samuel Aupetit, Ergo-Centre

Référents DSR : Pascal Dunikowski et Malo Quancard

Le projet MOTARD a bénéficié d'une subvention de la DSR :

Référence sur Numéro de contrat : Convention IFSTTAR-DSR N° 2102598871

Université Gustave Eiffel (UGE)

14-20 Boulevard Newton
Cité Descartes, Champs sur Marne
77447 Marne la Vallée Cedex 2

Tél. : 01 81 66 80 00

Fax : 01 81 66 80 01

Laboratoire de Psychologie et d'Ergonomie Appliquées (LaPEA)

Département AME (Aménagement, Mobilité et Environnement)

25 allée des Marronniers

Satory

F-78000 Versailles

Tél. : 01 30 84 40 00

Fax : 01 30 84 40 01

Société Ergo-Centre

16 rue de Chaudy

45150 Darvoy

Tél. : 06 11 42 02 40

Table des matières

1	Introduction	5
2	Revue de littérature	11
2.1	L'accès à la conduite d'un 2RM : conditions et formation.....	11
2.1.1	Les ASSR 1 & 2 et ASR.....	12
2.1.2	Le permis AM – à partir de 14 ans	14
2.1.3	Le code - ETM	17
2.1.4	Le A1 – Dès 16 ans.....	18
2.1.5	Le permis A2 – à partir de 18 ans.....	22
2.1.6	La formation A.....	22
2.1.7	L'examen du permis de conduire.....	24
2.2	Evaluations des formations à la conduite d'un 2RM	30
2.2.1	La formation pour apprendre la sécurité et les règles de circulation.....	30
2.2.2	La formation pour améliorer le contrôle du véhicule.....	32
2.2.3	La formation : un contenu inadapté pour les compétences travaillées ?	34
2.2.4	Les compétences non travaillées décrites dans la matrice GDE.....	35
2.2.5	La formation et le phénomène de surconfiance.....	39
2.3	Les Conducteurs de 2RM : Profils et comportements	40
2.3.1	Qui sont les utilisateurs d'un 2RM	40
2.3.2	Quelles sont les motivations à la conduite d'un 2RM.....	41
2.3.3	Quels sont les comportements des motards	45
2.3.4	Les erreurs dans la conduite	46
2.3.5	Les déterminants psycho-sociaux du risque et de la protection	53
3	Etude 1 : Entretiens auprès des référents de sécurité routière (RSR) des collègues	62
3.1	Participants & Procédure	62
3.2	Résultats.....	63
3.2.1	Être référent de sécurité routière	64
3.2.2	La formation à la sécurité routière	67
3.2.3	L'ASSR	81
3.2.4	Les manques et les difficultés des RSR.....	88
3.2.5	Des « profils-type » d'élèves ?	91
3.3	Conclusions.....	93
4	Etude 2 : Entretiens auprès des moniteurs de 2RM	97
4.1	Participants & Procédure	97
4.2	Résultats.....	99
4.2.1	Qui sont les élèves des moto-écoles ?	100
4.2.2	La formation à la conduite d'un 2RM.....	106
4.2.3	Les « bonnes » et « mauvaises » pratiques dans la formation	116
4.2.4	Le point sur les réformes.....	126
4.3	Conclusions.....	133
5	Etude 3 : Entretiens auprès des motards	143
5.1	Participants & Procédure	143
5.2	Résultats.....	144
5.2.1	Motivations à devenir motard	144
5.2.2	Représentations de la moto	149
5.2.3	Être motard	151
5.2.4	Facteurs de risques perçus.....	158

5.2.5	Points de vue sur la formation	161
5.2.6	Points de vue sur les moniteurs	167
5.3	Conclusions.....	170
6	Etude 4 : Etude longitudinale (représentation de la formation et évolution des comportements avec le temps).....	174
6.1	Procédure & Participants	174
6.2	Résultats	179
6.2.1	Analyses descriptives à T1.....	179
6.2.2	Analyses inférentielles à T1.....	188
6.2.3	Analyses comparatives et longitudinales.....	202
6.3	Conclusions.....	210
7	Étude 5 : Concevoir des solutions pour optimiser la formation au permis 2RM (Ergo-centre)	214
7.1	Procédure	214
7.1.1	Démarche	214
7.2	Population	217
7.2.1	Formateurs	217
7.2.2	Motocyclistes	218
7.3	Résultats	219
7.3.1	Les formateurs.....	219
7.4	Les motards	228
7.5	Conclusion	238
8	Conclusion générale	241
9	Références Bibliographiques	248
10	Annexes	260
10.1	Lexique utilisé.....	260
10.2	Grille d’entretien utilisée dans l’étude 1 (RSR)	261
10.3	Grille d’entretien utilisée dans l’étude 2 (Moniteurs)	262
10.4	Grille d’entretien utilisée dans l’étude 3 (Motards)	264
10.5	Questionnaires utilisés dans l’étude 4	267
10.5.1	Questionnaire initial.....	267
10.5.2	Questionnaire de suivi.....	277
10.6	Annexes de l’étude 5.....	285
10.6.1	Support de diffusion du questionnaire sur les réseaux sociaux	285
10.6.2	Questionnaire destiné aux formateurs	286
10.6.3	Questionnaire destiné aux motards.....	288
10.7	Article	291

1 INTRODUCTION

En France métropolitaine en 2019 (ONISR, 2019a), 749 usagers de deux-roues motorisés (2RM) ont été tués sur la route, ce qui représente 23.1% des décès (3 244 personnes sont décédées sur la route en 2019). En 2020, ce chiffre a fortement diminué, avec 579 tués en 2RM. Cette diminution est liée aux mesures sanitaires prises pour lutter contre la pandémie de COVID, cependant la proportion des tués en 2RM est restée stable (23%), comparée au nombre total de tués sur la route. Sur la période 2010-2019, la baisse du nombre de motocyclistes tués est de -1,5% par an en moyenne alors que la baisse moyenne du nombre d'automobilistes tués sur la même période est de -2,9% par an. Comparée aux autres pays européens, en 2019 la France se place en cinquième position du nombre de tués en deux-roues motorisés (source : IRTAD/OCDE 2021), à un niveau comparable à celui de l'Italie qui a pourtant un parc estimé de motos en circulation deux fois plus important (ERSO, 2019). Ainsi malgré les mesures prises en matière de sécurité routière, la population d'usagers des deux-roues motorisés reste particulièrement vulnérable. L'étude de ces usagers de 2RM est généralement traitée sous le seul angle de l'accidentologie et rares sont les travaux qui s'intéressent à comprendre comment on devient motocycliste, particulièrement conducteur de grosses cylindrées. Or pour assoir la prévention réellement en amont de la survenue de l'accident, il est important de comprendre la façon dont la formation permet la mise en place des compétences variées nécessaires pour conduire en sécurité, ainsi que les différents facteurs qui en déterminent l'efficacité au sortir de la formation, et par la suite lors de la construction de l'expérience de conduite. C'est à la compréhension de cet aspect du problème que s'attèle le présent projet MOTARD, en croisant la perspective de différents acteurs (formateurs, apprenants et jeunes motards) et en s'appuyant notamment sur une approche longitudinale.

Que représente le parc 2RM en France ?

La taille du parc des 2RM est difficile à estimer en France : compter les nouvelles immatriculations ou le nombre de cartes grises ne donne pas accès aux « disparitions » de 2RM dues aux accidents, aux vols ou encore aux ventes à l'étranger. Compter le nombre de permis délivrés ne permet pas de dénombrer les formations qui autorisent la conduite d'un 2RM, ou encore de connaître le nombre de véhicules possédés par ces conducteurs (de zéros

à plusieurs) et s'ils sont en circulation ou dormants (i.e., non utilisés durant l'année). Le recours aux assurances n'est pas possible, puisqu'elles ne communiquent pas leurs chiffres et sont trop nombreuses pour faire une estimation à l'échelle Française. Ainsi et parce qu'elles sont basées sur des méthodes hétérogènes et non comparables les estimations qu'on peut trouver sont assez différentes. La dernière étude officielle publiée par le CGEDD porte sur des données de 2011 (CGEDD, 2013) et estime le parc en circulation à 3,8 million de véhicules. Plus récemment nous pouvons nous appuyer sur les résultats de l'étude ParcAuto¹ (réalisée par KANTAR, anciennement TNS Sofres) qui, si les chiffres reportés en valeur absolue doivent être pris avec précaution, a l'avantage d'avoir été conduite chaque année avec une méthodologie similaire nous permettant d'observer les tendances du parc.

Après une diminution progressive depuis 2010 (où le parc comptait 3.26 millions de véhicules), en 2020 le parc est estimé à 2.77 millions de véhicules, en légère diminution par rapport à 2019, l'âge moyen des véhicules est de 12,7 ans pour les motocyclettes légères et 12 ans pour les motocyclettes lourdes. Les données indiquent également que 8.3% des ménages sont équipés d'au moins un 2RM en 2020. Ainsi, 71.1% des ménages possèdent uniquement une voiture, 3.9 % des ménages possèdent à la fois au moins une voiture et un 2RM, et seuls 0.8 % des foyers possèdent uniquement un 2RM.

Les cyclomoteurs (moins de 50 cm³) représentent 21% du parc 2RM en 2020 (contre 19% en 2019) avec une part néanmoins plus faible qu'en 2011. Le parc de 2RM est dominé par les motocyclettes qui représentent donc 79% véhicules en 2020. Plus précisément, les motocyclettes légères (50 à 125 cm³) représentent 24% du parc et les motocyclettes lourdes (plus de 125 cm³) atteignent les 55% (contre 48 % en 2010) (Figure 1).

¹ Réalisée de février à avril 2020 sur un panel de 10 000 foyers représentatifs de la population française. L'étude permet d'obtenir des informations sur le parc et le taux d'équipement des deux roues motorisés (2RM), la mixité du parc 2RM/véhicules légers, les caractéristiques de ce parc et l'usage de ce type de véhicule, et enfin le profil des utilisateurs.

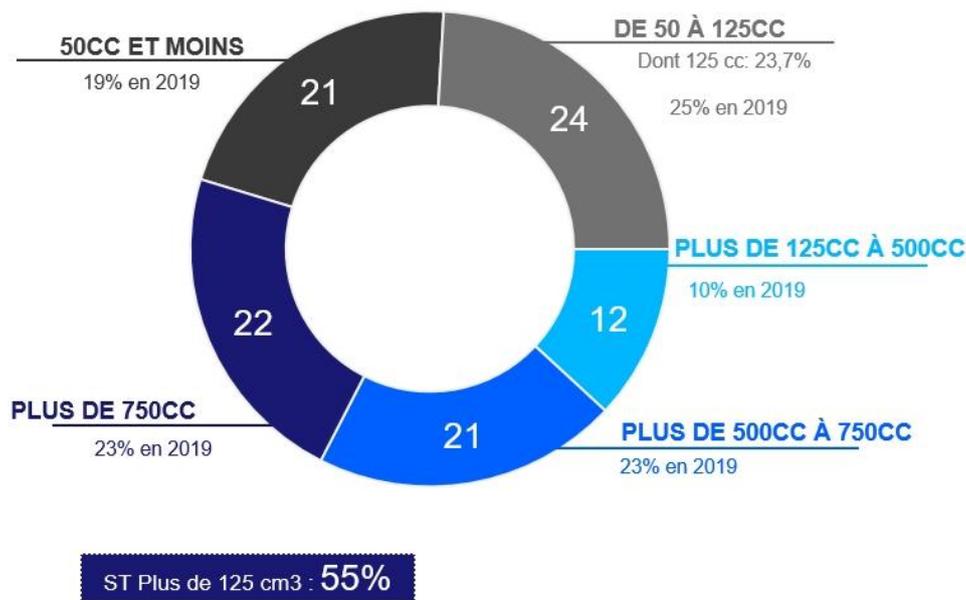


Figure 1: Répartition des cylindrées du parc 2RM 2020 (Enquête Parc auto, Kantar, 2021)

L'accidentalité des 2RM en France

Les bilans en France métropolitaine montrent des différences selon le type de véhicule de 2RM (ONISR, 2021). Si l'on distingue les cyclomoteurs, les motocyclettes légères et lourdes, on observe que la mortalité s'explique en grande majorité par cette dernière catégorie d'usagers. En effet, la mortalité augmente avec la cylindrée. Ainsi, les usagers de 2RM de moins de 50 cm³ représentent 4% de la mortalité routière. Les usagers de 2RM de 50 à 125 cm³ représentent 14% de la mortalité des motocyclistes. Enfin, les usagers d'engins de plus de 800 cm³ représentent 47% des tués (Figure 2) pour une part de 22% du parc. La gravité des accidents augmente également avec la cylindrée : ils sont plus graves avec des 2RM de plus de 125 cm³.

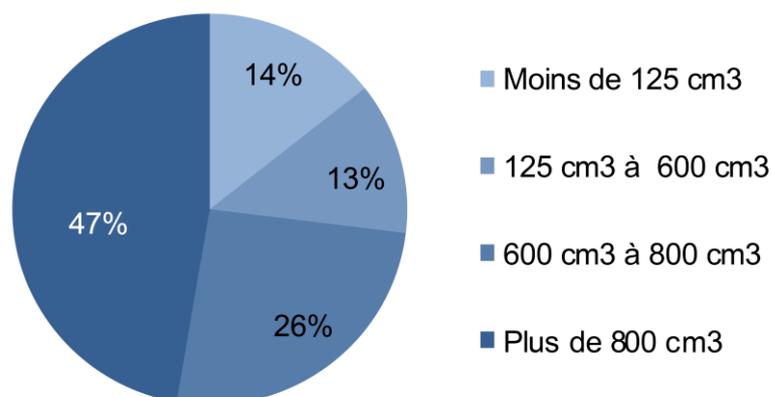


Figure 2 : Personnes tuées en motocyclette selon la cylindrée (ONISR, 2021)

En 2020, 100 cyclomotoristes ont été tués et 5179 blessés. La mortalité est en baisse depuis 2010 (-7% en moyenne par an entre 2010 et 2019). Ce sont les 14-17 ans qui sont les plus touchés (1693 tués ou blessés), représentant 32% des victimes cyclomotoristes. A partir de la majorité, ces chiffres baissent.

En 2020, 467 motocyclistes² de 18 ans et plus ont été tués sur la route, ce qui représente près de 18,4% de la mortalité routière, et 9905 ont été blessés.

Pour la synthèse de l'accidentalité moto ci-dessous, nous nous appuyons sur les chiffres du bilan 2019 (ONISR, 2019a) afin d'éviter les éventuelles biais dans l'interprétation des données largement affectées par les mesures de lutte contre la pandémie de COVID 19. En 2019 donc, la baisse moyenne de la mortalité motocycliste depuis 2010 était évaluée à - 1,5 % par an (- 13 % au total) mais cette baisse était moins forte que celle de l'ensemble des usagers (- 19 % au total). Par ailleurs, ces données révélaient qu'un accident corporel sur quatre impliquait au moins un motocycliste, et que le risque d'être tué pour un motocycliste était 22 fois supérieur à celui d'un conducteur de voiture, à distance égale parcourue. Lorsque la cylindrée de la moto est supérieure à 125cm³ ce sur-risque augmentait jusqu'à 24. Les 18-34 ans étaient les plus touchés par les accidents, ils représentaient 41% des tués et 45% des blessés. En outre, le nombre d'accidentés avait été multiplié par 1,8 pour la tranche des 55-64 ans, et jusqu'à 2,7 pour celle des 65-74 ans (Figure 3).

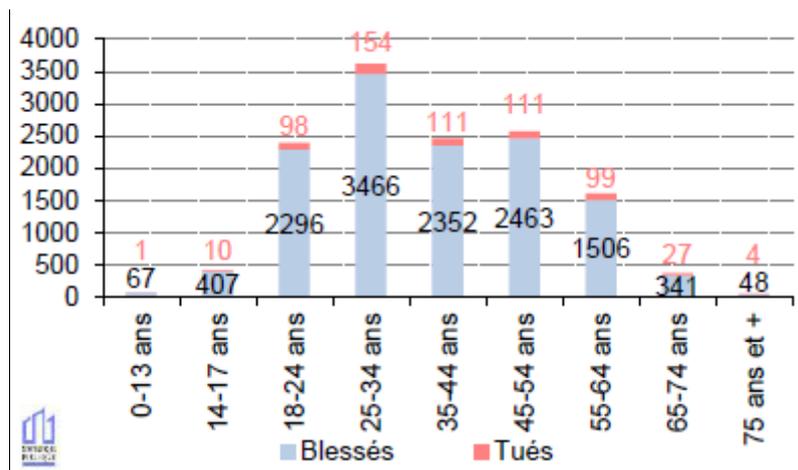


Figure 3 : Nombre de motocyclistes tués et blessés selon l'âge (ONISR, 2019a)

² Les usagers d'un 2RM de cylindrée supérieure à 50 cm³

Les premières années d'accès à la conduite d'une moto semblent critiques. En 2019, 18% des motocyclistes tués sont des novices (conducteurs ayant leur permis depuis moins de deux ans), ils sont 14% chez les automobilistes (ONISR, 2019a). Concernant la tranche d'âge des 18-34 ans qui est la plus à risque, les bilans indiquent également que les novices représentent une part conséquente de la mortalité en 2RM (Tableau 1).

Tableau 1: Nombre de conducteurs de 2RM tués selon l'âge et l'ancienneté du permis (chez les 18-34 ans)

	18-24	25-29	30-34	Total
Permis < 2ans	41 (25%)	19 (59%)	5 (25%)	65 (32.5%)
Permis ≥ 2 ans	24 (17%)	53 (32%)	58 (43%)	135 (67.5%)
Total	65 (32.5%)	72 (36%)	63 (31.5%)	200

Objectifs du projet MOTARD

Le projet MOTARD vise à étudier si la formation proposée est efficace pour éduquer les cyclomotoristes et les motocyclistes au respect des règles de sécurité et de circulation. En outre, nous souhaitons évaluer si la formation proposée joue un rôle dans les choix du type de moto et dans la construction de l'identité du motard. S'intéresser à la formation délivrée au collège et en auto-école (ASSR et AM) est fondamental pour étudier la construction des règles et de « l'identité motarde ». En effet, on sait qu'intervenir précocement est efficace pour modifier les comportements et les attitudes de conduite (Assailly, 2017). Par ailleurs, les études scientifiques portant sur les contenus éducatifs réellement dispensés par les moniteurs d'auto-écoles (AM, A1, A2, A) et les décalages éventuels avec le programme de formation théorique et/ou les modèles de l'apprentissage de la conduite en vigueur sont trop rares (ex. matrice GDE, Hatakka et al., 2002 ; Aupetit et al., 2013).

Les objectifs principaux du projet MOTARD sont donc les suivants :

1. Comprendre les accès à la conduite des 2RM et comment devient-on motard, et particulièrement de comprendre les déterminants de la conduite de grosse cylindrée et du non-respect des règles sur la route.
2. Etudier dans quelle mesure la formation participe à la construction du motocycliste (utilisation des équipements de protection, choix de son véhicule, profil de conducteur, comportements sur la route, etc.).

Structure du rapport

Le présent rapport est structuré en 7 parties. Une première partie (« Introduction ») présente le contexte relatif à l'usage de la moto (accidentalité et parc 2RM) et les objectifs du projet MOTARD. La deuxième partie, dédiée à la revue de la littérature, rappelle dans un premier temps l'accès à la conduite d'un 2RM (formation et permis), puis présente dans un second temps les travaux qui ont évalué la formation 2RM et ceux qui ont étudiés les facteurs associés à l'usage d'un 2RM et aux comportements des motards. La troisième partie expose les résultats de l'Etude 1 relatifs aux entretiens réalisés auprès des référents de sécurité routière dans les collèges. La partie 4 présente l'Etude 2 qui rend compte des pratiques des moniteurs de moto-écoles à partir d'entretiens. La partie 5 décrit l'Etude 3 concernant les résultats d'entretiens sur la représentation de la formation, les usages et les comportements de motards apprentis ou novices. La partie 6 présente les résultats de l'étude longitudinale (Etude 4) menée au cours de l'année 2020. D'une part, il est question dans cette étude d'évaluer la représentation des motards concernant leur formation et de mesurer son impact sur les usages, les comportements et les attitudes des motards. D'autre part, l'approche longitudinale permet d'évaluer dans quelle mesure l'expérience modifie les usages et les comportements. La partie 7 porte sur la transformation des résultats de ce projet en pistes d'améliorations à partir de questionnaires d'idéation. Enfin, la partie 8 constitue la conclusion générale du projet MOTARD.

2 REVUE DE LITTÉRATURE

2.1 L'ACCES A LA CONDUITE D'UN 2RM : CONDITIONS ET FORMATION

L'objectif de cette partie est de faire le point sur les conditions d'accès à la conduite des 2RM et les modalités de formation des élèves. S'il existe de nombreuses formations et permis permettant d'accéder à la conduite d'un 2RM, les différences se situent au niveau de l'âge auquel il est possible d'y accéder et de la taille de la cylindrée que ces formations autorisent à conduire (Tableau 2³). L'accès à la conduite est toujours conditionné par une formation théorique puis pratique. L'obtention d'un permis est sanctionnée par la passation d'un examen, ce qui n'est pas le cas des formations où une attestation est systématiquement délivrée une fois le stage réalisé.

Tableau 2 : Conditions d'obtention d'un permis 2RM, du type de formation délivrée et du véhicule qu'il autorise à conduire

Nom	Véhicule	Age minimum	Durée de formation	Examen / Attestation	Prérequis
AM (ex BSR)	Cyclo : moins de 50cm ³	14 ans	8h max	Attestation	<ul style="list-style-type: none"> ASSR1 pour les moins de 16 ans ASSR2 pour les moins de 21 ans
			Aucune formation	Aucun	<ul style="list-style-type: none"> Aucun prérequis lorsqu'un permis a déjà été détenu
A1	Moto de : <ul style="list-style-type: none"> - 125 cm³ puissance max 11kW rapport poids/puissance max de 0.1kW/kg 	16 ans	20h min	Examens	<ul style="list-style-type: none"> ASSR2 pour les moins de 21 ans Code depuis moins de 5 ans Suivi d'une formation de 20h min
			7h max	Attestation (ou assurance antérieure à 2011)	<ul style="list-style-type: none"> Posséder un permis B depuis au moins 2 ans
A2	Moto : <ul style="list-style-type: none"> puissance max de 35 kW rapport poids/puissance max de 0.2kW/kg 	18 ans	20h min	Examens	<ul style="list-style-type: none"> ASSR2 pour les moins de 21 ans Examen Théorique Moto Suivi d'une formation de 15h min pour les détenteurs ou non d'un permis A1
A	Aucune restriction	2 ans de permis A2	7h max	Attestation	<ul style="list-style-type: none"> Avoir le permis A2

³ Note. Ce tableau présente les principaux cas de figure, les prérequis peuvent changer en fonction des situations (e.g., en fonction de la date d'obtention du permis B).

2.1.1 Les ASSR 1 & 2 et ASR

L'Education Nationale dispense une éducation à la sécurité routière dès l'entrée dans la vie scolaire en maternelle et jusqu'à sa sortie au lycée (code de l'éducation [L.312-13](#) et [D.312-43 à 47-1](#)). Une Attestation de Première Education à la Route – APER vient valider l'acquisition de règles et de comportements liés à l'usage de la rue et de la route, et est délivrée en fin de cycle 3 (CM1&2), elle ne conditionne l'obtention d'aucun permis.

En revanche, lorsqu'une personne a moins de 21 ans, la passation d'un permis ou d'une formation (quel qu'il/elle soit) est dépendante de l'obtention des ASSR 1 ou 2 – Attestation Scolaire de Sécurité Routière de premier et second niveau – ou de l'ASR – Attestation de Sécurité Routière.

2.1.1.1 Les ASSR1&2

La législation. Les ASSR sont des examens créés en 1993 (code de la route [article R211-1, arrêté du 25 mars 2007](#)), ils conditionnent la conduite d'un cyclomoteur avant 16 ans pour l'ASSR1 depuis 2001 ([article R211-2 du code de la route](#)), et l'obtention d'un permis ou d'une formation entre 16 et 21 ans pour l'ASSR2 depuis 2002 (pour les enfants nés après le 1^{er} Janvier 1988, [Décret n° 2002-675](#)).

Objectif. Ces examens sanctionnent les connaissances en matière de sécurité routière acquises durant le cursus scolaire. Plus précisément, ils viennent évaluer les connaissances des élèves quant à *4 catégories d'usagers* que sont les piétons, cyclistes, cyclomotoristes et autres (passagers, témoins) *sur dix thèmes* : la circulation, les intersections, la vitesse, les équipements, les passagers, les comportements citoyens, le développement durable, la santé et les conduites à risques, le secourisme et les distracteurs. Il s'agit par exemple de connaître les catégories d'usagers considérés comme des piétons, de savoir anticiper le comportement des autres usagers comme les automobilistes, de connaître les règles relatives au transport des passagers, de connaître les comportements à adopter en cas d'accident, de savoir partager l'espace selon le mode de déplacement utilisé, de connaître les risques, de prendre conscience de sa vulnérabilité en tant qu'usager des transports, ou encore de connaître et appliquer les règles de circulation, de priorité, notamment aux intersections.

La formation. Théoriquement, l'enseignement de la sécurité routière est dispensé à chaque niveau du cursus scolaire et est réalisé conjointement par tous les enseignants, autrement dit de façon transversale entre les différentes matières. Ces enseignements

peuvent ainsi prendre de nombreuses formes : en mathématiques, le calcul des distances de sécurité peut être utilisé comme exemple pour apprendre les opérations (e.g., multiplication, division), l'apprentissage du sens des panneaux peut être appréhendé en arts plastiques ou en géométrie. Les sciences et technologies peuvent utiliser du matériel comme des réactiomètres pour comprendre ce qu'est le temps de réaction ; le français et les langues étrangères peuvent, via l'utilisation de textes ou encore d'affiches, sensibiliser aux risques sur la route et à ses conséquences ; ou les SVT peuvent aborder le système corporel humain et l'utilisation de substances.

Plus souvent, la formation à la sécurité routière est dispensée ponctuellement dans le cadre des enseignements moraux et civiques ou lors de journées thématiques dans lesquelles il est fait appel à des associations (e.g., MAIF, ANATEEP, APR, motards en colère). Il s'agit souvent d'ateliers ludiques qui ont pour objectif de sensibiliser et d'informer les plus jeunes, on peut citer l'utilisation de lunettes d'alcool pour démontrer les effets de la prise d'alcool, des simulateurs de conduites pour sensibiliser aux conduites routières, de la voiture tonneau pour montrer le déroulement d'un accident, ou encore d'ateliers de théâtre, d'expositions pour sensibiliser à différents risques sur la route. On pourra également citer une ressource fortement utilisée par les collèves qu'est l'entraînement à l'ASSR via des sites internet chez soi ou la diffusion de vidéos en classe.

L'examen. Les ASSR1 et 2 sont deux examens distincts, puisque leurs obtentions respectives ne se conditionnent pas l'une l'autre. L'ASSR1 est passé au collège lorsque les élèves vont obtenir 14 ans durant l'année civile, soit majoritairement en classe de 5^e, et l'ASSR2 avant les 16 ans, souvent en classe de 3^e. C'est l'âge (et non la classe) qui détermine la possibilité de passer l'examen : un élève redoublant peut tout à fait passer son examen en classe de 6^e.

Ces examens sont organisés dans chaque établissement à partir du deuxième trimestre de l'année scolaire. Des séquences vidéos numérisées sont projetées aux élèves, pour lesquelles les éléments importants sont soulignés à l'aide de zooms et d'arrêts sur images. 20 questions à choix multiples (à réponses uniques ou multiples) sont ensuite projetées et lues, et trois ou quatre propositions de réponses sont offertes pour l'ASSR 1 et 2, respectivement. Ces examens viennent donc contrôler l'acquisition des connaissances dans les dix thématiques ci-avant citées. Depuis 2018, ces examens se focalisent à 50% sur des notions citoyennes, à savoir les problématiques de santé et conduites addictives, de citoyenneté et de

développement durable. Le focus des questions est mis en lien avec l'âge des élèves et les moyens de transports qu'ils peuvent utiliser, l'ASSR1 questionne par exemple un peu plus les thématiques en lien avec les piétons quand l'ASSR2 se focalise un peu plus sur les cyclomotoristes. Les élèves répondent soit à l'aide d'un boîtier électronique soit au format papier et l'ASSR est obtenu lorsque la note est supérieure ou égale à la moyenne. En cas d'échec, une session de rattrapage est organisée en fin d'année.

2.1.1.2 L'ASR et l'AER

Deux attestations similaires aux ASSR existent. Pour un élève n'ayant pas obtenu l'ASSR2, parce qu'il a échoué à l'examen durant ses années de collège ou n'était pas scolarisé (e.g., apprentis), il est possible d'obtenir l'ASR depuis 2007 ([Arrêté du 25 mars 2007](#)). L'objectif et le format de cet examen est similaire, mais la passation se déroule en GRETA (Groupement d'Etablissements de l'Education Nationale) tout au long de l'année.

Pour les élèves ayant une déficience visuelle, il est possible de passer l'AER depuis 2007 ([Article D312-47-1](#)). Il s'agit d'une adaptation de l'ASSR où les vidéos (situations, personnages, actions) sont décrites aux élèves. Cette attestation n'ouvre pas de droits à la préparation de la conduite d'un véhicule motorisé et les questions sont donc centrées sur les piétons, les passagers et la santé.

2.1.2 Le permis AM – à partir de 14 ans

Législation. Le permis AM est accessible dès 14 ans et permet de conduire un cyclomoteur c'est-à-dire un 2RM limité à 50cm³ pour la cylindrée (4 kW pour les cyclomoteurs électriques) qui permet d'atteindre une vitesse maximale d'environ 45km/h. Ce permis permet également de conduire un quadricycle léger, ce qui ne sera pas abordé plus avant.

Jusqu'en 1996, posséder le brevet scolaire permettait de conduire un cyclomoteur ([Article R200-1 de l'ancien code la route](#)). Le [décret n°96-601](#), [l'arrêté du 4 juillet 1996](#) et [l'arrêté du 20 juin 1997](#)⁴ créent le BSR (Brevet de Sécurité Routière), une formation pratique obligatoire pour les jeunes de plus de 14 ans (à compter de la date de publication de ces documents). Conduire un cyclomoteur nécessite alors d'obtenir l'ASSR1 et de bénéficier d'une formation pratique de 3h. Cette formation a fait l'objet de plusieurs réformes notamment en

⁴ Jusqu'à cette date, l'ASSR1 tenait lieu de BSR

vue d'augmenter sa durée, et une nouvelle réforme a été [arrêtée le 18 décembre 2018](#) et est entrée en vigueur le 1^{er} Mars 2019. On parle aujourd'hui du permis AM qui sera décrit ci-après.

Ainsi pour conduire un cyclomoteur entre 14 et 16 ans, il faut donc être titulaire de l'ASSR1 et du permis AM. Entre 16 et 18 ans, il est possible d'être titulaire de l'ASSR2 si l'ASSR1 n'a pas été obtenu. A partir de 18 ans et pour les enfants nés à partir du 1^{er} Janvier 1988, la conduite de ces 2RM est possible lorsqu'un autre permis a été obtenu. Pour les personnes nées avant 1988, ce moyen de transport est accessible sans conditions.

2.1.2.1 La formation depuis le 1er Mars 2019

La formation pratique au permis AM s'organise sur 8h réparties sur deux demi-journées et s'articule autour de cinq séquences : un échange sur les représentations individuelles autour de la conduite, une formation théorique sur le code de la route, pratique hors circulation, pratique en circulation, et une sensibilisation aux risques en présence d'un parent ou d'un tuteur légal. La réforme prescrit le déroulement et le contenu de 6 de ces heures, les deux heures restantes pouvant être allouées au renforcement ou à la prolongation d'une des séquences décrites ci-après.

Remise d'un livret de formation. La formation commence par la remise d'un livret de formation. Ce dernier détaille l'utilité du livret (informer sur la formation, faire le point sur les connaissances et compétences), l'importance de la formation (maîtrise de l'engin, sécurité), la durée et le contenu de cette dernière et propose un « questionnaire préalable à la formation » qui évalue les expériences passées de conduite, les motivations à conduire, les attitudes envers la conduite (et le type de conduite envisagée), les connaissances théoriques en termes de code, et pratiques quant à la mécanique de la machine. A la suite de chaque séquence de la formation, l'élève autoévalue les connaissances et compétences qu'il a acquises.

Echange sur les représentations individuelles autour de la conduite. Durant 30 minutes et à l'aide des réponses recueillies dans le questionnaire préalable à la formation, un échange est organisé entre les différents candidats au permis AM et le moniteur. Cette discussion a pour objectif de permettre à l'enseignant de mieux connaître les élèves et d'adapter son enseignement, et de connaître les opinions et susceptibilités des élèves sur différentes thématiques comme le respect des règles, l'utilisation de substances ou l'influence et la pression de pairs.

Formation à la conduite hors circulation. Une heure est ensuite dédiée à l'enseignement des organes du véhicule (e.g., tableau de bord, batterie, carburant) et de leur contrôle (éclairage, freins, pneumatiques, chaîne), aux équipements de sécurité (e.g., obligation de port du casque, son rôle, comment le choisir, vêtements de protection et leur rôle), ainsi qu'à la maîtrise technique du véhicule sur plateau (e.g., position sur le véhicule, démarrages, arrêts, équilibre, freinages, évitements).

Apports théoriques (code de la route). Trente minutes sont dédiées à l'acquisition ou aux rappels des connaissances nécessaires pour rouler sur la route, il s'agit du code de la route. Sont notamment vues ou rappelées les règles liées à la signalisation, la circulation, le positionnement sur la chaussée et le franchissement des intersections.

Formation à la conduite sur les voies ouvertes à la circulation publique. Durant au moins 3h, les élèves pratiquent le cyclomoteur sur la route. Au maximum trois élèves peuvent être formés en même temps à la circulation. Les élèves sont formés pour être capables, comme abordé sur le plateau, de démarrer leur cyclomoteur, le ralentir et l'immobiliser, s'arrêter et se stationner. Il s'agit également de leur apprendre à rechercher des indices utiles pour conduire, d'adapter leur allure en fonction de leurs capacités ou des conditions, de respecter les distances de sécurité, de prendre des trajectoires, de pouvoir choisir sa position sur la chaussée et de franchir des intersections en toute sécurité.

Sensibilisation aux risques. La dernière séquence de la formation est réalisée en présence d'au moins un parent ou tuteur légal et vise à informer et sensibiliser les élèves et leur parent ou tuteur à la sécurité routière dans le cadre de la conduite d'un cyclomoteur. En fonction des sensibilités de l'élève observées dans le questionnaire initial et la pratique, la séance peut être axée sur les risques spécifiques aux cyclomoteurs, les conséquences d'un défaut d'entretien du véhicule, les risques du débridage, les produits psychoactifs, la vitesse, les usagers vulnérables ou l'influence et la pression des pairs. Cette séquence dure au minimum 1h et est également l'occasion d'un retour de la part du moniteur sur les expériences de la formation au parent ou tuteur.

Remise de l'attestation. La réforme de Mars 2019 a changé l'intitulé de la formation en « permis AM » mais ce changement n'a pas conduit à une sanction par examen. Le permis AM reste bien une formation dont le suivi donne toujours lieu à la délivrance d'une attestation, qui permet de conduire son cyclomoteur immédiatement.

2.1.2.2 La formation avant le 1er Mars 2019

La formation ayant été réformée au 1^{er} Mars 2019, nous décrivons ici succinctement les principaux changements opérés.

La formation s'opérait sur 7h qui pouvaient être dispensées sur une même journée. Le contenu de cette formation relevait des séquences « Formation à la conduite hors circulation », « Formation à la conduite sur les voies ouvertes à la circulation publique », et « Sensibilisation aux risques » décrites dans la partie précédente. Les timings des deux premières étaient plus longues (2 et 4h, respectivement) et la présence des parents ou tuteurs n'était pas obligatoire sur la dernière séquence (d'une durée équivalente d'1h).

Ainsi, la réforme a prolongé la durée de la formation en apportant deux contenus obligatoires que sont l'échange sur les représentations individuelles des élèves et le rappel ou l'enseignement du code de la route. La sensibilisation aux risques s'est également enrichie puisque de nouvelles propositions de contenus ont été proposées aux moniteurs (e.g., débridage, produits psychoactifs) et que les parents doivent également participer à cette séance.

2.1.3 Le code - ETM

Depuis le 1^{er} Mars 2020, les élèves candidats à un permis de conduire 2RM doivent passer un examen spécifique : « épreuve théorique motocyclette » ou « épreuve de théorie motocycliste » (ETM). Ce nouvel examen a remplacé l'apprentissage des 12 fiches dont la connaissance était auparavant mesurée lors de l'examen du plateau.

L'ETM est composé de questions axées sur le 2RM et ses spécificités. Il aborde neuf thèmes : (1) Dispositions légales en matière de sécurité routière ; (2) Le conducteur ; (3) La route ; (4) Les autres usagers de la route ; (5) Réglementation générale et divers ; (6) Porter secours ; (7) Éléments mécaniques et autres liés à la sécurité ; (8) Éléments de sécurité des véhicules, équipement du motard ; (9) Règles d'utilisation du véhicule en relation avec le respect de l'environnement.

40 questions (extraites d'une banque de données de 500 questions) sont donc posées aux candidats, dont 10 utilisent un format vidéo et 30 des images fixes. Pour obtenir cet examen, le candidat doit obtenir au moins 35 réponses correctes. Une fois obtenu, cet examen reste valide durant 5 ans dans la limite de 5 passages de l'examen pratique.

2.1.4 Le A1 – Dès 16 ans

La législation. Le permis A1, aussi appelé permis 125, est accessible dès 16 ans et permet de conduire une motocyclette de 125cm³ maximum, d'une puissance ne dépassant pas 11kW soit 14.9 chevaux et dont le rapport poids/puissance ne dépasse pas 0.1kW/kg. Il permet également l'accès aux 3 roues de 15kW qui ne seront pas abordées ici.

Avant 1985, trois permis existaient : le A1 limitant à 80 cm³ et 75km/h, le A2 à 400 cm³ et le A3 sans limitation. N'importe lequel de ces permis pouvait être passé, mais uniquement à partir de 18 ans. En 1985 apparaît l'accès graduel à la puissance puisqu'il est possible de passer un permis moto à partir de 16 ans, mais limitant la cylindrée à 80cm³ avant 17 ans ([Article R125](#) et [R125-1](#) de l'ancien code de la route). En 1990 le format se rapproche de l'actuel, c'est-à-dire que pour les jeunes de 16 à 18 ans, la cylindrée est limitée à 125cm³, la puissance à 15kW dont le poids à vide n'excède pas 550 kilogrammes ([Article R124-1 de l'ancien code la route](#)).

En parallèle, il y a toujours eu une équivalence du permis B pour la conduite d'un 2RM, mais cette dernière se fait de plus en plus restrictive. En 1980, quand un permis B permettait d'accéder à la conduite de n'importe quelle moto, les nouveaux permis délivrés à partir de cette date ne permettent plus de conduire que des 2RM limités à 80cm³ ne pouvant excéder 75km/h, munis d'une boîte de vitesse et automatique et d'un embrayage ([Article R124-2 de l'ancien code de la route](#)). Les cylindrées ont ensuite été modifiées (e.g., [Article R124-2 de l'ancien code](#)), et en 2001 il faut au moins deux ans de permis B pour accéder aux 125 cm³ ([Article R221-8 du code de la route](#)). En 2007, l'équivalence permis A1/B est supprimée et le permis B n'offre « plus » qu'un raccourcissement de la formation à la conduite 2RM. Il faut deux ans de permis et une formation de 3h pour conduire une 125 ([Article R221-8 du code de la route](#)). En 2011, les conducteurs qui peuvent justifier de plus de 5 ans de conduite de 2RM sont exonérés de cette formation qui passe à 7h ([Article R221-8 du code de la route](#), [Arrêté du 17 Décembre 2010](#)). En résumé, trois conditions peuvent amener à conduire une 125 :

- Sans formation : les possesseurs d'un permis B pouvant attester d'au moins cinq ans de conduite avant 2011 sur un 2RM.
- Avec une formation de 7h : les possesseurs d'un permis B depuis au moins deux ans (voir la partie 2.1.4.1 ci-dessous).
- En passant un permis : toute personne de plus de 16 ans (voir la partie 2.1.4.2 ci-après).

2.1.4.1 La formation A1 – pour les détenteurs d'un permis B de moins de 2 ans

La formation A1 se déroule donc sur 7h, deux sont théoriques, deux se déroulent sur le plateau et trois en circulation (voir [Légifrance](#)).

Formation théorique. Durant deux heures, les élèves sont sensibilisés en salle sur différentes thématiques. Il s'agit d'analyser, souvent en groupe avec le moniteur, les accidents les plus caractéristiques impliquant les 2RM et les conséquences physiques et physiologiques de ces accidents (même à basse vitesse). Cette analyse et d'autres outils peuvent être utilisés en vue d'identifier les situations qui sont spécifiquement à risque pour les 2RM (nuit, pluie, ou autres conditions pouvant entraver l'adhérence du véhicule sur la route telles que peinture, plaques d'égout, gravillons). Il s'agit également d'enseigner les équipements de sécurité (obligatoires et conseillés) et comment se rendre détectable, par exemple grâce à des vêtements colorés et saillants ou des bandes réfléchissantes. Enfin, les moniteurs peuvent enseigner ce qu'il en est de la législation quant à la circulation inter-files.

Le plateau. On retrouve ici un premier objectif théorique, qui est de connaître la mécanique d'un 2RM et d'être capable de contrôler ce dernier (huile, pression et usure des pneumatiques...). Sur le plateau, les élèves apprennent ensuite à contrôler et manier leur véhicule, à l'aide d'exercices travaillant le démarrage, l'arrêt, ou encore le contrôle des commandes (e.g., embrayage, frein avant, frein arrière), le tout en faisant attention à leur équilibre. La maîtrise augmente ensuite en difficulté avec plusieurs manœuvres : par exemple le freinage d'urgence et d'évitement, savoir tourner et incliner le véhicule en utilisant son regard. Ces exercices peuvent se dérouler à allure lente ou rapide, en ligne droite ou virage et avec ou sans passager.

La circulation. Durant 3h, les élèves vont pratiquer en agglomération et en campagne. Il ne s'agit pas ici d'une simple « promenade » mais d'un travail pratique et encadré du placement d'un 2RM en circulation, qu'il s'agisse des distances de sécurité, des dépassements, de la voie sur laquelle circuler ou de l'emplacement dans la voie dans les intersections et virages. La recherche d'informations dans l'environnement est une compétence cruciale qui sous-tend toutes ces formations. Enfin, dans les départements autorisés et lorsque c'est possible, les moniteurs peuvent enseigner l'inter-files à leurs élèves.

Thématiques sur lesquelles insister. Dans la formation, les moniteurs doivent également insister sur plusieurs thématiques auprès des futurs motards, comme de respecter les règles de circulation notamment avec les usagers vulnérables, d'avoir conscience de

l'influence des pressions extérieures, ou encore d'adopter une conduite économique et respectueuse de l'environnement.

2.1.4.2 Le permis A1 – pour les personnes de plus de 16 ans sans aucun permis

Dans ce cas, la formation dure *au minimum* 20h qui sont réparties sur 8h de plateau et 12h de circulation. Le contenu de la formation est décrit dans le livret d'apprentissage ([Arrêté du 12 mai 2014](#)).

L'évaluation initiale. La formation débute par une évaluation initiale, qui se décompose en une première partie théorique et une seconde pratique. L'objectif final est d'établir le nombre d'heures qui semblent nécessaires pour que l'élève puisse apprendre à conduire son 2RM. Cette évaluation tourne autour de 6 thèmes : (1) connaître les **expériences de conduite** préalables des élèves (i.e., quels permis ont été obtenus et quand, si l'élève a testé la conduite, où et avec qui), (2) connaître leurs **connaissances quant à la mécanique de l'engin** (e.g., direction, embrayage), (3) connaître leurs **motivations à conduire** et leurs **attitudes à l'égard de l'apprentissage et de la sécurité**. Il s'agit pour le moniteur de savoir si l'apprentissage, du point de vue de l'élève, a pour objectif de savoir maîtriser un véhicule ou d'être capable de prévoir les difficultés de la route et d'y faire face. L'évaluation continue ensuite sur le plateau où, via différents exercices, les moniteurs vont évaluer (4) les **capacités de maîtrise de base de l'engin** (e.g., capacité à s'installer sur la moto, maîtrise du démarrage-arrêt, de l'équilibre). En parallèle de ces évaluations techniques, une évaluation cognitive et une seconde émotionnelle sont réalisées. Les moniteurs évaluent (5) les **capacités de compréhension** et de **mémorisation** des élèves et observent leurs (6) **réactions émotionnelles**. Ils peuvent par exemple demander à leurs élèves de réaliser des exercices basés sur des explications sans démonstration (i.e., évaluation de la compréhension des consignes), ou de restituer en fin de séance des éléments donnés au début de cette dernière (i.e., mémorisation).

La remise du livret. Un livret qui sous-tend toute la formation est remis aux élèves. Il décrit pourquoi il est important d'apprendre à conduire correctement une moto, il rappelle l'objectif de la formation (« *d'amener tout conducteur à la maîtrise de compétences en termes de savoirs, savoir-être, savoir-faire et savoir-devenir* ») et l'utilité du livret dans cette démarche. Plus précisément, il guide dans l'acquisition des compétences et sous-compétences – théoriques et pratiques, techniques et environnementales – nécessaires à la

conduite et offre aux élèves la possibilité de s'autoévaluer quant à ces acquisitions. Les élèves peuvent prendre des notes quant aux raisons qui font que la compétence est importante à maîtriser, comment l'exercer, quels sont les risques associés, et quelles influences environnementales pèsent sur sa mise en œuvre. Enfin, le livret décrit le contenu et le déroulement de l'examen du permis.

La formation théorique. Une partie de l'apprentissage est théorique. Il s'agit de connaître la mécanique de la machine (organes et commandes du véhicule, entretien), les règles de circulation (par exemple en intersection ou sur un giratoire), le placement de la moto sur la chaussée ou encore l'éco-conduite. D'autres apprentissages sont cognitifs et visent à apprendre à suivre un itinéraire ou à réaliser un trajet en autonomie, et une dernière partie est dédiée à la sécurité avec apprentissage des équipements de sécurité (du motard et de sa machine), des facteurs de risque dans la conduite et des comportements à adopter en cas d'accident. On parle entre autres ici de « *pratiquer une conduite autonome, sûre, et économique* ». Ces enseignements peuvent être travaillés en salle mais aussi approfondis ou illustrés sur le plateau ou en circulation.

Le plateau. L'apprentissage commence sur le plateau. Il s'agit ici « *d'apprendre à maîtriser la moto à allure lente et élevée* » : déplacer la moto sans moteur, monter s'installer et descendre de leur moto, démarrer et s'arrêter, utiliser l'embrayage et passer les vitesses, faire des freinages (standards et d'urgence), ou encore utiliser leur regard, tenir leur équilibre et enfin s'incliner. Ces apprentissages se font bien souvent en répétant de petits exercices jusqu'à ce que la compétence soit acquise, par exemple faire des 8 de plus en plus serrés pour apprendre à incliner sa moto.

La circulation. La dernière partie de l'apprentissage peut être réalisée en parallèle du plateau. Elèves et moniteurs vont sur la route, et sur le trajet le moniteur insiste sur la recherche de la signalisation, revoit le positionnement sur la chaussée (e.g., en intersection, dans les ronds-points, dans les virages), il alerte sur l'adaptation de l'allure en fonction de l'environnement. Dans le cadre du partage de la route, il insiste sur les distances de sécurité, les croisements et dépassements des autres usagers, l'insertion en voie rapide ou l'inter-files, mais aussi la courtoisie et la communication envers autrui. Toujours pour promouvoir la sécurité, le motard doit aussi apprendre l'importance de sa propre visibilité et savoir comment se rendre visible, ou comment conduire dans des conditions météorologiques difficiles (route mouillée, de nuit...). Ces apprentissages consistent donc à travailler « *l'appréhension de la*

route et la circulation dans des conditions normales » et « la circulation dans des conditions difficiles et le partage la route avec d'autres usagers ».

L'examen du permis de conduire. Cet examen est décrit dans la partie 2.1.7

2.1.5 Le permis A2 – à partir de 18 ans

Législation. Ce permis est accessible à partir de 18 ans et permet de conduire n'importe quelle cylindrée mais dont la puissance n'excède pas 35kW soit 47.5 chevaux et dont le rapport poids/puissance ne dépasse pas 0.2kW/kg.

Nous avons vu que trois catégories de permis ont vu le jour en 1980 et ces catégories ont été modifiées de nombreuses fois. En 1980 on distingue le A1 pour conduire des 80 cm³ limitées à 75km/h, le A2 pour 400 cm³ et le A3 sans limitation ; en 1986 les distinctions incluent la puissance de l'engin et on trouve le permis AL pour les 125cm³ de 13 chevaux maximum, et le A pour les autres modèles ; en 1996 les plus de 125cm³ et 15 chevaux sont distinguées en Ar qui limite la puissance à 25kW et A sans limitation ; et c'est enfin en 2013 qu'on retrouve les actuelles catégories A2 et A ([Article R221-4 du code de la route](#)).

Ainsi pour conduire un 2RM relevant de la catégorie A2, il faut être âgé d'au moins 18 ans et posséder l'ASSR2 et l'ASR si l'on a moins de 21 ans (bien qu'aujourd'hui une simple déclaration sur l'honneur de perte du document suffise), puis passer une formation et deux examens théoriques et pratiques. Cette formation est d'une durée minimale de 20h (8h de plateau et 12h de circulation) sauf si l'on possédait déjà le permis A1, auquel cas la formation est au minimum de 15h réparties sur 5h de plateau et 10h de circulation.

La formation. Le contenu de la formation est similaire à celui de la formation au permis A1 décrit en section précédente (partie 2.1.4).

2.1.6 La formation A

Législation. Ce permis, accessible après deux ans de permis A2 donc a minima 20 ans, ne fait l'objet d'aucune restriction et autorise la conduite de toutes motos.

L'accès progressif à la puissance à l'âge adulte a donc été instauré en 1996, en distinguant le permis Ar et A. Passer un permis moto n'autorisait alors les moins de 21 ans qu'à conduire un engin d'une puissance maximum de 25kW durant deux ans. Le permis A était automatiquement acquis une fois ce stade passé, ou directement accessible sur examen pour les plus de 21 ans. En 2013, lorsque les catégories ont été intitulées A2 et A, ce dernier pouvait

directement être obtenu sur examen après 24 ans, ou être acquis après deux ans de permis A2 et une formation de 7h ([Articles 7 et 8](#) du décret n° 2011-1475 du 9 novembre 2011). En 2016, la possibilité d'obtenir le permis A est restreinte uniquement à la possession du A2 depuis deux ans et au suivi d'une formation de 7h ([Décret n° 2016-723 du 31 mai 2016](#)).

La formation (voir [Légifrance](#)). La formation s'organise sur trois volets : 2h de théorie, 2h de plateau puis 3h de circulation. Cette formation a pour objectif de renforcer la compréhension et la pratique sécuritaire d'un 2RM.

Formation théorique. En groupe durant 2h, élèves et moniteurs vont échanger autour de deux thématiques principales : « accidentalité, vitesse, détectabilité » et « conduite et produits psychoactifs ». Dans un premier temps, le moniteur présente les statistiques d'accidents en général et spécifiques au 2RM. L'échange se poursuit les facteurs de risques : la vitesse et son impact sur la perception visuelle, la trajectoire (regard, freinage...) et l'équilibre (force centrifuge, adhérence) puis l'importance des équipements de sécurité dans la protection du motard. Après avoir abordé cette première thématique, l'échange continue sur la thématique « conduite et produits psychoactifs ». Il s'agit ici d'illustrer l'impact de la consommation de substances psychoactives sur la conduite, et ses conséquences sur l'accidentalité et sa sanction.

Le plateau. Le but n'est pas ici de reprendre les apprentissages et parcours de l'examen du permis de conduire moto mais d'apprendre à gérer et s'adapter à un véhicule plus lourd et plus puissant. Les situations décrites par la législation rejoignent cependant ce qui est censé être acquis pour passer les permis A1 et A2, c'est à dire : savoir utiliser son corps et son regard, faire le parallèle entre slalom sur plateau et la réalité de la route, savoir utiliser les freins avant et arrière, savoir incliner la moto. Cette formation doit être envisagée comme du post-permis et les moniteurs sont ici libres des exercices à réaliser.

La circulation. Jusqu'à quatre élèves peuvent ensuite partir en circulation. Un est en moto durant au moins 30 minutes et les trois autres dans la voiture dans une écoute pédagogique, avant que les rôles ne soient inversés. Le rôle du moniteur est de faire un bilan des capacités de l'élève (de perception, d'analyse, de prise de décision et de comportements de conduite) et de prodiguer les conseils nécessaires ; le tout en incluant une part d'auto-évaluation par l'élève.

2.1.7 L'examen du permis de conduire

L'examen du permis de conduire contrôle l'acquisition des connaissances théoriques et pratiques nécessaires pour conduire un 2RM en sécurité. Il est constitué de deux phases, la première hors circulation et la seconde en circulation ([Arrêté du 23 avril 2012 consolidé au 02 Juin 2020](#), voir aussi la publication au [Journal Officiel de la République Française](#)).

La quantité de permis moto délivrés depuis 2013 est en moyenne de 114000 par an avec une variabilité importante d'une année sur l'autre et une tendance globale plutôt en augmentation (voir Tableau 3).

Tableau 3. Permis moto délivrés depuis 2013 selon le genre

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
A	<i>hommes</i>	58869	47981	48124	51930		
	<i>femmes</i>	9887	7536	8190	8851	n/a	n/a
	<i>total</i>	68756	55517	56314	60781		
	<i>% femmes</i>	14,4	13,6	14,5	14,6		
A1	<i>hommes</i>	5014	4709	5187	5697	6490	6236
	<i>femmes</i>	406	343	422	468	538	550
	<i>total</i>	5420	5052	5609	6165	7028	6800
	<i>% femmes</i>	7,5	6,8	7,5	7,6	7,7	8,3
A2	<i>hommes</i>	35447	39669	41693	43664	90618	86615
	<i>femmes</i>	5693	6373	7311	8816	17226	16103
	<i>total</i>	41140	46042	49004	52480	107844	102718
	<i>% femmes</i>	13,8	13,8	14,9	16,8	16	15,7

Note : à partir de 2017 le permis A n'est plus délivré directement

2.1.7.1 L'épreuve hors circulation

Cette épreuve dure 10 minutes et contrôle les savoirs et savoir-faire relatifs au sens de l'équilibre avec ou sans passager, à la connaissance et/ou l'emploi des commandes, à l'utilisation de la boîte de vitesses, à l'acquisition des techniques d'inclinaison, d'évitement et à l'efficacité du freinage. L'épreuve se déroule sur quatre étapes.

Vérification de l'identité et de l'équipement du candidat : le candidat doit nécessairement porter un casque et des gants certifiés, un blouson ou une veste à manches longues, un pantalon ou une combinaison, et des bottes ou chaussures montantes. Sans ces équipements, l'épreuve ne peut avoir lieu.

Tirage au sort du test de maniabilité : deux parcours différents peuvent être effectués pour passer l'examen, et l'un d'entre eux est tiré au sort pour la session (Figure 4)

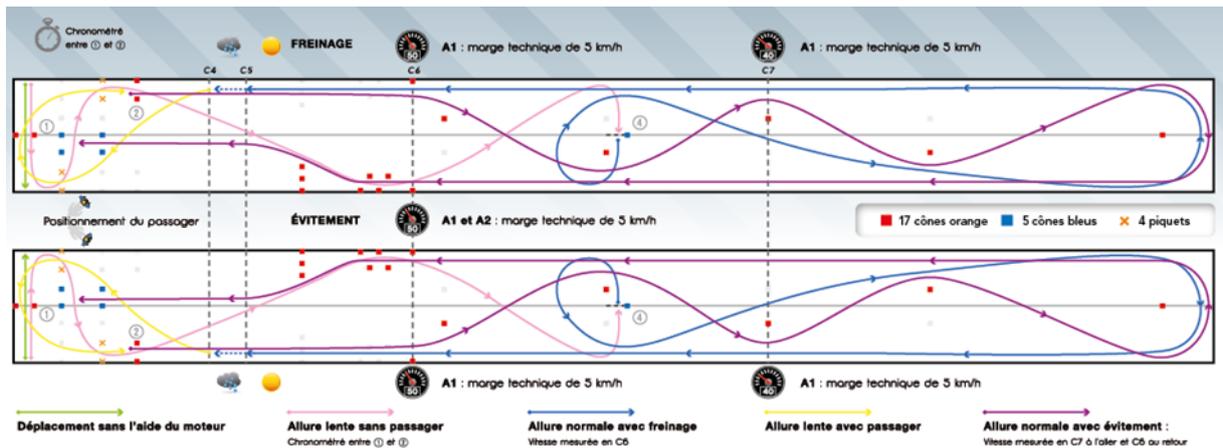


Figure 4 : Parcours de l'examen du plateau

Test de maniabilité : le candidat doit ici enchaîner six manœuvres, constituées de plusieurs phases, sur un même parcours

Manœuvre 1 – déplacer la moto sans l'aide du moteur (cf. Figure 5 partie A) : Le candidat doit débéquiller son véhicule (au point 1) ; le pousser en marchant à côté jusqu'au franchissement complet de la porte de cônes (jusqu'au point 2) ; le reculer en marche arrière jusqu'au franchissement complet de la porte de cônes (jusqu'au point 1) ; puis le garer en le mettant sur la béquille (au point 1).

Manœuvre 2 – déplacer la moto à allure réduite sans passager (cf. Figure 5 partie B) : Le candidat doit maintenant démarrer ; effectuer un S en roulant au pas (*le temps mis pour aller du point 1 au point 2 est chronométré. Le candidat doit démontrer sa capacité à utiliser l'embrayage, l'accélérateur et/ou les freins.*) ; franchir le couloir d'évitement ; effectuer un arrêt de précision en courbe (au point 4).

Manœuvre 3 – effectuer un freinage d'urgence (cf. Figure 5 partie C) : Le candidat doit démarrer en courbe et reprendre sa voie ; effectuer un demi-tour ; accélérer à au moins 50 km/h (mesuré à la ligne C6) ; puis effectuer un freinage d'urgence à une vitesse de 50 km/h sur une distance maîtrisée (avant la ligne C5 sur piste sèche et C4 sur piste humide).

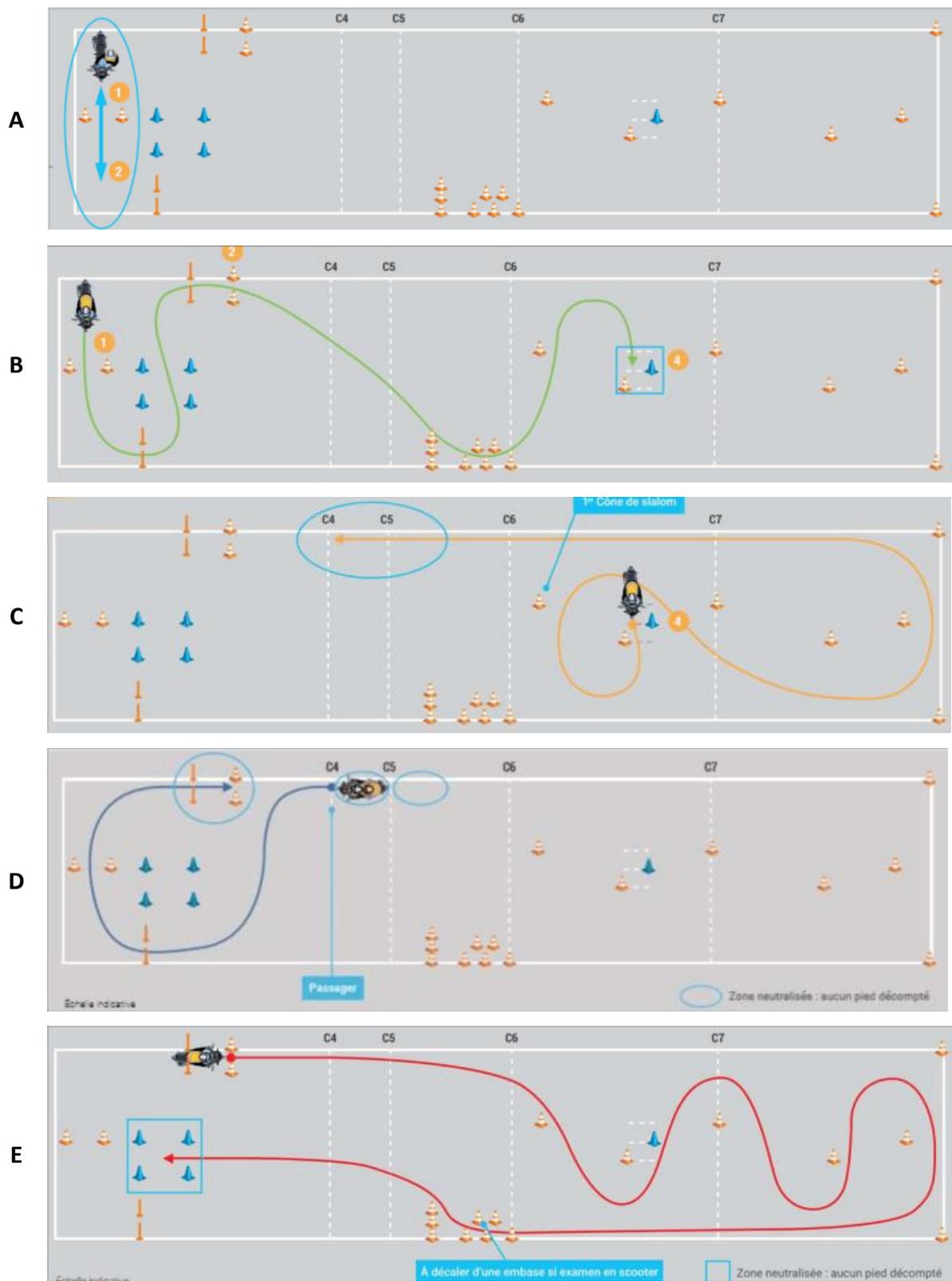


Figure 5 : Représentations des parcours d'examen

Manœuvre 4 – déplacer la moto à allure réduite avec passager (cf. Figure 5 partie D) : Le candidat doit prendre un passager là où il a terminé son freinage ; effectuer un parcours en boucle avec son passager ; s'arrêter avec précision avec son passager qui descend (i.e., entre la porte en piquets et celle en cônes).

Manœuvre 5 – effectuer un slalom (cf. Figure 5 partie E) : Le candidat doit effectuer un slalom à une vitesse d'au moins 40 km/h (3^e vitesse attendue au premier cône du slalom, vitesse mesurée à la ligne C7) ; puis effectuer un demi-tour.

Manœuvre 6 – effectuer un évitement (cf. Figure 5 partie E) : Enfin le candidat doit accélérer à au moins 50 km/h (mesuré à la ligne C6) ; effectuer un évitement à une vitesse de 50 km/h ; et effectuer un freinage de précision dans un emplacement de stationnement (plots bleus).

Bilan : L'évaluation donne lieu à une note A (niveau bon), B (niveau satisfaisant) ou C (niveau insuffisant). Chaque candidat a droit à deux essais pour réaliser le parcours, excepté pour le déplacement sans le moteur où seul un essai est possible. Les notes A et B permettent d'obtenir l'examen et la note C sur les deux essais amène à un ajournement.

En règle générale, réaliser correctement les manœuvres donne la note A, faire une erreur la note B et deux erreurs ou plus la note C. De nombreuses erreurs sont possibles et peuvent amener à la note C, comme de chuter sur un parcours, ne pas maîtriser les commandes du 2RM (temps mis sur le parcours A < 14 secondes), se tromper dans le parcours, ne pas engager les bons rapports de vitesse ou ne pas avoir atteint la vitesse demandée, trop anticiper le freinage d'urgence, avoir une distance d'arrêt trop grande, ou encore s'arrêter en dehors des zones indiquées.

2.1.7.2 L'épreuve en circulation

Une fois le plateau obtenu, les candidats peuvent passer la seconde épreuve, qui se déroule en circulation. Cette dernière dure 40 minutes et a pour objectif de vérifier que le candidat a acquis les connaissances et comportements nécessaires pour circuler en sécurité, sans gêner, surprendre et être surpris.

L'épreuve se déroule donc sur la route et emprunte des voies variées où l'évaluateur suit l'élève en voiture. Le candidat est évalué en agglomération et hors agglomération ; sur des routes urbaines, routières et/ou autoroutières ; sur des routes droites et en virage ; en changement de direction, franchissement d'intersection ; ou encore en dépassement et croisement de véhicules. L'épreuve comporte également le fait de quitter un emplacement de

stationnement et de repartir après un arrêt, de suivre un itinéraire de façon autonome pendant environ 10 minutes.

Le candidat est évalué sur 12 compétences regroupées en cinq blocs. Le premier est de **connaître et maîtriser son véhicule** : il s'agit de (1) savoir s'équiper et s'installer (*mettre son casque, contrôler ses rétroviseurs*) et de (2) savoir se positionner sur le véhicule, de connaître et d'utiliser les commandes (*capacité à utiliser les commandes dans toutes les situations, connaître les témoins d'alerte du tableau de bord, savoir prendre les décisions qui s'imposent en circulation*). Le deuxième est de pouvoir **appréhender la route**, à savoir de pouvoir (3) prendre l'information (*savoir observer son environnement et rechercher les indices utiles, contrôler ses rétroviseurs...*), (4) adapter son allure aux circonstances (*respecter les limitations de vitesse, augmenter, maintenir ou réduire son allure en fonction de la configuration des lieux, du contexte de circulation et des conditions météorologiques*), et (5) appliquer la réglementation (*appliquer le code de la route*). Les élèves doivent encore montrer leurs capacités à **partager la route avec les autres usagers**, c'est-à-dire à (6) communiquer avec les autres usagers (*indiquer ses intentions à autrui, par exemple via les clignotants, utiliser les feux de détresse, avertisseur lumineux ou sonore*), à (7) partager la chaussée (*savoir se positionner sur la chaussée : en ligne droite, lors des changements et franchissements de direction, et en virages, en adoptant la technique de la trajectoire de sécurité, à l'arrêt*), et à (8) maintenir les espaces de sécurité. Deux compétences transversales sont également évaluées : **l'autonomie et la conscience du risque**. Les élèves doivent être capables (9) d'analyser des situations (*capacité à comprendre la situation, à anticiper son évolution, à déceler de potentiels dangers*), (10) de s'adapter aux situations (*prendre et mettre en œuvre les décisions adaptées, savoir les expliquer*) et (11) de conduire de façon autonome (*suivre un itinéraire balisé*). Enfin, un point peut être attribué si le candidat fait preuve (12) d'une **attitude préventive et courtoise** envers les autres usagers, et plus particulièrement les plus vulnérables.

Les élèves sont donc évalués sur chacune de ces compétences par un score de 0 à 3 (Figure 6). Le niveau 0 renvoie à une compétence non acquise, le niveau 1 à une compétence mal maîtrisée en cours d'acquisition, le niveau 2 à une compétence acquise mais mise en œuvre de façon variable durant l'examen. Enfin le niveau 3 signifie que la compétence est bien maîtrisée et régulièrement restituée. Plusieurs erreurs sont éliminatoires (notés E), telles que circuler à gauche sur une chaussée à double sens, franchir une ligne continue, circuler en sens

interdit ou sur la bande d'arrêt d'urgence. L'examen est obtenu si l'élève obtient une note minimale de 17 sur 25.

Bilan des compétences	Niveaux d'appréciation					Autonomie conscience du risque		
	E	0	1	2	3	Analyse des situations	Adaptation aux situations	Conduite autonome
Connaître et maîtriser son véhicule								
Savoir s'équiper et s'installer				X				
Savoir se positionner sur le véhicule, connaître et utiliser les commandes					X			
Appréhender la route								
Prendre l'information				X				
Adapter son allure aux circonstances					X			
Appliquer la réglementation					X			
Partager la route avec les autres usagers								
Communiquer avec les autres usagers				X				
Partager la chaussée					X			
Maintenir les espaces de sécurité					X	1	1	1
Sous-totaux			0	6	15	1	1	1
Courtoisie			+1					
Total général					25			

Figure 6 : Grille d'évaluation de l'examen en circulation

2.1.7.3 Ce qui a changé au 1er Mars 2020

L'examen a été modifié au 1^{er} Mars 2020. Trois changements primordiaux sont à noter :

- (1) L'ETM a remplacé l'ETG et, l'évaluation orale qui était réalisée à la fin de l'examen du plateau a été supprimée.
- (2) Trois parcours différents devaient être réalisés par les élèves pour obtenir leur plateau (un à allure lente, un pour le freinage d'urgence et un pour l'évitement) sur une durée de 17 minutes 30. Un seul parcours de 10 minutes évalue aujourd'hui ces compétences qui restent globalement identiques.
- (3) 10 minutes en circulation ont été ajoutées, l'évaluation de la trajectoire est prise en compte à l'examen. Il faut désormais obtenir 21 points sur 27 pour réussir l'examen.

2.2 EVALUATIONS DES FORMATIONS A LA CONDUITE D'UN 2RM

Nous avons vu que les personnes ayant récemment obtenu leur permis sont particulièrement à risque d'avoir un accident (ONISR, 2019a). Ces chiffres posent la question de l'impact de la formation sur la conduite routière, tant sur les compétences concrètement acquises que sur la sensibilisation aux risques. Peu d'études ont cherché à mesurer l'efficacité des formations à la conduite d'un 2RM. Ce manque peut s'expliquer par la difficulté méthodologique que représente cette évaluation. Deux méthodes semblent en effet à privilégier : des études longitudinales qui sont coûteuses en temps (e.g., suivi sur plusieurs mois) et en moyens (e.g., nécessité de recruter beaucoup de participants de par leurs fréquents abandons à long-terme), ou des études comparant un groupe ayant reçu une formation à un second non formé, ce qui n'est pas toujours possible législativement ou déontologiquement. Quelques données sont néanmoins disponibles pour comprendre cette sur-représentativité des novices dans l'accidentalité.

2.2.1 La formation pour apprendre la sécurité et les règles de circulation

Les études conduites à l'international ne permettent pas de tirer de conclusion unanime quant à l'efficacité des formations pour diminuer la probabilité d'être impliqué dans un accident. Satten (1980) et Davis (1997) ont en effet conclu que les formations diminuent l'accidentalité, Raymond et Tatum (1977) et Mortimer (1984, 1988) l'inverse, et Osga (1980) et Rothe et Cooper (1987) n'ont pas observé de différences entre les motards formés et non formés, conclusion cohérente avec les résultats observés dans le projet DSR SPER (Stages de Perfectionnement à la condition moto), qui avait néanmoins montré une réduction de l'incidentalité des stagiaires. A titre d'exemple, Savolainen et Mannering (2007) ont conduit une étude rétrospective sur 1327 participants indiens. En Inde pour obtenir le droit de conduire un 2RM il faut passer un examen théorique qui autorise la conduite sur route, et le permis est obtenu un mois plus tard à la condition de n'avoir eu aucun accident. Dans ce pays, les formations sont donc basées sur le volontariat. Les auteurs ont envoyé des questionnaires à 12000 participants ayant suivi une formation et 4000 non (dont 588 ont répondu). Au moment de l'étude, ces deux groupes de participants étaient similaires quant à leur âge, le type de moto conduite, le kilométrage parcouru, les comportements de conduite et l'accidentalité. Plus de femmes avaient néanmoins suivi le stage, et les participants de ce groupe portaient davantage leur casque, avaient plus d'années d'expérience de conduite et

s'évaluaient comme moins compétents pour conduire. Parmi les principaux résultats, les auteurs ont observé que les motards ayant moins de deux ans d'expérience avaient plus de chances d'être impliqués dans un accident, tout comme ceux ayant suivi la formation qui avaient 44% de chances de plus que ceux ne l'ayant pas suivie. Les conclusions des études sont donc très différentes. Ces différences peuvent s'expliquer par un manque de contrôle de variables comme le kilométrage parcouru, par les faibles tailles d'effectif, par la comparaison inter-études de formations différentes (e.g., le nombre d'heures de formation dépend du pays concerné) ou encore par le fait que certaines études s'intéressent à la formation initiale à la conduite et d'autres à des formations post-permis basées sur le volontariat. Or il n'est pas possible d'exclure la possibilité que les personnes désirant suivre une formation post-permis soient celles se sentant le moins à l'aise dans leur conduite.

Dans leur revue de question, Kardamanidis et al. (2010) se sont focalisés sur les formations initiales obligatoires à la conduite. Seules 6 études dont les méthodologies sont différentes (études randomisées, cohortes et études de cas) ont pu être recensées. La majorité n'ont pas observé de bénéfices de la formation puisque motards formés et non formés ne se différenciaient pas sur l'accidentalité (e.g., Billheimer, 1998 ; Hall, 1988 ; MAIDS, 2004). Un seul auteur a observé des différences significatives : Anderson (1980) en Californie a observé une accidentalité plus faible chez des motards ayant reçu une formation théorique et pratique de 3h, en plus du test de connaissances et de compétences du permis (*test MOST – Motorcycle Operators Skill Test*), en comparaison de motards ayant uniquement passé ce test.

Si l'on s'intéresse aux infractions, la revue de littérature réalisée par Kardamanidis, Martiniuk, Ivers, Stevenson, et Thistlethwaite (2010, k = 4 études où la formation initiale est obligatoire) révèle que ces études ne montrent pas de bénéfices de la formation. Le taux d'infractions ne variait en effet pas suite au suivi d'une formation (e.g., Kloeden, Moore, & McLean, 1994 ; Perrino et al., 2002). Les données reportées dressent donc un tableau peu glorieux de l'utilité des formations à la conduite d'un 2RM, puisqu'aucun bénéfice ne semble en être retiré pour diminuer l'accidentalité des jeunes motards ou même leur tendance à commettre des infractions.

Enfin, concernant les protections, Daniello, Gabler, et Mehta (2009) ont conclu, après une revue de littérature de trois études, que le port d'équipements de sécurité était plus

respecté chez les motards formés. Il doit cependant être noté que les études reportées s'intéressaient à des formations basées sur le volontariat, où les participants se protégeaient déjà davantage en voiture en mettant plus systématiquement leur ceinture de sécurité.

2.2.2 La formation pour améliorer le contrôle du véhicule

Quelques études permettent d'envisager des pistes pour expliquer cette absence de bénéfices. L'un des premiers attendus que l'on peut avoir quant aux bénéfices d'une formation à la conduite est qu'elle permette d'apprendre à maîtriser son véhicule. Goldenbeld, Twisk, et de Craen (2004) ont créé et évalué une formation initiale de 16h à la pratique du scooter aux Pays-Bas. Cette formation était basée sur le volontariat et était « initiale », bien que les participants puissent déjà avoir 3 à 4 mois d'expérience. Quarante-six participants, dont la majorité était âgés de 16 ans, ont donc été formés à la conduite d'un scooter. La formation durait 16h réparties sur 4 semaines : 4h sur la maîtrise du véhicule (position sur le scooter, travail du regard, contrôler l'inclinaison et les virages, braquage), 8h de conduite en circulation (position sur la route, approche et croisement des intersections, virages...), 3h de compréhension du trafic (relation entre la régulation de la vitesse et le risque, conduire en dehors des zones urbaines, le partage de la route avec d'autres usagers) et 1h d'entraînement à l'examen. Avant cette formation, deux semaines et 11 mois après cette dernière, quatre évaluations étaient proposées aux adolescents. Des examinateurs les évaluaient sur leurs capacités de contrôle du véhicule (rouler dans un petit cercle, braquer à 25km/h, rouler lentement) et à rouler dans le trafic (sections droites et courbes, tourner à droite et gauche, intersections, prendre en compte autrui, changer de voie). Un examen théorique similaire à notre code français était proposé, ainsi qu'un test de compréhension d'une situation. Pour l'examen de type code, les auteurs présentaient une situation et une question en oui/non. Cette situation n'évaluait qu'une seule dimension de la conduite (e.g., connaissance d'une règle de priorité). Dans le second examen de compréhension, les participants se voyaient présenter une photo d'une situation de trafic et 12 questions évaluaient la connaissance de la règle, les conséquences de la règle pour le comportement, les conséquences de la règle quand un changement se produit dans la situation sur quatre thèmes : les priorités, la vitesse, les distances et la position sur la route. Ce test évaluait donc une compréhension plus globale d'une situation de conduite, ce qui se rapproche davantage des attendus réels de la conduite. Deux semaines après la formation, en comparaison de

personnes ne l'ayant pas suivie, les élèves formés avaient de meilleures capacités de contrôle du véhicule et à rouler dans le trafic. Un an plus tard le tableau change, puisque les compétences du groupe non formé augmentent quand celle des élèves formés stagne. Ainsi, il semble que la formation plateau/circulation permette d'acquérir plus rapidement les capacités de maîtrise du véhicule et de circulation dans le trafic. Sur les connaissances théoriques, aucune différence n'a été observée sur le test de connaissances classique entre ces groupes d'élèves, et les résultats à ce test ne corrèlent avec aucune des mesures de l'étude. Il semble donc qu'un test de type code ne soit pas prédictif des capacités liées à la conduite. En revanche, les élèves formés ont vu leurs capacités de compréhension des situations de conduites s'améliorer avec la formation (i.e., avant versus après), ce qui n'était pas le cas de leurs pairs non formés. Or l'étude révèle également que plus le score à ce test est élevé, plus les élèves démontrent de bonnes capacités en trafic. Les élèves qui circulent le plus sont également meilleurs à ce test et pour braquer.

Stasi et al. (2011) ont conduit une évaluation similaire mais dans un environnement plus contrôlé, puisque des néo conducteurs apprenaient à maîtriser un 2RM en simulateur. Leurs résultats montrent qu'un entraînement de 30 minutes sur simulateur a permis aux novices d'améliorer leur maîtrise du véhicule au point de conduire de façon assez similaire à des experts ayant plus de 10 années d'expérience. Après entraînement, ils exploraient visuellement leur environnement de façon similaire aux experts, roulaient moins vite que ces derniers, et ne se différenciaient plus quant à l'accidentologie.

Enfin, Rowden, Watson, et Haworth (2007) à l'aide de focus groups ont recueilli le point de vue des élèves sur l'utilité de la formation. Les élèves interrogés ont reporté que leurs moniteurs déployaient un large panel de feedbacks pour les aider dans leurs apprentissages, tout en s'adaptant à leurs sensibilités (e.g., visuel, kinesthésique). Ils se sont déclarés satisfaits de leur formation, estimant en avoir retiré de nombreuses capacités et compétences. Les auteurs soulignent néanmoins que ces apprentissages semblent dépendants des expériences antérieures : les personnes n'ayant aucune expérience du 2RM avant la formation retireraient davantage de savoirs et de compétences quant au contrôle de base de la moto et son maniement, quand des personnes plus expérimentées apprendraient une pratique sécuritaire (e.g., éviter les accidents). Ainsi, la formation pourrait ne pas apporter toutes les compétences nécessaires pour rouler en sécurité aux plus inexpérimentés, comme d'apprendre à observer son environnement et anticiper les conduites d'autrui.

2.2.3 La formation : un contenu inadapté pour les compétences travaillées ?

Plusieurs études conduites par Aupetit (2010 ; Aupetit, Riff, Espié, & Buttelli, 2014 ; Aupetit, Riff, Buttelli, & Espié, 2013) laissent à penser que le contenu de la formation serait inadapté pour préparer à la conduite en circulation. Ce dernier s'est intéressé au déroulement de la formation en France en observant 13 candidats au permis moto et y a constaté une grande pauvreté, que ce soit sur les exercices proposés, les consignes données ou les capacités travaillées. De prime abord sur la formation plateau, les exercices proposés pour apprendre à maîtriser la moto n'étaient en fait qu'une répétition à outrance des exercices demandés lors du permis. Les exercices de l'examen étaient en effet répétés en moyenne 425 fois par personne (231 pour l'allure lente et 194 pour l'élevée), soit environ 28 passages lents et 24 rapides sur une même séance. Ce bachotage des parcours d'examen représentait 98% du temps de formation des élèves. Seul 2% du temps observé a été dédié à des exercices « originaux », c'est-à-dire différents de ceux demandés en examen (e.g., « faire l'escargot » : tourner autour du moniteur à l'allure la plus réduite possible). Cette répétition a également conduit à léser beaucoup d'apprentissages, la conduite avec passager, l'utilisation du frein arrière, le déplacement sans moteur ou le béquillage/débéquillage de la moto n'ayant pas été abordés. Une autre observation intéressante tient à la relation entre le moniteur et l'élève. Il a ici été observé que les consignes des moniteurs mêlaient trop d'informations à la fois pour être comprises (e.g., attendu du permis, parcours à suivre, mécanique de la moto, contrôle des commandes, effets physiques en jeu, et conseils pour bien faire au sein d'une même consigne), et que ces derniers donnaient peu de conseils et de feedbacks pour mener à bien les exercices. En conséquence, les élèves apprenaient par essai-erreur, seuls ou auprès d'élèves ayant un peu plus d'heures de formation. Manque d'apprentissages et bachotage ont également été retrouvés sur la formation à la conduite en circulation puisque peu de parcours différents (et différents du parcours d'examen) ont été empruntés par les élèves. De plus, ces parcours avaient le désavantage d'être trop simples et éloignés des situations de conduites quotidiennes. Ces routes étaient dégagées, peu fréquentées, limitées à 90km/h. L'environnement était trop protégé puisque les motards roulaient en groupe, les voitures de l'autoécole se mettaient parfois en travers de la route pour faciliter le passage des intersections, et le moniteur avertissait des dangers à venir. Ainsi certaines compétences n'étaient pas apprises : circuler en centre-ville, dépasser d'autres véhicules, conduire à grande

vitesse, rechercher des informations utiles dans l'environnement, ou encore interpréter et prendre des décisions en intersection.

2.2.4 Les compétences non travaillées décrites dans la matrice GDE

Les objectifs généraux des formations françaises à la conduite d'un 2RM sont légiférés (e.g., annexe 1 de l'arrêté du 17 décembre 2010 ; arrêté du 12 mai 2014) et on y retrouve principalement un travail des capacités et compétences impliquées dans la manœuvre du véhicule, tel que contrôler le véhicule à allure lente et rapide (maîtrise des commandes et de l'embrayage, démarrage, arrêt, freinage d'urgence à allure lente et rapide), apprendre à respecter les distances de sécurité, savoir se placer sur les voies ou encore de savoir comment se protéger (e.g., port des équipements, se rendre détectable par autrui). Depuis plusieurs années, les compétences travaillées s'élargissent pour intégrer des capacités cognitives et sociales importantes pour la conduite. Les moniteurs doivent par exemples échanger avec leurs élèves sur leurs représentations de la conduite, leurs motivations à conduire, leurs attitudes envers la sécurité ou encore sur les influences sociales et la pression des pairs. Les élèves doivent aussi autoévaluer leurs compétences de conduite à l'aide de leur livret de formation.

Malgré cet élargissement, d'autres compétences psychosociales pourraient encore être abordées au sein des formations. Le modèle GDE – Goals for Driver Education (« *modèle des buts pour l'éducation à la conduite* » ; Hatakka, Keskinen, Gregersen, Glad, & Hernetkoski, 2002 ; voir aussi Peraaho, Keskinen, & Hatakka, 2003 ; Siegrist, 1999) constitue le principal cadre de réflexion et le modèle de référence européen concernant les compétences à maîtriser pour une conduite sûre et efficace. Il peut être vu comme un référentiel de compétences proposant une structure, un guide, pour l'organisation de la formation des apprenants. La matrice décrit et hiérarchise cinq niveaux de compétences, partant des plus spécifiques aux plus générales et abstraites (Tableau 4). L'idée qui sous-tend cette hiérarchie est simplement que la maîtrise d'une compétence influence les exigences de compétences sur les autres niveaux : le succès ou la défaillance d'une compétence à un niveau élevé de la matrice augmente le succès ou la probabilité de défaillance aux niveaux plus bas. Ce référentiel souligne également la dimension psycho-sociale de l'activité de conduite, à travers l'importance des compétences d'auto-évaluation et de gestion des ressources personnelles.

Bien que développé pour la conduite des voitures, ce modèle est applicable à la conduite moto.

Maîtrise des manœuvres et du véhicule. Le niveau le plus concret renvoie au contrôle du véhicule. Pour conduire, il est nécessaire d'automatiser les bases du maniement du véhicule comme maîtriser la vitesse et la direction du véhicule. Le risque d'un manque d'automatisation est que le conducteur focalisera son attention sur ses commandes, au détriment de l'observation (et donc de l'adaptation) des conditions de circulation. Il faut aussi connaître les propriétés du véhicule et de l'environnement qui influencent le contrôle de base du véhicule comme l'adhésion des pneumatiques qui est dépendant de leur pression ou de la météo.

Compréhension et maîtrise des scénarii routiers. Pour maîtriser les situations de trafic il faut ensuite connaître les règles plus complexes de circulation et de communication avec autrui, et savoir observer son environnement pour en extraire les indices pertinents pour circuler, comme la signalisation, la densité et l'état du trafic. Les risques en circulation sont donc ici liés à une non-anticipation, à une mauvaise ou à une non-adaptation au contexte et à autrui.

Objectifs et contexte de conduite. Une compétence qu'on retrouve quelque peu travaillée dans les programmes de formation à la conduite 2RM est de savoir planifier son itinéraire (e.g., [Arrêté du 18 décembre 2018](#), [Arrêté du 8 novembre 2012](#)). Il s'agit à la fois de préparer « où » aller et « comment » (i.e., itinéraire à suivre) mais aussi « avec qui ». Conduire efficacement peut nécessiter de connaître l'impact des objectifs du déplacement sur la conduite (e.g., conduire pour se promener versus aller au travail) ou encore de connaître et pouvoir contrecarrer les effets de la pression sociale (e.g., passagers qui demandent d'accélérer ou de slalomer). On trouve encore des risques liés l'état du conducteur, qu'il s'agisse de son humeur ou de son degré d'alcoolisation.

Objectifs existentiels et contrôle de soi. Un niveau plus abstrait impliqué dans la conduite est l'impact des projets de vie et des aptitudes plus générales à la vie de la personne ; niveau qui ne semble pas être décrit et pris en compte dans les programmes de formation. Ce sont ici des traits plus ou moins stables et intrinsèques à la personne qu'il faut pouvoir connaître et prendre en compte lors de la conduite, comme de connaître sa personnalité (e.g., colérique), ses motivations (e.g., s'amuser) ou ses capacités de contrôle de soi. La prise de conscience de ses états et l'autoévaluation de ses traits peut permettre de faire face à des

facteurs de risque comme de rechercher des sensations ou chercher l'approbation et l'admiration d'autrui par des comportements inadaptés.

Pressions sociétales, économiques et politiques. Enfin le cinquième et dernier niveau, proposé par Assailly (2013, 2016) est celui des pressions sociétales, économiques et politiques. Il renvoie à la valorisation sociale de la vitesse ou encore aux pressions temporelles qui peuvent peser sur les conducteurs professionnels.

Tableau 4 : Représentation de la matrice GDE (adapté de Assailly, 2013 ; Corneloup, 2019 ; Hatakka, Keskinen, Gregersen, Glad, & Hernetkoski, 2002)

	Connaissances et capacités	Facteurs d'accroissement du risque	Autoévaluation
NIVEAU 5 Pressions sociétales et économiques	Résister aux influences des médias Résister aux influences des lobbies Etc	Résister aux influences de la publicité Résister aux influences des stéréotypes Etc	Auto-évaluer sa sensibilité personnelle à ces influences Etc
NIVEAU 4 Objectifs existentiels et contrôle de soi	Maitriser son style de vie Maitriser ses motivations Etc	Contrôler ses tendances à la prise de risque Résister aux pressions sociales distales Etc	Auto-évaluer ses compétences de contrôle de soi Auto-évaluer ses tendances au risque Etc
NIVEAU 3 Objectifs et contexte de conduite	Choisir son mode de transport Planifier son itinéraire Etc	Gérer ses états délétères (fatigue, stress) Résister aux pressions sociales proximales Etc	Auto-évaluer ses compétences pour gérer le contexte de la conduite Etc
NIVEAU 2 Compréhension et maîtrise des scénarii routiers	Percevoir les dangers Anticiper les situations Etc	Mauvaise anticipation Comportement erratique d'un autre usager Trop plein d'informations Etc	Auto-évaluer ses compétences pour gérer les situations dangereuses Etc
NIVEAU 1 Maîtrise des manœuvres, du véhicule	Connaitre les distances de sécurité Contrôler son véhicule Etc	Maitriser les conditions de conduite difficiles Etc	Auto-évaluer ses compétences de maîtrise du véhicule Etc

Quelques programmes de formation ont été créés ou réformés sur la base de cette matrice (voir par exemple Jonsson, Sundstöm, & Henriksson, 2002 pour une revue Européenne), y compris dans le monde de la moto (e.g., Lund, 2006 ; Senserrick, McRae,

Wallace, Williamson, & de Rome, 2016 ; Senserrick et al., 2017) en vue d'y inclure les niveaux supérieurs de la matrice. Par exemple en Norvège, le programme de formation a évolué et tourne autour de sept thématiques : (1) connaître la législation et les règles du trafic, (2) savoir manœuvrer un véhicule, (3) avoir les compétences pour circuler dans le trafic, (4) savoir circuler de manière économique et en respectant l'environnement, (5) savoir planifier son itinéraire. Particulièrement, le programme inclue désormais une formation pour aider les conducteurs à (6) connaître comment la personnalité, les influences sociales, le style de vie et les facteurs émotionnels peuvent influencer la conduite, et (7) autoévaluer leurs propres compétences de manière juste afin d'être capable d'appliquer la formation abordée dans le point (6). Pour travailler ces deux derniers points, les élèves sont par exemple réunis en groupe avant et après avoir appris des techniques – notamment de sécurité – pour manœuvrer leurs véhicules. Ils ont pour tâche d'échanger quant à comment utiliser leurs compétences nouvellement acquises, ce qui nécessite de juger ces dernières et de les mettre en relation avec leurs tendances comportementales ou de jugement. En Australie, Senserrick, McRae, Wallace, de Rome, et al. (2017) ont également implémenté ces apprentissages dans le programme de formation en demandant aux élèves d'autoévaluer leurs compétences avant de recevoir un feedback externe sur ces dernières, puis de discuter en groupe des stratégies permettant d'éviter les accidents.

A notre connaissance, aucune évaluation de ces formations initiales n'est encore disponible mais on trouve des évaluations de formations post-permis incluant ces niveaux supérieurs de la matrice. Ivers et al. (2016) ont par exemple demandé à des motards de suivre une formation de 4h détaillant, entre autres, les stratégies cognitives aidant à rouler en sécurité, particulièrement la détection du hasard, les motivations et l'expérience. Ils ont pu observer que les élèves ayant suivi cette formation post-permis, en comparaison d'élèves ne l'ayant pas suivie (présentant des caractéristiques similaires quant à l'âge, le type de moto et le nombre de kilomètres parcourus) reportaient moins de presque-accidents 3 mois après la formation et attribuaient davantage la responsabilité des accidents aux motards. En revanche, les motards formés n'avaient pas moins d'accidents, ils se sentaient plus confiants quant à leurs capacités à conduire et commettaient davantage d'excès de vitesse. Ces résultats ne sont donc pas encourageants mais l'étude des formations post-permis souffre de nombreuses limites, en conséquence de quoi il est difficile de tirer des conclusions. On notera en particulier le fait que suivre ces formations est basé sur le volontariat et que ce sont donc les élèves qui

se sentent le moins à l'aise ou sont les moins compétents pour conduire qui pourraient être les plus intéressés. Enfin, on peut noter la création récente d'un « label qualité » européen décerné par l'Association des Constructeurs Européens de Motocycles (ACEM), la Fédération Internationale du Motocyclisme (FIM) et l'organisme allemand de sécurité routière (DVR) qui récompense les meilleures formations moto au niveau européen.

2.2.5 La formation et le phénomène de surconfiance

Enfin, un facteur souvent étudié face à l'accidentalité est la confiance excessive en ses propres capacités (e.g., Mueller, Stanley, & Manlove, 2004 ; Katila, Keskinen, Hatakka, & Laapotti, 2004 ; Wohleber & Matthews, 2016) puisqu'elle augmenterait les risques pris sur la route (Horswill & McKenna, 1999 ; Matthews & Moran, 1986). Dans le domaine du 2RM, l'étude menée par Rowden et Watson (2008) laisse à penser que la formation pourrait augmenter ce sentiment de sur-confiance. En effet après avoir été formés, les participants de leur étude ont déclaré être des motards plus compétents pour conduire et plus sécuritaires. Cette augmentation peut sembler normale puisque l'objectif d'une formation est d'apprendre à conduire, mais les auteurs ont observé que ces scores de compétence perçue étaient au-dessus du milieu de l'échelle (de 3.17 à 3.73 sur une échelle en 5 points). Si cette augmentation peut sembler minime, elle pourrait indiquer une sur-confiance en ses propres capacités.

2.3 LES CONDUCTEURS DE 2RM : PROFILS ET COMPORTEMENTS

2.3.1 Qui sont les utilisateurs d'un 2RM

Si la taille du parc de 2RM est difficile à estimer, la population de motards l'est tout autant. Par exemple, le service de la formation du conducteur de la DSR (Direction de Sécurité Routière) comptabilise le nombre de permis délivrés chaque année, ce qui ne permet pas de connaître le nombre de formations délivrées ni même le nombre de motards actifs (i.e., prenant en compte le fait que les personnes peuvent avoir arrêté de conduire ou être décédées). Quel que soit le permis (A, A1 et A2), les données indiquent que le nombre de permis délivrés a augmenté chaque année entre 2014 et 2017⁵. En outre, l'enquête Kantar (ParcAuto) indique que parmi les personnes ayant suivi la formation ou disposant du permis moto, près de la moitié (44%) l'a obtenu il y a plus de 20 ans.

Deux sources peuvent permettre d'évaluer qui conduit aujourd'hui un 2RM, l'enquête SOes de 2012 et les enquêtes ParcAuto. Les enquêtes ParcAuto réalisées par Kantar étant conduites tous les ans, ce sont ses résultats que nous rapporterons afin de décrire les caractéristiques des conducteurs de 2RM.

CSP. Les catégories socio-professionnelles les plus favorisées (CSP+) représentent 39% des utilisateurs de motocyclettes lourdes, contre 13% des utilisateurs de cyclomoteurs. L'enquête montre que le taux d'équipement des foyers en 2RM augmente avec la CSP, avec 13% des foyers équipés ayant des revenus supérieurs à 38000€ par an. Cette proportion supérieure de foyers aisés peut s'expliquer par le coût élevé du permis, par le fait que les foyers soient rarement utilisateurs exclusifs de 2RM (0.5% des foyers) ce qui implique l'achat d'un 2RM en plus d'au moins une voiture, ou encore par le prix d'achat d'un 2RM (4460€ en moyenne, allant de 1428€ pour un cyclomoteur à 6118€ pour une motocyclette lourde). Notons néanmoins que, depuis 2018, la proportion de foyers CSP- a augmenté passant de 38% à 43%, ce qui laisse à penser que la conduite 2RM tend à se démocratiser.

Localisation. Les foyers les plus équipés se situent en zone rurale (12% des foyers), puis en zone périurbaine (11%). Ces chiffres semblent congruents avec les motivations à la

⁵ **Source** = « Données et études statistiques pour le changement climatique, l'énergie, l'environnement, le logement et les transports » ; « mémento de statistiques des transports 2017 » ; « chapitre 3 ». <https://www.statistiques.developpement-durable.gouv.fr/memento-de-statistiques-des-transports-2017>

conduite d'un 2RM (cf. partie 2.3.2) axées sur un besoin d'autonomie notamment en vue de se libérer des contraintes liées aux transports en communs. Notons également que les foyers les moins équipés sont en centres-villes (7%) et en agglomération Parisienne (6%). Il est ici possible, à l'inverse, que ces zones soient particulièrement bien équipées en transports en commun rendant l'utilisation de ces véhicules inutiles. En revanche, ce résultat peut sembler contre-intuitif au vu du fait que le 2RM est souvent choisi de par la possibilité d'éviter les embouteillages qui sont surtout présents dans les centres-villes.

Sexe. Le profil des utilisateurs de 2RM est principalement masculin (85 %), et cette majorité se retrouve quelque soit la cylindrée (84% pour les motocyclettes légères, 89% pour les motocyclettes lourdes). Hommes et femmes ne privilégient pas les mêmes cylindrées. Les femmes possèdent de manière générale des 2RM moins puissants que les hommes (57% de moins de 125 cm³, contre 38 %) qui utilisent plus largement des 2RM de plus de 750cm³ (26% d'entre eux contre 6% des femmes). En revanche, tous deux utilisent des 2RM de 500 à 750 cm³ (27% des hommes, 29% des femmes).

Age. L'âge moyen diffère fortement en fonction du véhicule. Il est de 31 ans chez les utilisateurs de cyclomoteurs et de 43 ans pour les utilisateurs de 2RM. Au sein des utilisateurs de moto, l'âge moyen diffère également selon la taille de l'engin : il est de 50 ans pour les motocyclettes légères (39% des utilisateurs ont plus de 55 ans) et de 44 ans pour les lourdes. Notons que la population de motards semble vieillissante puisque l'âge moyen des conducteurs était de 39 ans en 2010 contre 43 ans en 2018. Les moins de 18 ans représentent 5% des utilisateurs de motocyclettes, mais 31% des utilisateurs de cyclomoteurs. En 2018, 26% des utilisateurs principaux de 2RM ont entre 18 et 34 ans, et 25% ont 55 ans et plus.

2.3.2 Quelles sont les motivations à la conduite d'un 2RM

De nombreuses études se sont attachées à comprendre pourquoi les individus veulent conduire un 2RM, et les résultats semblent assez consensuels. On peut catégoriser deux types d'études : les premières s'intéressent aux déterminants objectifs du choix de la conduite 2RM (e.g., âge, sexe, localisation), quand les secondes se focalisent sur des déterminants plus psychologiques et subjectifs (e.g., plaisir de la conduite). Cette dernière catégorie donne lieu à deux types de méthodologies : des études qualitatives employant des entretiens semi-directifs afin de recueillir toutes les motivations possibles sans a priori, et des études

quantitatives utilisant des questionnaires qui permettent de savoir quelles sont les motivations principales parmi un panel présélectionné.

2.3.2.1 Les motifs de déplacement associés à l'utilisation des 2RM

Le volet 2RM de l'enquête « Parc Auto » réalisée par Kantar (2019) montre que les 2RM sont majoritairement utilisés pour les déplacements de loisirs (73 %). Les déplacements professionnels ne représentent que 7% des déplacements. Par ailleurs, le type d'usages est très lié à la catégorie du véhicule (Figure 7). La motocyclette lourde (+ de 125 cm³) est très utilisée pour la promenade ou les loisirs (81% contre 60% pour les motocyclettes légères, et 64% pour les cyclomoteurs), ou encore pour les départs en week-end (23% contre 6% dans les autres catégories). A l'inverse, elle est moins utilisée pour faire des courses (17% contre 37% pour la motocyclette légère, et 31% pour le cyclomoteur).

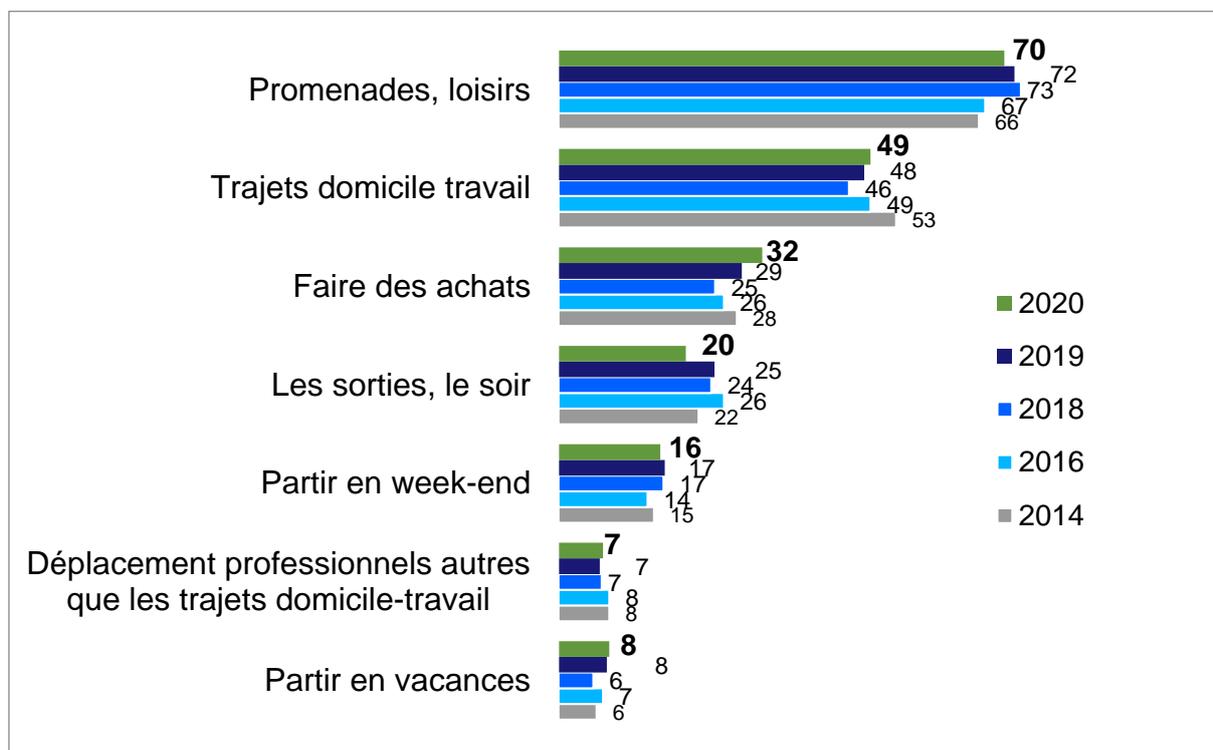


Figure 7 : Motifs de déplacement selon la catégorie de 2RM (% de réponses des participants) (Enquête Parc auto, Kantar, 2019)

2.3.2.2 Les déterminants du choix de la moto comme mode de transport

Dans la littérature scientifique, la majorité des recherches portent sur les prédicteurs du choix de la voiture (e.g., Scheiner & Holz-Rau, 2007). Les études sur les choix de la moto sont rares, et s'intéressent particulièrement à les comparer aux déterminants du choix de la

voiture (e.g., Lai & Lu, 2007 ; Sanko, Dissanayake, Kurauchi, Maesoba, Yamamoto, & Morikawa, 2009), du bus (e.g., Shahikhaneh, Azari, & Aghayan, 2019 ; Ibrahim Sheikh, Umar, Habshah, Kassim, Stevenson, & Hariza, 2006) ou encore de la moto électrique (Cheng, Chen, de Vos, Lai, & Witlox, 2019). Les résultats des études s'accordent ici principalement à montrer que le choix de la moto est favorisé par la diminution du temps de trajet qu'elle permet, et par le gain financier qu'elle représente (à l'achat et au quotidien). Les jeunes hommes seraient plus enclins à utiliser une moto.

Plus de facteurs attendant au choix de la moto comme mode de transport ont pu être mis en évidence grâce aux études s'intéressant aux déterminants « subjectifs ». Deux motivations principales ressortent dans toutes les études (e.g., Jordehi & Rose, 2013 ; Hagen, Pardo, & Valente, 2016 ; Zamani-Alavijeh et al., 2009 ; Blackman & Haworth, 2010) : d'une part la praticité de ce mode de transport et de l'autre le plaisir dans la conduite, chacune renvoyant à plusieurs « sous-motivations » spécifiques. La praticité renvoie au faible coût de ce mode de transport (dans son achat comme dans son utilisation quotidienne pour l'essence ou le prix du parking) et au gain de temps qu'il représente dans les déplacements, notamment grâce à la possibilité de dépasser un trafic congestionné (e.g., inter-files), de se garer à un endroit plus proche du point d'arrivée ou encore de ne pas dépendre des horaires fixes des transports en commun. De la même façon, différentes facettes ont pu être extraites de la notion générale de « plaisir ». On y trouve le sentiment de liberté, le fait de se sentir vivant et énergisé, l'amusement, le divertissement, la satisfaction de maîtriser un tel engin ou encore la forte conscience du monde et la proximité avec ce dernier.

2.3.2.3 Autres motivations évoquées

D'autres motivations ont encore pu être mises en évidence. Le 2RM peut être privilégié pour l'image et le style qu'il procure (Amani et al., 2013), pour la facilitation qu'il peut offrir pour séduire et car les individus peuvent avoir une forte identité motarde (Hagen et al., 2016). On trouve encore des motivations contextuelles par exemple liées au fait que le 2RM est nécessaire pour avoir un poste de livreur (Hagen et al., 2016) ou des motivations que nous appellerons culturelles – puisqu'elles ne se retrouveraient pas dans tous les pays – comme le fait que la moto peut faciliter les activités criminelles (en Iran, Zamani et al, 2003). Ces dernières ne seront pas abordées plus avant, car trop éloignées des objectifs du projet MOTARD. Enfin, le respect de l'environnement a été cité comme une motivation possible dans

les études réalisées par Amani et al. (2005) et Blackman et Haworth (2010) mais relégué au statut de facteur secondaire, c'est-à-dire non décisif. Schulz, Gresch, Kerwien (1991 ; voir aussi Schulz & Schabel, 2001) ont ainsi créé une échelle distinguant 11 motivations liées au loisir, comme les aspects sociaux liés à la conduite en groupe, l'hédonisme, ressentir ses compétences, profiter des joies dynamiques liées à la vitesse et à l'accélération...

2.3.2.4 Hiérarchisation des motivations à l'usage de la moto

Nous avons détaillé en introduction à cette partie qu'il existe une dernière catégorie d'études. Ces dernières vont détailler un panel de motivations, et recueillir celles qui sont les plus fréquentes dans la population des motards (e.g., Reeder, Chalmers, & Langley, 1996 ; Chang & Lai, 2015 ; ParcAuto, 2018). Deux projets de ce type semblent avoir été conduits en France et en Europe. L'observatoire des statistiques (2013) a demandé aux motards français quelles utilisations ils faisaient de leur 2RM et, dans le projet SARTRE 4, les auteurs ont recueilli les motivations à conduire des motards Européens en vue d'établir des profils de conducteurs (Silverans, Sachez, Banet & Bellet, 2012 ; Banet, Bellet, Zaidel, DeCraen, Silverans, Boulanger, & Holte, 2012, voir Tableau 5). Plus précisément, ces derniers ont demandé aux motards recrutés d'évaluer l'importance de différentes motivations à conduire dans leur choix de l'utilisation d'un 2RM comme mode de transport (e.g., pour gagner du temps, pour le plaisir que cela leur procure, pour le sentiment de liberté, parce qu'ils ont « l'esprit motard », parce qu'ils n'ont pas d'autre choix de transport ; Tableau 5). Il apparaît que la motivation la plus importante en Europe est le plaisir associé à la conduite. On trouve comme deuxième motivation le sentiment de liberté que procure le 2RM, puis des motivations liées à la praticité de ce mode de transport et enfin à l'identité motarde. Le choix du 2RM par défaut, c'est à dire qu'aucun autre mode de transport n'est possible, est la motivation la moins rapportée par les usagers.

Tableau 5 : Pourcentages de réponses « très » et « assez » quant à l'importance de la motivation à conduire un 2RM

Motivation	Pourcentage de réponses au-dessus de la médiane de l'échelle
Procure du plaisir	92%
Donne un sentiment de liberté	87%
Facilité pour se garer	82%
Avoir « l'esprit motard »	69%
Moins cher à l'utilisation qu'une voiture	66%
Pour gagner du temps	63%
Pour éviter les embouteillages	63%
Pour le plaisir d'accélérer et d'aller vite	62%
Pour réduire les émissions de CO2	48%
Pas de voiture	32%
Pas d'autre choix	22%

2.3.3 Quels sont les comportements des motards

Lorsqu'on s'intéresse aux « comportements des motards », qu'ils soient à risque ou de protection, il convient de déterminer quelles conduites porter sous le microscope. La littérature internationale doit en effet être prise avec précaution puisque la législation – que ce soit dans l'accès au 2RM ou dans les conduites à adopter sur la route – n'est pas la même en fonction des pays, ou encore parce que les comportements et coutumes sur la route sont différentes. Par exemple, de nombreuses études à l'internationale se sont intéressées au fait de conduire sans avoir reçu de formation (e.g., Bolbol, & Zalat, 2018 en Egypte). Au Nigéria, Olusayo, Oyetunde Adedokun, Adedeji, Okeibunor, et Ojeniyi (2015) ont mesuré le transport de plusieurs passagers à la fois, et en Iran, Zamani-Alavijeh, Narimani, Monttazeri, Fakhri, Mansourian, Shafiee, et Heydarabad (2008) le transport illégal de marchandises. Si ces pratiques peuvent aussi exister en France, elles ne sont sans doute pas les plus communes. Par exemples, une formation à la conduite est obligatoire pour conduire, et le transport de plusieurs personnes sur une moto n'est pas une coutume répandue en France.

Dans les années 90, Reason, Manstead, Stradling, Baxter, et Campbell (1990) ont distingué une plusieurs catégories de comportements sur la route. D'une part on trouve les *infractions* (« violations ») que nous venons de détailler, qui renvoient à des déviations intentionnelles et délibérées des pratiques nécessaires pour maintenir la sécurité. D'autre part on trouve les *erreurs* (« errors ») lorsque les actions planifiées échouent à atteindre leur objectif. Dans ces erreurs ont ensuite été distinguées les *défaillances* (« slips and lapses »)

lorsque le comportement réalisé n'est pas celui attendu et les *erreurs* (« *mistakes* ») lorsque l'intention d'agir n'était pas appropriée. Se fondant sur cette distinction, les auteurs ont créé le questionnaire DBQ – Driver Behavior Questionnaire (*Questionnaire sur les Comportements de Conduite* ; Reason et al., 1990 ; voir Gabaude, Marquié, & Obriot-Claudiel, 2010 et Guého, Granié, & Abric, 2014 pour une traduction française) qui mesure les infractions, les erreurs dangereuses et les défaillances relativement bénignes dans la conduite des automobilistes. Ce questionnaire a été utilisé dans plusieurs centaines d'études, notamment pour comprendre l'accidentalité automobiliste (e.g., de Winter, Dodou, & Stanton, 2015 ; de Winter & Dodou, 2010 ; af Wåhlberg, Barraclough, & Freeman, 2015). Une nouvelle version de ce questionnaire a été créée pour les motards par Elliott, Baughan et Sexton (2007). Le MRBQ – Motorcycle Behaviour Questionnaire (*Questionnaire sur les Comportements Motards*) mesure cette fois la fréquence de cinq types de comportements motards : les erreurs de trafic (i.e., qui renvoient aux erreurs et défaillances définies par Reason et al., 1990 ; e.g., « *vous roulez si près du véhicule devant vous qu'il serait difficile de vous arrêter en cas d'urgence* »), les excès de vitesse (e.g., « *vous excédez les limites de vitesse sur autoroute* »), les acrobaties (e.g., « *vous faites intentionnellement patiner vos roues* »), le port des équipements de protection (e.g., « *vous portez des gants* ») et les erreurs de contrôle du véhicule (e.g., « *vous trouvez difficile de contrôler votre moto quand vous roulez vite* »). Cette échelle a été adaptée et validée dans différents pays comme l'Australie (Sakashita, Senserrick, Lo, Boufous, de Rome, & Ivers, 2014), la Turquie (Motevalian, Asadi-Lari, Rahimi, Eftekhar, 2011 ; Özkan et al., 2012) ou la France (Coquelet, 2018 ; Coquelet, Granié, & Griffet, 2018). On notera que ces différentes versions n'incluent pas toutes les mêmes items et ne retrouvent pas nécessairement ces cinq dimensions, mais la distinction entre infractions et erreurs qui a pu être extraite semble particulièrement pertinente pour approcher au plus près des comportements motards.

2.3.4 Les erreurs dans la conduite

Comme nous l'avons vu, la littérature scientifique s'est particulièrement attelée à comprendre et prédire les comportements à risque (e.g., vitesse) et de protection (e.g., port du casque). Néanmoins, depuis la création de l'échelle MRBQ (voir partie 2.3.2), d'autres travaux se sont focalisés sur les erreurs de conduite pour comprendre l'accidentalité motarde. Deux types de travaux ont ici été réalisés : les premiers ayant pour objectif de comprendre et

de prédire l'accidentalité motarde, et les seconds d'identifier les prédicteurs des erreurs commises sur la route.

2.3.4.1 Préambule aux erreurs : les défaillances

Les premiers travaux qui peuvent être reliés à l'étude des erreurs dans la conduite ont été conduits en ergonomie et portent plus particulièrement sur les « défaillances ». Les défaillances rendent compte « *de l'échec dans un contexte donné de l'une ou plusieurs des fonctions sensorielles, motrices et cognitives qui permettent habituellement à l'être humain de conduire de manière efficace dans le milieu complexe du système de circulation* » (Van Elslande, Fournier, & Jaffard, 2011 p. 24). Il s'agit donc de défaillances dans les fonctions cognitives, sensorielles et motrices des individus qui peuvent être identifiées dans tout accident quelle que soit leur responsabilité, et qui n'impliquent pas d'intentionnalité (par exemples : ne pas avoir suffisamment anticipé les intentions d'autrui, ne pas avoir suffisamment prêté attention à la situation, ou encore avoir des capacités cognitives réduites par la prise d'alcool ou un malaise). Les défaillances doivent être différenciées des erreurs et des violations.

Ainsi, Van Elslande, Fournier, et Jaffard (2011) ont analysé 1000 procès-verbaux d'accidents corporels impliquant un 2RM à partir des fichiers BAAC – Bulletin d'Analyse des Accidents Corporels – en vue d'extraire les facteurs de défaillances impliqués dans ces derniers. De ces procès, 85% des accidents concernaient une situation d'interaction avec un autre usager de la route et 15% une perte de contrôle du motard lorsqu'il est seul. Au global, les conducteurs de 2RM étaient à l'origine de l'accident dans environ 40% des cas (seuls y compris).

S'intéressant aux défaillances fonctionnelles impliquées dans les pertes de contrôle du 2RM lorsque les conducteurs sont seuls (cf. Tableau 6), ces auteurs ont pu identifier qu'une mauvaise maîtrise des paramètres dynamiques du véhicule (par exemple la maîtrise de la vitesse, de l'accélération ou de la décélération) était impliquée dans 72% des accidents. Par ailleurs, 47% de ces problèmes de maîtrise étaient liés à la rencontre d'un élément externe et 25% à un problème d'attention ou d'expertise. Dans les facteurs les plus présents, on trouve ensuite une altération des capacités de conduite (17%) liée par exemple à des malaises, à une hypovigilance ou à la consommation excessive d'alcool.

Tableau 6 : Types de défaillance des conducteurs 2RM dans les accidents en perte de contrôle (issu de Van Eslande et al., 2011)

Fonctions	Type de défaillance	France
Perception	<i>Total perception</i>	0,0%
Diagnostic	Mauvaise évaluation d'une difficulté ponctuelle	10.6%
	Mauvaise évaluation d'un créneau d'insertion	0.0%
	Mauvaise compréhension du fonctionnement du site	0.0%
	Mauvaise compréhension d'une manœuvre d'un autre usager	0.0%
	<i>Total Diagnostic</i>	10.6%
Pronostic	<i>Total pronostic</i>	0.0%
Décision	<i>Total décision</i>	0.0%
Exécution	Mauvaise contrôlabilité face à une perturbation externe	46.8%
	Défaut de guidage	25.5%
	<i>Total exécution</i>	72.3%
Généralisée	Perte des capacités psychophysiologiques	5.0%
	Altération des capacités sensori-motrices et cognitives	12.1%
	Dépassement des capacités cognitives	0.0%
	<i>Total généralisée</i>	17.1%

Concernant les défaillances constatées lors d'interactions avec un tiers (cf. Tableau 7), elles concernent majoritairement de mauvais pronostics de la part du conducteur (43% des cas) c'est-à-dire que ces derniers n'anticipent pas la bonne évolution de la situation ou pensent que la situation ne va pas évoluer alors qu'il le faudrait. La non détection d'un autre usager à cause d'une gêne dans la visibilité (e.g., nuit, soleil, végétation...) est ensuite impliquée dans 17% des accidents et enfin, dans 8% des cas, les conducteurs violent délibérément une règle sécurité.

Tableau 7 : Types de défaillances des conducteurs 2RM dans les accidents en interaction (issu de Van Eslande et al., 2011)

Fonctions	Type de défaillance	France
Perception	Non détection en situation de visibilité contrainte	17.3%
	Saisie d'information focalisée sur une composante partielle de la situation	4.1%
	Saisie d'information sommaire et/ou précipitée	1.9%
	Interruption momentanée de l'activité de recherche des informations	2.1%
	Négligence des exigences de recherche d'information	5.3%
	<i>Total perception</i>	30.8%
Diagnostic	Mauvaise évaluation d'une difficulté ponctuelle	0.6%
	Mauvaise évaluation d'un créneau d'insertion	2.5%
	Mauvaise compréhension du fonctionnement du site	0.3%
	Mauvaise compréhension d'une manœuvre d'un autre usager	6.0%
	<i>Total diagnostic</i>	9.4%

Pronostic	Attente par défaut d'absence de manœuvre de la part d'autrui	36.3%
	Attente active d'une régulation par autrui	4.8%
	Attente d'absence d'obstacle	2.3%
	<i>Total pronostic</i>	43.3%
Décision	Violation contrainte	0.6%
	Violation délibérée d'une règle de sécurité	7.9%
	Violation-erreur	4.1%
	<i>Total décision</i>	9.9%
Exécution	Mauvaise contrôlabilité face à une perturbation externe	4.9%
	Défaut de guidage	0.8%
	<i>Total exécution</i>	5.7%
Généralisée	Perte des capacités psychophysiologiques	0.1%
	Altération des capacités sensori-motrices et cognitives	0.6%
	Dépassement des capacités cognitives	0.1%
	<i>Total généralisée</i>	0.9%

Ces données sont congruentes avec celles d'autres études, par exemple de Lin et Kraus (2009) qui ont observé que la faible conspécuité des 2RM dans le trafic, la faible détection des dangers de la part de l'utilisateur de 2RM et ses prises de risque étaient les trois principales causes d'accidents 2RM.

2.3.4.2 Situations à risque et défaillances chez les motards novices

Une étude réalisée par Aupetit, Gallier, Riff, Espié, et Delgehier (2016) est ici particulièrement intéressante. Leur objectif était d'identifier les situations à risque pour les novices lors de leurs deux premiers mois de conduite, et les facteurs de défaillances impliqués dans les presque-accidents reportés. Pour ce faire, ils ont équipé les motos de 6 motards novices – n'ayant jamais conduit de grosse cylindrée et ayant obtenu leur dernier permis dans le mois précédant l'expérimentation – de quatre caméras (à l'avant, l'arrière et sur les côtés). Le premier résultat intéressant est qu'en 64 semaines d'observation (soit 14000 km), 248 situations ont été perçues comme risquées par les motards (soit 3.8 situations perçues comme risquées par semaine et par motard, ou encore une situation perçue comme risquée tous les 56.5 km). Plus avant, les auteurs ont modélisé ce nombre de situations risquées par semaine (cf. Figure 8) et observé qu'il décroît avec le temps. La première semaine est caractérisée par 7 à 10 situations à risque vécues et la dixième entre 0 et 3.

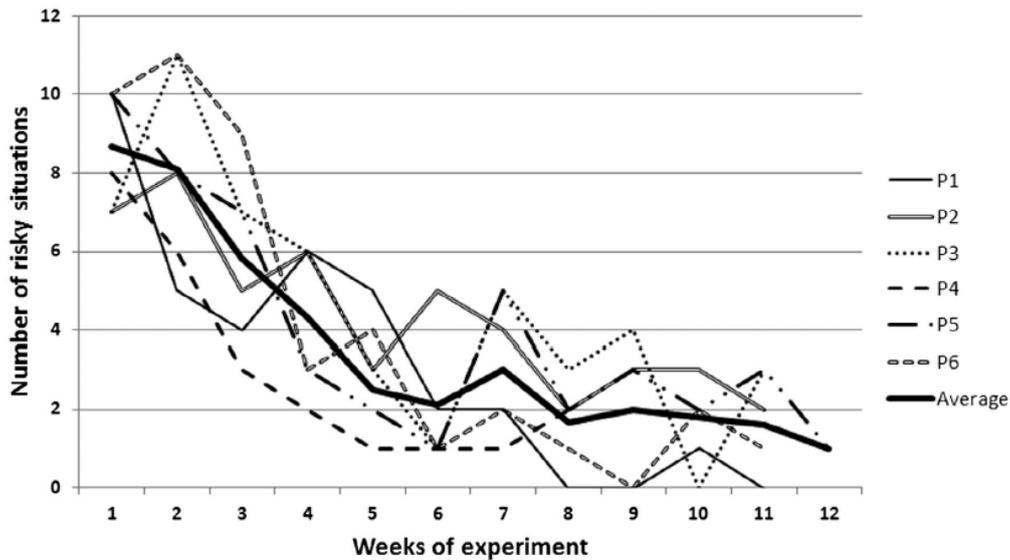


Figure 8 : Nombre de situations perçues comme risquées par les participants (« P1 à P6 ») en fonction des semaines d'observation (issu de Aupetit, Gallier, Riff, Espié, & Delgheier, 2016)

Les auteurs ont ensuite cherché à identifier les situations à risque les plus fréquentes pour ces jeunes motards. Ces situations se produisent majoritairement lors de trajets loisirs (52%, en comparaison de trajets travail-maison), sur des routes familières (68%, plutôt que nouvelles), dans des aires urbaines (44%, en comparaison de routes rurales ou d'autoroutes), et en intersection (21%, en comparaison d'entrées ou de sorties de route, de virages ou encore de ronds-points). Ces situations à risque ont souvent été perçues comme telles lorsque les motards se sentaient effrayés (23%), surpris (12%), fatigués (6%), irrités (6%), en retard (4%) puis distraits (2%). Enfin, les facteurs sociaux ne semblent avoir que peu d'impact, 3% des situations perçues comme risquées ont eu lieu lors d'une conduite avec passager et 2% en conduisant en groupe.

Pour terminer, chaque semaine, les auteurs ont réalisé un entretien avec chaque participant de l'étude afin de recueillir sa compréhension et sa perception de la situation, ainsi que pour comprendre les raisons des décisions qui ont été prises. Bien que les auteurs n'aient pas cherché à identifier et à quantifier la totalité des défaillances impliquées dans chaque scénario, les données font ressortir des défaillances prépondérantes. La situation la plus rapportée (15% des situations) est un presque-accident lors d'un changement de voie dans un trafic dense, où le motard *ne recherche pas assez les informations*. Les presque-accidents lorsqu'un autre véhicule ne cède pas la priorité à une intersection représentent ensuite 13% des situations à risque vécues par les motards. Elles impliquent que ce dernier *n'anticipe pas*

les comportements d'autrui. On peut encore citer les pertes de contrôle dans des virages serrés, qui représentent 11% des situations perçues comme risquées et où les motards n'ont *pas suffisamment anticipé* leur trajectoire en vue de s'adapter au virage et *n'adaptent pas suffisamment* leur vitesse.

Si l'identification des défaillances impliquées dans les accidents ou presque-accidents permet d'approcher les besoins des conducteurs pour rouler en sécurité, ces dernières ne peuvent pas être auto-rapportées par les motards et sont donc difficiles à mesurer. Une approche complémentaire est donc d'étudier les erreurs commises par ces derniers (que nous avons définies comme : lorsque le comportement réalisé n'est pas celui attendu ou lorsque l'intention d'agir n'était pas appropriée).

2.3.4.3 De la pertinence de mesurer les erreurs dans la population Française

La thèse de Cécile Coquelet (2018) montre la pertinence de mesurer les erreurs dans la population française. Elle a mesuré la fréquence de violations ordinaires, de violations agressives, de prises de risque délibérées, de négligence dans les ports des équipements de sécurité et d'erreurs (de contrôle et de trafic ensemble) chez des motards français. Lorsqu'on observe numériquement les fréquences reportées de ces comportements on peut constater que, bien que l'ensemble de ces pratiques soient assez peu auto-reportées en France, les erreurs sont plus fréquemment admises par les motards (fréquence moyenne de 1.60 sur une échelle allant de 1 – jamais à 6 – toujours ou presque toujours) que la prise de risques intentionnelle ($M = 1.32$) ou le non-port d'équipements de sécurité ($M = 1.32$; voir aussi $M_{\text{violations ordinaires}} = 2.68$, $M_{\text{violations agressives}} = 1.8$) qui sont pourtant parmi les variables les plus étudiées.

2.3.4.4 Erreurs et accidentalité

Plusieurs études ont testé si les dimensions mesurées par le MRBQ prédisent les accidents. Elliott et al. (2007) ont observé que les accidents en général étaient uniquement prédits par les erreurs de trafic et que les accidents pour lesquels le motard acceptait une part dans la responsabilité étaient prédits par les erreurs de trafic et de contrôle, ainsi que par les violations de vitesse. Stephens, Brown, de Rome, Baldock, Fernandes et Fitzharris (2017) ont eux observé que les accidents n'étaient prédits que par les acrobaties, quand les presque-accidents étaient prédits par les erreurs de contrôle et les violations de vitesse. Sakashita et

al. (2014) n'ont retrouvé qu'une seule dimension mêlant les deux types d'erreurs, et cette dimension ainsi que les infractions à la vitesse prédisaient accidents (voir aussi Möller et al., 2020) et presque-accidents. Enfin, Steg et van Brussel (2009) n'ont identifié aucun prédicteur dans l'accidentalité et Özkan et al. (2012) ont observé que seules les acrobaties prédisaient les accidents dans lesquels les participants étaient conducteurs. Plus avant, Sexton, Baughan, Elliott et Maycock (2014) ont observé que les erreurs étaient le prédicteur le plus important de l'accidentalité, les erreurs de trafic étant le prédicteur le plus consistant dans les accidents mesurés (en général, quand le conducteur accepte une part de responsabilité dans l'accident...).

Ainsi, aucun consensus clair ne peut être extrait de ces études et, comme nous l'avons détaillé, la diversité des items étudiés et des variables mesurées (i.e., accidents responsables, non responsables, actifs, passifs, presque-accidents) rendent les conclusions difficiles. Néanmoins, la majorité des études reportées ayant observé des liens significatifs, il semble que l'étude des erreurs de conduite soit pertinente dans la compréhension de l'accidentalité motarde.

2.3.4.5 Prédire les erreurs

L'autre versant des recherches effectuées dans ce domaine vise à comprendre ce qui prédit la réalisation d'erreurs chez les motards. Bien que peu de travaux aient été réalisés, quelques facteurs ont pu être mis en évidence.

Motivations. Sexton, Baughan, Elliott et Maycock (2014) ont observé que parmi les motivations à conduire (le plaisir de rouler, apprécier l'aspect dynamique de la performance, et la commodité, notamment économique, de la conduite 2RM), seul le fait d'apprécier la vitesse prédisait les erreurs de contrôle et aucune les erreurs de trafic.

Style de conduite. Parmi les styles de conduite (imprudent/risqué, impatient/égoïste, confiant/rapide) mesurés par Sexton, Baughan, Elliott et Maycock (2014), conduire de façon imprudente et risquée amène à fait plus d'erreurs de trafic et conduire de façon confiante et rapide à fait plus d'erreurs de contrôle.

Formation. Topolsek et Dragan (2018) ont observé que les motards ayant suivi davantage d'heures de formation faisaient moins d'erreurs et Crundall, Stedmon, Crundall, et Saikayazit (2014) que les motards ayant un niveau avancé (i.e., ayant au moins 3 ans d'expérience de conduite et ayant suivi une formation) faisaient moins d'erreurs de trafic que

ceux ayant une simple expérience de conduite (i.e., de plus de 3 ans) et les novices (i.e., ayant moins d'un an de permis).

Autres facteurs. Les barrières perçues au port d'équipements de sécurité (e.g., « utiliser un casque est difficile » ; Özkan et al., 2012), la féminité et la motivation à la compétition (Coquelet et al., 2018) ou encore l'agressivité et la recherche de sensations (Antoniuzzi & Klein, 2019) augmentent la fréquence d'erreurs commises sur la route. Il semble aussi que la formation et l'expérience améliorent les capacités de contrôle du véhicule et des situations de trafic.

2.3.5 Les déterminants psycho-sociaux du risque et de la protection

Comprendre l'accidentalité des motards nécessite d'appréhender la dynamique cognitive du motocycliste. Il s'agit de comprendre comment se construit le motard, ses motivations, son identité, ses opinions et représentations en vue de comprendre ses comportements sur la route. De nombreuses études ont ici pu être conduites et nous rapporterons les résultats de quelques-uns des facteurs les plus étudiés.

2.3.5.1 Les motivations à conduire et le risque

Nous avons vu que deux motivations principales ressortent dans toutes les études s'intéressant aux prédicteurs psychologiques du choix de la moto comme mode de transport : la motivation « utilitariste » et la motivation « plaisir » (voir partie 2.3.2.). Ces motivations impactent les comportements mis en œuvre sur la route, et en particulier les comportements à risque (Zamani-Alavijeh et al., 2009 ; Banet et al., 2012). Banet et al. (2012) ont par exemple créé des « profils de motards » à l'aide de la méthode de l'analyse en composantes principales qui permet de regrouper des variables liées entre elles. Ils ont ainsi regroupé les motivations déclarées par les conducteurs et les ont labellisées grâce à la définition que ces conducteurs donnaient d'eux-mêmes. Ils ont ainsi noté que les « sportifs » (i.e., qui aiment l'accélération et la vitesse) et les « voyageurs » (i.e., qui aiment rouler en groupe et « rouler vert ») avaient reçu plus de contraventions pour excès de vitesse que les « promeneurs » (i.e., attirés par le plaisir de la conduite, l'esprit motard et le sentiment de liberté) et les « utilitaristes » (i.e., qui apprécient les avantages du 2RM pour la mobilité ; 28.7%, 23.2%, 15.6% et 16.1%, respectivement). De leur travail il ressort par ailleurs que les sportifs semblent être un profil particulièrement à risque puisqu'ils déclarent porter moins souvent leur casque (7.2% ont eu

une amende pour non port de casque contre moins de 5.9% dans les autres groupes) et ont plus tendance à ne pas laisser passer les piétons, à rouler en zig-zag ou encore à doubler par la droite.

De façon assez similaire, Sexton, Baughan, Elliott et Maycock (2004) ont mesuré 12 motivations à agir sur la route (1) l'hédonisme (le désir d'expériences plaisantes), (2) l'évasion (partir loin de tout, tout oublier), (3) le « flow » (où le soi perd sa signification, rien ne perturbe la course d'action et le contrôle complet de la course d'actions semble hautement acquis et intrinsèquement motivé), (4) l'identification motarde (rouler est une façon de vivre), (5) les aspects sociaux (désir d'appartenir à un groupe et de partager des activités communes), (6) rouler pour le sport qui renvoie aux aspects dynamiques de la conduite (l'expérience d'accélération, la vitesse, le pouvoir), (7) les aspects de performance (maîtriser le véhicule, tester ses limites), (8) l'exhibition (frimer, démontrer ses compétences à autrui), (9) la recherche de sensations, (10) la rivalité (être plus rapide et meilleur que les autres), (11) le contrôle du 2RM qui renvoie aux croyances de contrôle (croyances que le motard peut se contrôler, son véhicule, les autres usagers et la situation en même temps) et (12) les comportements de protection (comme des porter ses équipements de protection ou faire attention dans le trafic). Ces derniers ont pu regrouper ces motivations en trois catégories : (1) le plaisir de conduire, (2) la recherche de la vitesse qui renvoie au fait d'apprécier les aspects dynamiques de la conduite et (3) la commodité qui renvoie à la praticité et aux aspects économiques du choix du 2RM. Ils ont observé que les personnes à la recherche de vitesse enfrenaient plus les limitations de vitesse et faisaient plus d'acrobaties sur la route. Les motards roulant pour le plaisir de la conduite adoptaient une conduite plus sécuritaire. Les motivations « pratiques » du 2RM ne prédisaient en revanche aucun de ces types de comportement sur la route.

2.3.5.2 L'identité motarde : un déterminant de la prise de risque ?

Plusieurs travaux laissent à penser que le sentiment identitaire « motard » est fort. Tunicliff, Watson, White, Lewis, et Wishart (2011) et Del Sarto (2009) ont réalisé des entretiens avec des motards afin d'explorer ce qui influence leurs comportements et de comprendre les éléments et représentations qui sont centrales dans leur conception de la moto. Ces chercheurs ont relevé un fort sentiment d'appartenance au groupe des motards dans le discours de leurs participants : « *It's a brotherhood – C'est une fraternité* », « *It is a "small*

community” feel. There is definitely a feeling of motorcyclists vs car drivers – C’est un petit sentiment communautaire. Il y a définitivement un sentiment d’être motard en comparaison d’être automobiliste ». Ce sentiment d’appartenance les rend fiers « *Having a bike is a prestige thing – Avoir une moto est prestigieux* » (Tunicliff et al., 2011), les amène à partager une culture commune « *C’est avant tout un état d’esprit [...] on se salue on s’entraide* » et des pratiques normatives telles que se saluer (Del Sarto, 2009).

A notre connaissance très peu d’études se sont intéressées à l’impact du sentiment identitaire sur les comportements des motards, bien qu’il soit connu que s’identifier à un groupe motive les individus à agir en accord avec les normes perçues de ce dernier (Tajfel & Turner, 1986). Watson, Tunicliff, White, Schonfeld, et Wishart (2007) ont mesuré l’identification à un « motard prudent » vs. « qui prend des risques » (e.g., « être un motard prudent est une partie importante de moi ») et Elliott (2010) l’identification à la vitesse (e.g., « rouler à plus de 50km/h sur des routes limitées est une part importante de qui je suis en tant que personne »). Les résultats sont ici contrastés et dépendants du type de comportement étudié : le sentiment d’identification est par exemple un prédicteur intéressant de l’intention de rouler à des vitesses extrêmes ou de repousser ses limites, mais pas de maintenir son attention à 100% en roulant.

Les travaux d’Aurélié Banet (2010, voir aussi Banet & Bellet, 2009 ; Bellet et al., 2010, 2011) apportent une perspective intéressante. Cette dernière a appréhendé le fait qu’il peut exister plusieurs identités motardes plutôt qu’une appartenance unique. Elle a ainsi comparé les attitudes et comportements à risque de trois communautés différentes que sont « les bikers » (roulant sur une Harley Davidson), « les sportifs » (qui aiment les motos sportives et la vitesse sur routes ouvertes et circuits) et « les utilitaristes » (qui utilisent un scooter 125cm³ pour les trajets maison-travail), cette dernière communauté se déclarant la moins « *motarde dans l’âme* ». Elle a pu observer que « les bikers » étaient les plus à la recherche de sensations lorsqu’ils conduisent ou que les risques pris différaient en fonction de ces groupes. Les « bikers » vont plus fréquemment rouler sur les bandes d’arrêt d’urgence quand « les utilitaristes » vont plus fréquemment rouler sur les voies réservées aux bus ou vélos. Tous dépassent régulièrement les limitations de vitesse mais les dépassements des sportifs sont plus importants (24km/h en moyenne) que ceux des « bikers » (5km/h) ou des « utilitaristes » (2km/h). En termes de protection, les « bikers » accordent moins d’importance aux équipements de sécurité que les « sportifs » et les « utilitaristes ».

2.3.5.3 Attitudes, contrôle perçu du comportement, normes et intentions face aux risques

De nombreux modèles issus de la psychologie sociale s'intéressent aux déterminants des intentions et des comportements. L'un des modèles les plus utilisés est la Théorie du Comportement Planifié (Ajzen, 1985, 1991 ; cf. Figure 9) qui pose que la probabilité de réaliser un comportement est prédite par la force de l'intention à le réaliser. Cette intention est elle-même dépendante des attitudes (i.e., *degré d'évaluation favorable ou défavorable qu'une personne a du comportement concerné*), des normes subjectives (i.e., *pressions sociales perçues des proches, de la famille, de la société, pour réaliser ou ne pas réaliser un comportement*), et du contrôle perçu du comportement qu'ont les individus (i.e., *perception des ressources dont dispose l'individu pour agir, de ses propres capacités, des opportunités disponibles*).

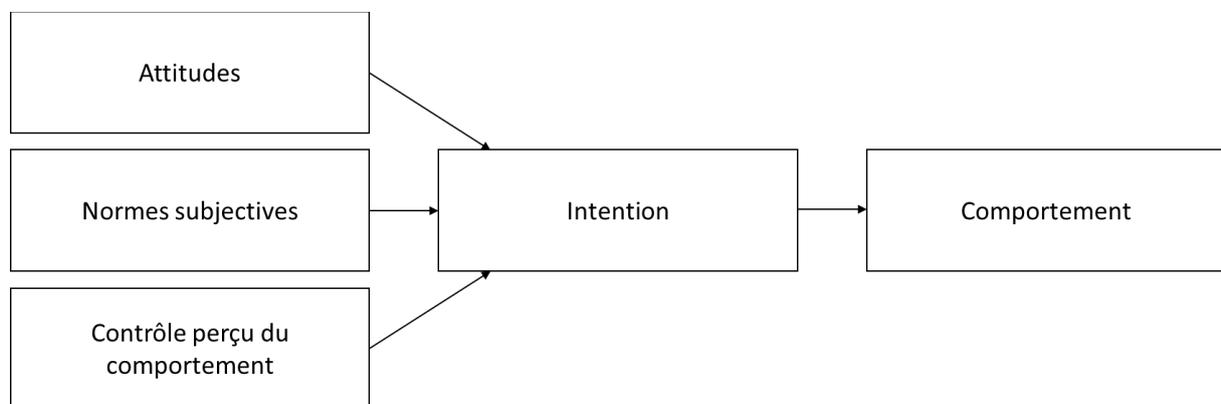


Figure 9 : Représentation de la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1985, 2011)

Ce modèle a fréquemment été appliqué dans différents champs de la psychologie, par exemple pour prédire les intentions et comportements pro-environnementaux (de Leeuw, Valois, Ajzen, & Schmidt, 2015), l'intention de quitter l'université (Dewberry & Jackson, 2019) ou les comportements de consommation d'alcool (van Lettow, de Vries, Burdorf, Conner, & van Empelen, 2015). Cette pluralité dans les recherches menées a permis de réaliser des méta-analyses (analyses statistiques dans lesquelles les données de l'ensemble des recherches qui ont été conduites sur un sujet sont combinées et synthétisées en vue d'extraire des résultats plus globaux, plus puissants, et de quantifier l'importance des relations observées). Ces analyses appuient les propositions faites au sein de la Théorie du Comportement Planifié (e.g., Rich, Brandes, Mullan, & Hagger, 2015 ; Topa & Moriano, 2010 ; Tyson, Covey, & Rosenthal, 2014), à savoir que les attitudes, les normes et le contrôle perçu prédisent bien les intentions à agir. Elles tendent également à montrer que le contrôle perçu du comportement est le

prédicteur le plus important des intentions à agir. Néanmoins, les liens entre ces variables et les intentions à agir ne sont pas les mêmes dans le domaine de la conduite :

Prédire les intentions de prendre des risques. S'intéressant aux comportements de dépassement de vitesse chez les motards, Chen et Chen (2011), Tunnicliff et al. (2012), Özkan, Lajunen, Dogruyol, Yildirim, et Coymark (2012), et Chorlton, Conner, et Jamson (2012) ont tous observé que plus les individus ont des attitudes positives envers la vitesse, plus ils ont l'intention de rouler vite ou le font effectivement (voir aussi Wong, Chung, & Huang, 2010) et que ni le sentiment de contrôle ni les normes subjectives n'influençaient ces intentions (voir aussi Falco, Piccirelli, Girardi, Dal Corso, & De Carlo, 2013). Notons que ce constat semble être modéré par la durée de l'expérience deux-roues. Chen et Chen (2011) ont en effet observé que le lien entre vitesse et attitudes envers la vitesse se retrouvait chez les motards ayant plus de trois ans d'expérience de conduite mais pas chez les novices pour qui ce sont uniquement les normes qui dictaient les intentions à agir.

Mais ces résultats diffèrent lorsqu'on s'intéresse à d'autres comportements à risque. Tunnicliff et al. (2012) ont en effet comparé trois d'entre eux : (a) enfreindre le code de la route, (b) repousser ses limites, et (c) faire des cascades ou rouler à des vitesses extrêmes (reporté ci-avant). Quand les intentions à enfreindre le code de la route sont prédites par les attitudes et les normes injonctives du groupe avec qui je roule (i.e., ce que les gens avec qui je roule attendent de moi), la volonté de repousser ses limites est aussi dépendante des normes injonctives des pairs importants (i.e., ce que les gens importants pour moi attendent de moi) et du contrôle perçu sur le comportement.

Prédire les intentions à se protéger. L'un des comportements de protection le plus étudié dans la littérature sur les deux-roues motorisés est le port du casque. Le port d'autres équipements comme une veste ou des bottes de moto a également fait l'objet de quelques études. A l'inverse de ce qui a été observé pour les intentions de prendre des risques, le sentiment de contrôle que les individus ont quant au port du casque est souvent prédicteur de l'intention de le porter et de son usage réel (e.g., Ali, Saeed, Ali, & Haidar, 2011 ; Kumphong, Satiennam, & Satiennam, 2017 ; Aghamolaei, Tavafian, & Madani, 2011). Ce constat s'observe également pour l'intention plus générale d'utiliser des équipements de protection (Özkan et al., 2012). L'impact de ce qu'autrui attend de l'individu, c'est-à-dire les normes injonctives, ne fait lui pas consensus puisqu'il est parfois observé comme prédicteur (Ali et al., 2011) et parfois non (e.g., Aghamolaei et al., 2011). En revanche, les attitudes ne sont que rarement

observées comme ayant un impact sur les intentions et comportements pris (e.g., Norris & Myers, 2013).

A nouveau, Tunnicliff et al. (2012) ont différencié trois types de comportements de protection : (a) manier habilement sa moto, (b) être toujours à 100% conscient de l'état du trafic et de son environnement, et (c) de refuser de rouler fatigué ou sous l'emprise d'alcool ou de drogue ou plus généralement lorsqu'on sent que son jugement est défaillant de quelque façon que ce soit. Se sentir capable de réaliser ces comportements (i.e., sentiment de contrôle perçu) ressort à nouveau comme un facteur stable qui prédit les intentions à agir. Pour les normes, ce sont les normes descriptives du groupe avec qui je roule (i.e., ce que font les gens avec qui je roule) qui prédisent l'intention de maintenir son attention à 100% et les normes injonctives de ce même groupe (i.e., ce que les gens avec qui je roule attendent de moi) qui prédisent l'intention de ne pas rouler lorsque son jugement est défaillant.

2.3.5.4 Rouler en groupe comme facteur de risque

Rouler en groupe semble être une pratique courante très peu étudiée dans la littérature. Ce manque de littérature est par exemple palpable dans l'anecdote rapportée par Jamson (2004). L'un des objectifs de son étude était d'identifier un ensemble de risques communément pris par les motards. Après avoir réalisé une revue extensive de la littérature et identifié 32 comportements à risque, ce sont des discussions avec la police qui l'ont mené à s'intéresser à la pratique des sorties en groupe de motards. Cette pratique semble pourtant assez courante puisque, dans leur étude sur les motards Australiens, Lee, Pino et Choi (2013) ont observé que 75% de leurs participants en cours de formation à la conduite d'une moto souhaitaient rouler en groupe. Plus avant, des motards plus expérimentés ont reporté que rouler en groupe était l'activité la plus pratiquée à plusieurs et, parmi ceux appartenant à un club moto (26.8% de l'échantillon), 37.2% ont reporté qu'ils roulaient en groupe une fois par semaine.

Ce manque de littérature est dommageable puisque le peu de travaux réalisés montre que rouler en groupe impacte les comportements qui sont réalisés sur la route. Tunnicliff et al. (2011) ont demandé à leurs participants d'identifier les facteurs modulant leur façon de conduire et, spontanément, beaucoup ont cité les autres motards et le groupe avec lequel ils roulent. Quant à savoir comment se caractérise cette influence, son impact n'est pas unilatéral : certains participants ont reporté qu'elle était positive en les poussant à rouler de

façon plus sécuritaire, et d'autres qu'elle les poussait à prendre plus de risques sur la route. Les travaux de Tunicliff et al. (2012) confirment ces deux aspects. Nous avons vu plus haut (partie 1.3.2.3) que les normes subjectives étaient rarement prédictives des intentions à prendre des risques ou à se protéger. Néanmoins, les attentes que les motards ont envers la personne avec laquelle ils roulent ont plus fréquemment influencé les intentions à agir (pour 3 comportements sur 6 évalués : *refuser de rouler lorsqu'on sent que son jugement est défaillant, enfreindre le code de la route, et repousser ses limites*) que les attentes envers les personnes de l'entourage comme la famille ou les amis (pour 1 comportement sur 6 évalués : *repousser ses limites*). Ces normes spécifiques du groupe de motards prédisaient donc tant l'intention de refuser de conduire lorsqu'on sent son jugement être défaillant – qui est un comportement d'évitement – que les intentions d'enfreindre le code de la route ou de repousser ses limites – qui sont des conduites à risque.

Les travaux réalisés par Huth, Füssl, et Risser (2014) et Broadley et Hawkins (2011) permettent d'approcher ce que recouvrent les « comportements à risque » lorsqu'on conduit en groupe. Au cours d'entretiens semi-directifs, Huth et al. (2014) ont demandé à leurs participants de leur décrire leurs pratiques sur la route et les risques associés. Détaillant des risques lors de balades en groupe, les participants ont reporté le fait d'aller au-delà de ses propres capacités pour pouvoir suivre le groupe et, pour les moins expérimentés, de suivre le motard en tête de cortège et de copier ses manœuvres. Enfin chez des motards de plus de 45 ans, Broadley et Hawkins (2011) ont mesuré le degré d'accord avec (entre autres) le fait de repousser ses limites et d'enfreindre le code lorsqu'on conduit en groupe, et de se focaliser sur la moto devant soi plutôt que sur la route. Parmi ces trois comportements, le plus reporté était de repousser ses limites (21% d'accord vs. 12% à se focaliser sur la moto devant et 13% à faire davantage d'infractions).

2.3.5.5 La recherche de sensations est déterminante de la prise de risque

La recherche de sensations est considérée comme un trait de personnalité et est définie comme « la recherche de sensations et d'expériences variées, nouvelles et complexes et la volonté de prendre des risques physiques, sociaux, légaux ou financiers dans le seul but de faire ces expériences » (Zuckerman, 1994 ; 2007). Ce facteur a été très étudié dans la littérature sur la conduite notamment en vue de prédire les risques pris (voir Jonah, 1997 ; Zhang, Qu, Tao, & Xue, 2019 pour des revues) en voiture (e.g., Cestac, Paran, & Delhomme,

2011 ; Delhomme, Verhac, & Matha, 2009) ou en moto (e.g., Eyssartier, Meineri, & Gueguen, 2017 ; Ismail, Din, Lee, Ibrahim, & Sukimi, 2015 ; Gianfranchi, Tagliabue, Spoto, & Vidotto, 2017 ; Wong, Chung, & Hsiao, 2010 ; Hassan, Vinodkumar, & Vinod, 2017).

Cette productivité dans les recherches a permis de mener une méta-analyse afin d'extraire la force prédictive de ce trait dans l'explication des comportements à risque pris sur la route. Zhang et al. (2019) ont recensé 44 études et ont observé que – bien que la force des relations soit faible – les personnes recherchant fortement les sensations prenaient plus de risques sur la route en général, conduisaient de façon plus agressive, faisaient plus d'erreurs au volant, avaient plus d'accidents et recevaient plus d'amendes pour infractions que les personnes recherchant moins les sensations. Le seul facteur pour lequel aucune différence n'a été observée concerne les défaillances (i.e., lorsque le comportement émis n'est pas celui attendu, cf. partie 2.3.4.1), c'est-à-dire que l'attrait des individus pour les sensations fortes et nouvelles n'est pas lié à leurs défaillances sur la route. Ces résultats, observés chez des conducteurs de voiture, se retrouvent dans le monde du 2RM. Antoniazzi et Klein (2019 ; voir aussi Tunicliff, et al., 2012 pour des résultats similaires) ont par exemple observé que plus les motards étaient à la recherche de sensations, plus ils faisaient d'erreurs, d'excès de vitesse et d'acrobaties sur la route. Ce trait de personnalité n'influçait en revanche pas la fréquence de port d'équipements de sécurité.

La méta-analyse révèle encore que, bien que les jeunes soient plus chercheurs de sensations que les personnes plus âgées (e.g., Spillane, Muller, Noonan, Goins, Mitchell, & Manson, 2012), la recherche de sensations est plus prédictive des comportements aberrants sur la route chez les personnes les plus âgées. Enfin, différents outils existent pour mesurer la recherche de sensations, comme l'échelle de recherche de sensations de Zuckerman (1994), sa version raccourcie (Hoyle, Stephenson, Palmgreen, Lorch, & Donohew, 2002 ; Stephenson, Hoyle, Palmgreen, & Slater, 2003), l'inventaire d'Arnett de la recherche de sensations (Arnett, 1994). Une échelle de recherche de sensations a également été validée dans le domaine de la conduite automobile et adaptée en français par Delhomme (2002) : la recherche de sensations au volant (Taubman, Mikulincer, & Iram, 1996). Tous ces outils n'ont pas la même force prédictive et c'est l'échelle proposée par Zuckerman qui est la plus utilisée et qui amène à observer les relations les plus fortes, bien que l'échelle adaptée par Delhomme (2002) se centre uniquement sur la recherche de sensations dans la conduite et semble plus adaptée à l'étude des comportements routiers.

2.3.5.6 Le rapport à la règle

Le rapport des usagers aux règles de circulation routière est un élément déterminant de leur respect. De nombreux travaux ont étudié les questions d'acceptabilité, de conditionnalité et de légitimité perçue des règles (Fine et al., 2016). Un travail récent (Cestac et al., 2018) a permis d'identifier quatre dimensions correspondant à des valeurs personnelles caractérisant le rapport à la règle chez les automobilistes : la *conditionnalité*, la *discourtoisie*, le *rejet de l'autorité* et le *libertarianisme routier*. La *conditionnalité* correspond à la tendance personnelle à relativiser le champ d'application des règles et à considérer fréquemment certaines situations comme justifiant la possibilité de s'en affranchir (ex. : dans certaines situations, il est légitime d'enfreindre les règles de sécurité routière). La *discourtoisie* indique une tendance personnelle aux incivilités et au manque de respect envers les autres usagers (ex. : il m'arrive de stationner en chevauchant un trottoir ou un passage piéton). Le *rejet de l'autorité* exprime une tendance individuelle à la contestation du pouvoir et à l'expression d'une forme de rébellion, de mise en cause de l'autorité des forces de l'ordre. Le *libertarianisme routier* correspond à une orientation personnelle des valeurs, un jugement idéologique, un positionnement « politique » envers la régulation des comportements routiers. Les personnes obtenant un score élevé sur cette dimension possèdent une vision plus libertarienne de l'organisation des déplacements, c'est-à-dire qu'ils ont tendance à estimer que les comportements routiers peuvent (et doivent) s'autoréguler. Ils préféreraient qu'on laisse plus de libertés aux conducteurs pour décider du comportement approprié aux circonstances dans lesquelles ils se trouvent en fonction des situations de conduite rencontrées (ex. : les forces de l'ordre devraient faire preuve de souplesse dans l'application des règles de sécurité routière). Cet état d'esprit pourrait aussi refléter une volonté de jouir de privilèges chez les conducteurs estimant posséder un statut supérieur aux autres, par exemple lié à la puissance de leur véhicule.

Ces quatre dimensions relatives au rapport à la règle, créées initialement dans le cadre d'un travail portant sur les automobilistes, s'appliquent a priori aussi aux motocyclistes, qui sont d'ailleurs le plus souvent également des automobilistes.

3 ETUDE 1 : ENTRETIENS AUPRES DES REFERENTS DE SECURITE ROUTIERE (RSR) DES COLLEGES

Les objectifs principaux du projet MOTARD étant de comprendre les accès à la conduite des 2RM et d'étudier dans quelle mesure la formation participe à la construction du motocycliste, nous nous sommes intéressés à la formation à la sécurité routière dispensée au cours du cycle 4 (en 5^{ème} et en 3^{ème}) en menant des entretiens auprès des références de sécurité routière (RSR)

Les RSR sont des personnes relais en matière de sécurité routière au sein du collège. Ils ont pour mission de mettre à disposition les informations qu'ils reçoivent pour l'éducation des élèves – provenant du conseil département, des correspondants académiques, des partenaires extérieurs et autres – aux différents acteurs du collège. Les objectifs de cette première étude sont :

1. D'appréhender la façon dont les RSR perçoivent leur rôle au sein du collège,
2. De connaître la formation à la sécurité routière, et plus spécifiquement la préparation aux ASSR, dispensés dans les collèges,
3. D'identifier s'il existe des « profils-types » d'élèves souhaitant conduire un 2RM.

3.1 PARTICIPANTS & PROCEDURE

Des prises de contact par mail et téléphone ont été faites avec une centaine de collèges répartis sur la France en vue d'inviter leurs référents de sécurité routière à prendre part à cette étude. Dix RSR, ayant en moyenne 8.5 ans ($ET = 6.68$) d'ancienneté sur cette responsabilité, ont accepté de prendre part à cette étude. Deux personnes qui ne sont pas les RSR de l'établissement mais connaissent bien les formations à la sécurité routière dispensées au sein de l'établissement ont également participé aux entretiens. Six des personnes interrogées sont des femmes et les postes occupés au sein des établissements sont variés (e.g., CPE, professeur, principal ; cf. Tableau 8).

Les entretiens se sont déroulés sur une période de 2 mois de Avril à Mai 2019 et ont duré 29 minutes en moyenne. Tous se sont déroulés au téléphone. Le recueil de données se basait sur un guide d'entretien composé de questions ouvertes (cf. Annexe 9.2).

Conformément à la méthode de l'entretien semi-directif, l'enchaînement des questions dépendait des réponses des participants. Au besoin, le chercheur recentrait les entretiens en posant les questions sur les thèmes que le participant n'abordait pas spontanément.

Tableau 8 : Caractéristiques des participants de l'étude

	Activités actuelles (Activités passées)	Age	Sexe	Ancienneté RSR	Volontaire	Zone
P1	Professeur d'histoire-géographie	45	F	6/7 ans	Non	U
P2	Principale (personnel de direction, CPE)	60	F	3 ans	Non	NA
P3	Secrétariat de direction (surveillante)	43	F			R
P4	Educateur (surveillant)	31	H	4 ans	Oui	U
P5	Professeur d'histoire-géographie	35	F	2/3 ans	Non	R
P6	Principal adjoint	55	H			R
P7	CPE	48	H	15/16 ans	Oui	NA
P8	Retraité (professeur d'anglais)	63	H	22 ans	Oui	U
P9	CPE	53	F	10 ans	Non	R
P10	Coordinateur de vie scolaire	50	H	NA	Non	U
P11	Principal adjoint du collège (professeur de mathématiques)	54	H	3 ans	Non	R
P12	CPE (surveillante, contractuelle)	47	F	10 ans	Non	R

Note : R = Rural, U = Urbain, NA = non renseigné ; P3 : il n'y a pas de RSR au sein de l'établissement ; P6 : n'est pas le RSR de l'établissement

3.2 RESULTATS

Une analyse thématique manuelle du contenu des entretiens a été réalisée. Sur la base d'une première lecture complète des retranscriptions puis d'analyses préliminaires, les catégories d'analyse ont été progressivement élaborées. Il s'agissait notamment de s'appuyer sur les redondances observées entre les différents entretiens et de dégager un consensus entre les déclarations des référents interrogés. Compte tenu du déroulement des entretiens, les thèmes retenus *in fine* n'ont pas tous été abordés avec les référents interrogés et un décompte précis du nombre de référents ayant abordé chacun des thèmes ne ferait pas sens.

Nous avons toutefois indiqué quand un consensus était largement partagé sur les thèmes concernés.

3.2.1 Être référent de sécurité routière

3.2.1.1 Représentation du statut de RSR

Lorsque nous avons demandé aux référents en quoi consiste le statut de RSR et quelles sont ses missions, cinq fonctions ont été rapportées :

Plusieurs RSR ont détaillé les objectifs généraux de leur travail, à savoir de devenir un bon citoyen : « Former les élèves à être un bon citoyen sur la route » (P12) ; « Être la personne qui apprend aux futurs citoyens à partager la route » (P8) ; « Faire prendre conscience à nos élèves qu'ils sont usagers de la route et qu'ils ont des droits et des devoirs par rapport aux autres usagers » (P9), ou de promouvoir la sécurité routière : « Faire la promotion de la sécurité routière dans l'établissement » (P7).

Leurs missions consistent à transférer des connaissances relatives à la sécurité routière : « Faire la sensibilisation auprès de tous les acteurs » (P7) ; « Faire prendre conscience des dangers de la route » (P9) ; « Être la personne capable de donner des informations sur les règles de vie communes sur la voie publique, et qui est capable aussi de l'expliquer, qui le rappelle lorsque c'est nécessaire ou qui le rappelle de façon préventive » (P8).

Et organiser des actions de sensibilisation : « Organiser ou mettre en place un certain nombre d'actions dans le domaine dont il est référent » (P1) ; « Faire en sorte qu'il y ait un minimum de choses qui se passent dans l'établissement pour assurer la promotion de cette sécurité routière » (P7) ; « Quelques manifestations, une ou deux par an [...]. Eventuellement un référent qui est un peu plus engagé aussi anime un certain nombre de choses » (P11).

Le RSR assure également le relai des informations : « Un référent c'est une personne vers qui on se tourne » (P1) ; « Je suis référent pour recevoir les documents » (P11), entre les différents acteurs du collège : « Je vais donc alerter mes collègues sur ce qui a été décidé avec l'adjointe pour fixer l'épreuve, sur l'organisation de la journée » (P5), avec les acteurs du rectorat : « Essentiellement c'est le lien entre l'établissement et les services concernés au niveau du rectorat ou de l'inspection » (P11), mais aussi avec les intervenants qui viennent sensibiliser les jeunes au sein du collège : « Maintenant c'est surtout aussi la création de partenariats » (P2).

Enfin, le RSR peut avoir en charge l'organisation des épreuves de l'ASSR : « L'organisation, entre autres, des épreuves ASSR » (P2) ; « Je suis du coup vraiment sur l'organisation de l'épreuve » (P5) ; « Le référent organise les deux examens » (P11), mais aussi l'entraînement aux épreuves : « Je mets en place un article sur le site du collège pour que les élèves puissent aller s'entraîner » (P5) ; « Je prépare les élèves à l'attestation » (P9).

Notons aussi qu'un des référents interrogés ne sait pas en quoi consiste sa mission, ce qui est appuyé par le discours d'un second RSR : « Je ne sais pas trop parce que j'ai été propulsé » (P10) ; « Ça n'a jamais été clairement défini » (P11).

3.2.1.2 Pourquoi devenir RSR

Lorsque nous avons cherché à comprendre les motivations des personnes ayant endossé cette responsabilité, la majorité d'entre eux (7/10⁶) :

N'ont pas souhaité devenir RSR : « Non je n'ai pas voulu [...], ce n'est pas un choix, je n'ai pas affirmé une volonté d'être référente dans l'établissement » (P2) ; « Oui [j'ai été désignée] » (P5) ; « Le principal m'a demandé de continuer » (P9) ; « Du coup j'ai été propulsé référent mais je n'avais pas demandé particulièrement quoi que ce soit [...]. En tant que référent, voir pseudo référent puisque je n'ai jamais été sollicité » (P10) ; « Quand il n'y a personne [de volontaire] quand on dirige un établissement, on est obligé de mettre quelqu'un, et en général on se met soi-même » (P11) ; « Je n'ai pas voulu devenir référente on me l'a imposé la première année » (P12).

Une des personnes interrogées ne savait d'ailleurs même pas qu'elle était référente, ce sont les entretiens qui le lui ont appris : « Je ne savais pas trop que j'étais référente de sécurité routière » (P1).

Cette fonction imposée a quatre types de causes :

La personne nouvellement en poste dans l'établissement hérite des tâches de son prédécesseur : « J'ai repris le rôle qu'avait mon collègue précédemment » (P2) ; « La personne que j'ai remplacée s'occupait de cette formation et on m'a demandé » (P9) ; « C'était mon collègue qui s'occupait de ça avant, et la même année mes deux collègues sont partis en mutation [...], et donc c'est moi qui ai hérité du poste de référent ASSR » (P5).

Il n'y avait pas de volontaires : « Parce qu'il n'y avait pas d'autres volontaires, pas d'enseignants intéressés » (P11) ; « J'ai pris en charge parce que ce n'était pas fait » (P12).

Les professeurs d'histoire-géographie sont plus spontanément nommés à ce type de poste, car les missions du RSR sont perçues comme étant en lien avec leurs enseignements, notamment avec l'éducation morale civique : « En fait il est assez commun dans la plupart des établissements que ce soit les profs d'histoire qui récupèrent l'organisation de l'ASSR » (P5).

Ou parce qu'ils avaient organisé au moins une action pour la sensibilisation à la sécurité routière dans le passé : « C'est arrivé par hasard parce que de moi-même j'avais mis en place les actions de sécurité routière » (P10) ; « Quand les chefs d'établissement se sont rendu compte que j'organisais la sécurité routière et le planning des examens, on m'a mis référente » (P12) ; « Parce qu'on a mené un projet dès les années... 2003-2004 sur la sécurité routière » (P1).

En conséquence, certains des référents interrogés :

Ne sont pas intéressés par cette tâche : « Non [ça ne m'intéresse] pas du tout, mais je le fais consciencieusement » (P9) ; « Elle fait partie des différentes missions d'un chef d'établissement [...], je l'endosse sans aucun souci » (P2) ; « Ça m'indiffère, je le fais par obligation » (P12). **Mais beaucoup trouvent néanmoins des intérêts pour cette tâche et lui accordent de l'importance :** « On trouvait que c'était important, que ça pouvait être un domaine intéressant, d'ouverture [...]. La sécurité routière je pensais, je pense toujours, que

⁶ Pour rappel, deux des personnes interrogées ne sont pas les RSR de l'établissement

c'est extrêmement important » (P1); « Je suis particulièrement touchée par la sensibilisation autour de la sécurité routière » (P5); « Ça me paraissait important de sensibiliser les jeunes aux risques routiers » (P10).

Les raisons de cet intérêt sont très différentes :

Comme de travailler des connaissances et compétences transversales : *« La sécurité routière je trouvais à l'époque déjà que ça cristallisait tout un ensemble de thèmes qui n'étaient pas seulement 'savoir conduire'. C'est là aussi des tâches, ça englobait tout un ensemble : de la citoyenneté liée au comportement, au savoir être, aussi à la solidarité parce que porter secours c'est ça aussi [...] c'était un ensemble de domaines de valeurs qui étaient beaucoup plus larges » (P1).*

D'être sensibilisé par son histoire personnelle et de vouloir la partager : *« J'ai perdu mon frère dans un accident de la route il y a 10 ans [...]. Le temps était venu pour moi de me servir aussi de mon histoire personnelle pour sensibiliser les jeunes » (P5).*

De vouloir partager son expérience motarde : *« Je suis motard depuis quelques années et je suis président d'une association de motard [...]. Des trucs sur la route j'en vois beaucoup » (P10).*

Et avoir observé des comportements à risque aux abords de l'école : *« Des soucis de savoir-vivre dans un bus, c'est-à-dire des élèves qui se lèvent dans le trajet, qui parlent mal au chauffeur, il y a même eu des dégradations il me semble [...]. Ils ont des comportements, ou ils ont une idée de comportements à tenir qui est parfois un peu inquiétant » (P1).*

Ainsi, seules 3 des 10 personnes interrogées étaient **volontaires pour endosser ce poste :**

« Après mes 6 années de surveillant on m'a proposé ce projet [...] c'était un bon projet qui allait faire grandir l'association donc j'ai sauté sur l'occasion » (P4); « Moi ça m'intéresse » (P8); « Moi ça m'intéressait particulièrement » (P7).

Leurs motivations sont identiques à celles des personnes qui n'étaient pas volontaires, à savoir :

Le manque de candidatures et d'actions : *« Quand je suis arrivé je me suis rendu compte qu'il n'y avait pas grand-chose d'organisé » (P7); « Parce que les gens ne se battent pas pour faire ça » (P8).*

Partager leur pratique motarde : *« Je suis quelqu'un qui a toujours aimé la moto [...], apprendre aux enfants c'est rendre ce qu'on m'a donné » (P4); « Je défends la cause du deux-roues parce que j'y crois et que je suis motard depuis toujours, mais c'est vrai qu'autour de Toulouse ça devient de plus en plus dangereux, que ce soit le vélo, les scooters [...]. Mon expérience ça m'intéresse de la faire partager, de faire en sorte que le deux-roues soit mieux vu ou pas aussi mal vu qu'il ne l'est, la prévention routière c'est mal vu » (P8).*

Agir face aux pratiques à risque observées aux abords de l'école : *« Quand je voyais certains jeunes avec des conduites un peu dangereuses sur le trajet pour le collègue [...]. De les voir traverser n'importe comment en tournant le dos aux voitures ça me dérangeait un peu » (P7); « Ils font des roues arrières tout ça là moi ça m'embête un peu parce que je suis passé par là et je connais les risques [...]. On s'est rendu compte il y avait beaucoup d'incivilités envers les pompiers » (P4).*

Et un participant a parlé d'utiliser son rapport privilégié aux jeunes pour favoriser la sensibilisation aux risques routiers : « Il y a aussi ce côté où je sais parler aux jeunes [...]. Je sers un peu ici de modèle dans le quartier [...], je leur apprend la citoyenneté, on ne fait pas ce qu'on veut ce n'est pas l'anarchie [...], il y a des règles il faut appliquer » (P4).

Enfin, une des personnes interrogées a décrit la raison pour laquelle il n'y a pas de RSR dans l'établissement, à savoir **l'absence de connaissance de ce statut :**

« Je n'en ai jamais entendu parler depuis que je suis au secrétariat. Donc je ne sais pas comment il se nomme, je ne sais pas si c'est au bon vouloir du chef de l'établissement, je n'en ai aucune idée, je sais qu'il n'y en a pas ça c'est sûr » (P3).

3.2.1.3 La formation pour devenir RSR

Peu de référents ont parlé de la formation pour ce poste, mais deux des cinq personnes ayant abordé ce point ont pointé **son absence :**

« Non je n'ai pas reçu de formation particulière » (P2) ; « Je n'ai pas suivi de formation parce qu'on ne m'en a pas proposé. Je suis assez autodidacte donc je me forme sur le tas » (P12).

Trois d'entre eux ont bien **suivi une formation :**

« C'était organisé par le département où il y avait plusieurs nouveaux référents qui étaient convoqués pour qu'on leur explique quel était leur rôle et comment ça allait se passer » (P7) ; « J'avais eu une formation » (P8).

Mais ils pointent **le manque d'informations** qui existe depuis :

« J'ai dû aller à une réunion une fois il me semble, de temps en temps je reçois un mail et sinon c'est tout. Il ne se passe rien [...]. On manque de sollicitations, on manque d'informations » (P10) ; « Depuis il n'y a pas eu d'autre réunion » (P7). Bien qu'un référent ne partage pas ce constat : « Les manifestations qui sont en dehors du collège on reçoit régulièrement des mails » (P11).

3.2.2 La formation à la sécurité routière

3.2.2.1 Qui s'en occupe ?

Nous nous attendions à ce que beaucoup de RSR rapportent que ce n'est pas à l'école de prendre en charge la formation à la sécurité routière puisque les parents ont longtemps été exclusivement en charge de cette éducation. Néanmoins **pour la majorité des personnes que nous avons interrogées, ces formations rentrent bien dans les missions de l'école :**

« Je pense que c'est important que l'école s'investisse aussi sur ce point-là » (P5) ; « Les établissements scolaires sont des endroits où on doit être éduqué à la citoyenneté, et ce serait un des rôles des établissements scolaires que de travailler la sécurité routière » (P10) ; « Il est important que le discours qu'on fasse passer et que la responsabilité qu'on nous donne soient pris en compte au maximum par l'éducation nationale, il faut qu'on rende la confiance qu'on nous a donnée » (P6) ; « Dans le cadre scolaire c'est une pratique qui se perd, c'est-à-dire qu'on se préoccupe de moins en moins de sécurité routière, ce qui devrait être le contraire. Pourtant c'est dans les devoirs de collège de faire ça » (P8) ; « C'est une

charge de plus pour l'école, il y en a déjà beaucoup [...]. Mais bon écoutez ça fait vraiment partie là pour le coup des missions, particulièrement la sécurité » (P2).

Bien que ce ne soit pas partagé par tous :

« Il y a beaucoup d'établissements qui considèrent que ce n'est pas à eux de faire ça » (P10) ; « C'est encore l'école, c'est au collègue qu'on demande de faire ça, en plus de tout le reste [...] c'est des heures prises sur les heures de cours » (P1) ; « Parce que ça ne rentre pas dans le programme, parce que savoir qui doit le faire, ça va être la bataille » (P12).

La préparation à l'ASSR, l'organisation et l'encadrement de l'examen semblent souvent répartis entre différents acteurs du collège :

« [Il n'y a] que l'adjointe et moi. Y avait aussi l'infirmière, on gérait plusieurs intervenants, le travail était réparti, mais là du coup non il n'y a plus que nous deux » (P5) ; « [C'est l'infirmière qui] normalement s'en occupe, moi je m'occupe de l'ASSR [...] Les actions sont pilotées par la conseillère principale d'éducation [...]. Le conseiller d'orientation synchronise les actions (prend contact, met en route des actions), ce que la direction valide ou non (le contenu, le coût) » (P6) ; « Autrement tout ce qui était organisation, prise de contact etc, c'était essentiellement moi qui le faisais. J'étais pas mal secondée par mon principal adjoint » (P1).

La formation est par exemple assurée par les conseillers principaux d'éducation (CPE), les professeurs ou assistants d'éducation (AED) :

« Ce sont les assistants pédagogiques qui préparent les élèves » (P2) ; « La formation je l'avais confiée à d'autres [...]. Une AED qui est particulièrement engagée dans l'ASSR » (P6) ; « Quand la collègue CPE me demande de venir l'aider sur une séance de formation pour l'ASSR je viens » (P8) ; « On avait une personne qui était embauchée chez nous et qui avait comme mission d'organiser et de prendre en charge la salle informatique, et cette personne là quand elle était chez nous elle s'était proposée de faire des séances d'entraînement pour les élèves qui passaient l'ASSR » (P11) ; « Le travail fait sur l'ASSR₁ se fait en classe avec les professeurs d'histoire-géo et d'EMC [d'éducation morale et civique] » (P3).

Pour l'organisation des sessions d'examens ou leur surveillance, c'est souvent le principal ou son adjoint qui s'en occupent :

« [Les épreuves ASSR] sont là pour le coup, en termes d'organisation pure, déléguées au principal adjoint » (P2) ; « A une époque c'est moi qui faisais passer l'ASSR » (P6) ; « Le jour de l'examen ils sont pris en charge par le principal adjoint » (P9) ; « C'est le principal adjoint [qui surveille] » (P1).

Bien que cette tâche puisse être prise en charge par d'autres :

« C'est un responsable pédagogique qui s'occupe de [faire passer l'ASSR] » (P10) ; « Un enseignant de technologie qui ne travaille pas le jeudi a accepté de s'occuper de [faire passer l'ASSR...], il est aidé par une assistante d'éducation » (P11) ; « Les profs d'histoire qui voient avec les CPE par rapport à l'emploi du temps et qui choisissent des créneaux » (P3) ; « Moi je ne suis présente que pour faire l'examen » (P12) ; « Des fois j'aide pour faire passer l'ASSR » (P8) ; « Moi je peux donner un coup de main pour surveiller » (P9 – CPE) ; « Je suis encadrée par les enseignants » (P12).

La correction est également prise en charge par différentes personnes, souvent des professeurs :

« Après je récupère les copies et c'est moi qui les corrige » (P5 – Professeur d'histoire géographique) ; « [Le professeur de technologie] projette les questions, récupère les réponses, les corrige et il me donne le résultat le soir » (P11) ; « Ils répondent aux questions et je récupère je fais la correction » (P12 - CPE) ; « Pour que les profs puissent faire passer l'épreuve et corriger » (P7).

Pour la formation à la sécurité routière en général, et parfois même pour l'organisation des épreuves, beaucoup de RSR rapportent que peu de personnes veulent s'impliquer :

« C'est à celui qui ne le fera pas. Pour faire simple c'est ça. Alors d'autres après le font, pas forcément parce que c'est important pour eux, c'est parce que ça fait 1h sympa, cool » (P1) ; « [Non ça n'intéresse pas du tout les autres professeurs], ça les arrange bien » (P5) ; « J'essaie de sensibiliser [les autres professeurs], mais l'objectif étant qu'ils obtiennent tous leur ASSR, le fait que je les prépare comme ça, ça a permis d'améliorer les taux de réussite. Du coup ils se disent 'bon ils l'ont quasiment tous donc ça ne sert à rien qu'on se fatigue, puisque même si on ne fait rien ils arrivent à l'avoir' » (P7) ; « Les autres professeurs, non je ne pense pas qu'ils soient très intéressés par tout ça » (P10) ; « Quand on le demande à d'autres profs 'bah voilà, au lieu au lieu de faire 1h de maths tu feras ASSR', bon c'est pas toujours très bien compris » (P1) ; « Il y a un manque de motivation aussi [...]. Chez nous ce qui n'est pas passé c'est la transdisciplinarité [...]. Le mur de verre entre les disciplines est très existant » (P6) ; « L'ASSR ça devient de plus en plus difficile parce que plus personne n'est intéressé par ça, tout le monde a d'autres préoccupations » (P8).

Pour beaucoup, cette tâche incombe soit aux professeurs d'EMC, soit aux professeurs principaux :

« Je ne voulais pas m'engager dans la formation parce qu'au départ ça rentrait dans l'attribution des enseignants, surtout d'histoire au niveau de l'éducation civique [...]. Après ça peut être le rôle du professeur principal » (P12) ; « Normalement c'est aux profs principaux de le faire, c'est plus ou moins fait » (P1) ; « Il n'y a pas que chez moi qu'ils révisent le code de la route, ils le révisent aussi avec leur professeur principal » (P4) ; « Pendant un temps nous aussi c'était ça, c'était au prof d'histoire. Parce que comme on est prof d'EMC c'était logique, c'était à nous » (P1) ; « Les professeurs d'EMC c'est prévu normalement dans leur programme, les profs font aussi une éducation morale et civique » (P9).

Cette formation n'étant pas censée être dévolue à ces professeurs ou uniquement au RSR, ces derniers ont rapporté quelques stratégies qu'ils ont utilisées pour impliquer leurs collègues :

Comme d'expliquer qu'ils ne sont pas plus experts du sujet que les autres : « J'ai expliqué à mes collègues que je n'étais pas plus formée à l'ASSR, et je n'étais pas meilleure conductrice qu'eux. Même si on a une sensibilité. Mais la citoyenneté c'est tout le monde » (P1).

En leur montrant qu'ils devraient s'y intéresser aussi pour eux-mêmes car ils n'ont pas les connaissances : « Je fais passer une ou deux feuilles de plus [aux collègues] et je leur fais passer en même temps que les élèves. Et ils se rendent compte que même eux ils ne sont pas toujours à jour, il y a des choses qui ont évolué, ils ne sont pas au courant, ils n'ont pas 20 sur 20 » (P7), **et pour profiter de ce type de rapport avec les élèves :** « Il y a certains

collègues qui sont très contents d'avoir assisté à certains débats, ça leur a bien plu ce qui passe au niveau des élèves. Ça leur permet aussi de mieux comprendre les élèves au niveau de leur évolution. Il y a cet aspect positif mais ce n'est pas généralisé. C'est plutôt minoritaire. » (P6).

En expliquant la manière de procéder : « [Les autres professeurs disaient] 'on ne sait pas comment faire' 'on a peur de faire des erreurs' [...] et puis bah au final une fois qu'ils l'ont fait une fois l'appréhension passe » (P5).

Et un principal a obligé des professeurs à surveiller l'examen : « J'essaie d'impliquer au maximum l'ensemble de l'équipe éducative et c'est pour ça que quand je fais passer l'ASSR, je me refuse, moi, à le faire passer avec les AED » (P7).

Un point important qui est ressorti des entretiens est le manque de communication entre les différents acteurs du collège quant à ce qui est organisé pour la formation à la sécurité routière :

« En général c'est le chef adjoint qui décide, qui impose les dates et autres. Il n'y a pas vraiment de concertation [...]. Cette année, je sais [que la MAIF] sont intervenus, mais je n'étais pas mise au courant [...]. Mais je pense que les profs qui amenaient leurs élèves n'étaient pas au courant non plus. Voilà, ce n'est pas très productif parce que du coup, bah, les élèves ne sont pas au courant, déjà mettre au courant les élèves ça les met dans un état d'esprit » (P1) ; « Il n'y a pas d'échanges, même entre [les professeurs] pour savoir 'quoi, comment' [...]. Elles doivent communiquer j'imagine » (P3) ; « Concrètement [je ne sais pas ce que font les professeurs], je ne travaille pas en direct avec eux » (P9) ; « Pas particulièrement [je ne sais pas ce qui est fait par les professeurs] » (P2) ; « Non il n'y a pas de débriefing [entre les profs] » (P10).

Seul un chef d'établissement pense avoir toutes les informations : « Normalement on est censés tout savoir, un chef d'établissement doit savoir tout ce qui se passe [...]. En fait l'organisation de toutes ces manifestations passe par moi, donc de toute façon c'est moi qui les initie, et c'est moi qui les organise, donc que je sois au courant ça va de soi » (P11).

Les associations intervenant au sein du collège ne semblent elles-mêmes pas toujours communiquer l'objet de leurs interventions : « Alors exactement en classe non [je ne saurai pas vous décrire exactement ce que fait la MAIF...]. La MAIF prend les élèves en charge tous seuls, ils les prennent en groupe et ils se chargent de tout du début jusqu'à la fin » (P3) ; « L'association gère l'organisation de la journée [...], je n'ai pas assisté à la journée en fait » (P5).

La seule forme d'échange existante semble être le bouche-à-oreille :

« Il n'y a aucun retour, c'est le bouche-à-oreille on discute 'est-ce que tu l'as préparé toi', 'ah bah oui j'ai passé une heure', 'Pas moi'. Il y a aucun retour, il n'y a aucune directive on va dire claire de la direction » (P1) ; « Il y a des échanges mais pas officiel, c'est du bouche-à-oreille. » (P9).

3.2.2.2 La durée de la formation

En fonction des collèges, la formation à la sécurité routière peut durer de 2h à une semaine. **Beaucoup n'y passent que quelques heures. Nous verrons dans la partie 3.2.3 qu'il s'agit dans ce cas d'une préparation à l'ASSR via une mise en situation d'examen sur des archives :**

« C'est 1h par classe » (P1) ; « Ça dure 2h l'intervention » (P3) ; « C'était organisé sur deux jours, c'était des créneaux de 1h/1h30 [pour chaque classe] » (P6) ; « C'est une séquence d'une heure et pendant une demi-heure je leur présente les outils et la façon dont ils doivent observer, travailler, et après je leur demande d'aller sur ces outils pendant 30 minutes » (P7) ; « Je fais 1h à la demande [...]. Ça peut avoir lieu 1, 2 ou 3 fois par an selon la dispo des classes » (P8) ; « C'est une préparation de 2h pour chaque classe » (P9).

Elle peut durer une journée :

« On les accueille sur une journée » (P4) ; « C'est une journée » (P5) ; « C'est une journée à chaque fois » (P11) ; « Tous les ans sur tout leur cursus, de manière à ce qu'il n'y ait pas le moment ponctuel de l'ASSR1 et l'autre moment ponctuel en 3e où on bachote pendant deux ou trois mois histoire de » (P7).

Très rarement, on trouve toute une semaine de sensibilisation à la sécurité routière :

« Il y a une semaine de sécurité routière » (P2) ; « Pour ce qui est de l'ASSR2, on a une semaine qu'on appelle la semaine du CESC c'est l'éducation à la santé et à la citoyenneté » (P3).

Un seul collège organise une formation en continu sur l'année, mais il s'agit d'un club dans lequel seuls les élèves volontaires s'inscrivent :

« Le club se réunit toutes les deux semaines, 1h [...]. Selon les années ça peut aller de 6 ou 7 [élèves] à une trentaine » (P8).

3.2.2.3 A qui s'adresse la formation

En fonction des collèges, certains sensibilisent toutes les classes quand d'autres ne forment que les classes de 5e et de 3e :

La majorité ne forment que les 5^e et 3^e :

« On accueille tous les collèges du département du 31, tous les collèges classes de 5e et 3e » (P4) ; « Niveau 5e et 3e » (P8) ; « Nous sensibilisons les élèves, particulièrement les 3e [...]. Pour les 5e la préparation est en interne » (P2) ; « Pour les 3e [...]. Pour les 5e » (P3) ; « Pour le niveau 5e [...]. Pour le niveau 3e » (P9) ; « Le niveau 5e. Au niveau 3e » (P10).

Plus rarement, les collèges ne sensibilisent que les classes de 3^e :

« [Avec la FFMC ce n'est] qu'à destination des 3e parce que le petit parcours qui est proposé, il faut un âge minimum » (P5) ; « C'était pour les 3e [...]. Pour les 5e rien n'avait été fait. Les 5e c'était l'année d'avant avec les 6e je crois » (P6).

Et un seul collège a, cette année, proposé des interventions à toutes les classes :

« On a décidé de renforcer le dispositif parce qu'on ne touchait que les 5^e et 3^e, donc je fais une intervention dans toutes les classes de 6^e [...] Il y avait différents intervenants qui venaient dans la salle des fêtes à côté du collège et tous les élèves de 4^e » (P7).

3.2.2.4 Les thématiques abordées

Les thématiques abordées durant ces formations couvrent de nombreux objets :

Les bases théoriques en lien avec le code :

« J'essaie de leur rappeler un peu les règles, le code de la route, le savoir-être, le partage de la route et savoir-faire » (P8) ; « [Les gendarmes viennent] dans un cadre de rappel à la loi, ils peuvent faire référence aussi au code de la route » (P9) ; « Calculer les distances de

sécurité [...], les panneaux, le code de la route, céder le passage » (P4) ; « Recadrer les élèves d'un point de vue de la loi » (P1)

La sensibilisation aux risques et à la protection, notamment sur la prise de substances :

« [On fait des actions différentes] selon le public, en fonction de la demande. Il y a beaucoup de jeunes filles qui préfèrent qu'on parle de la sécurité ou de la conduite en état de fatigue, ou médicaments, ou drogue » (P8) ; « [Ma collègue] montre quelques vidéos sur les accidents, sur la vitesse, l'alcool, la drogue, distances de sécurité, ceinture [...], sur l'équipement du cyclomotoriste [...] de test d'accidentologie, d'alcool, de drogues » (P4) ; « Il y a deux actions comme ça qui sont faites : sécurité routière 3e et BPDJ au niveau des conduites addictives » (P6)

Les conduites sécuritaires à tenir sur la route :

« [Après avoir montré la vidéo d'un jeune qui prend des risques], on demandait après aux élèves ce qu'ils avaient pensé etc, pourquoi. Ça nous permettait d'aborder tous les éléments de sécurité pour être vu correctement et pour être en sécurité quand on est à vélo, en rollers » (P7) ; « Des fois les garçons font la compétition de motocross pour parler de l'aspect protection sur le deux-roues, pour parler compétition. [...]. Par exemple sur les protections, le port du casque, pour leur montrer de quoi est composé un casque, les gants les dorsales » (P8).

Comment repérer les dangers lorsqu'on conduit :

« L'objectif c'était de leur apprendre à observer et à voir les dangers, repérer les dangers pour pouvoir derrière y répondre de façon plus cohérente, en ayant toujours comme objectif dans la tête de penser sécurité » (P7) ; « Ils mettent un casque et puis un GPS leur parle, les guide, et ils doivent suivre le GPS tout en roulant en sécurité [...]. On leur montre leurs erreurs » (P4).

La conduite à tenir dans un autobus :

« Une action avec les autobus. Les gamins passent dans les autobus et on rappelle les règles : attacher les ceintures, comment on doit se conduire puisque nous ensuite on intervient avec des chauffeurs » (P6), et pour utiliser un vélo, des rollers, une trottinette et autres : « Aborder toutes les règles de circulation piéton vélo, et tous les autres appareils : trottinettes, rollers, etc [...]. Quand le port du casque est devenu obligatoire pour les élèves qui ont moins de 12 ans, j'ai mis l'information sur l'ENT » (P7).

Enfin, un collègue travaille sur les comportements à tenir avec les pompiers lors d'urgences, mais aussi la cohabitation au quotidien avec ces derniers :

« Avec les pompiers savoir ce qu'il faut faire en cas d'accident, qui il faut appeler, ce qu'il faut dire etc etc [...]. Ça permet de travailler sur la mixité entre les jeunes et les pompiers et les quartiers » (P4), **et le maniement du véhicule** : « Au début c'est d'abord apprendre à accélérer freiner etc. Ensuite c'est apprendre à circuler » (P4).

3.2.2.5 Quelles formes prennent ces formations⁷

Faire appel aux intervenants extérieurs

La formation à la sécurité routière prend plusieurs formes. En premier lieu, la plupart des collègues interrogés **font appel à des intervenants extérieurs** :

⁷ Cf. Tableau 9 : Récapitulatif des actions de formation à la sécurité routière réalisées par les collègues intéressés

Tels que la MAIF : « Il y a également la MAIF qui est intervenue » (P1) ; « On fait venir la MAIF qui prépare à l'ASSR₂ » (P3), **la FFMC – la Fédération des Motards en Colère :** « Les motards en colère organisent des sessions » (P2) ; « [Ça] se passe avec l'association les motards en colère » (P5), **la police, les gendarmes ou encore les pompiers :** « On a deux autres actions et cette fois-ci c'est la gendarmerie nationale et la commune. C'est adressé aux habitants de la commune » (P11) ; « [Le permis vélo] se fait tous les ans avec la police municipale » (P10) ; « Par exemple on a des gendarmes qui viennent chez nous » (P9) ; « La BPDJ c'est tout ce qui est parcours judiciaire. Sécurité routière on a des séances d'information à la sécurité [...] c'était des intervenants de la préfecture » (P6) ; « [Le] 2^e groupe eux ils seront avec les pompiers » (P4) ; « On fait aussi des contrôles par la gendarmerie de l'état des vélos en cours d'année et on informe les familles » (P7), **la commune :** « C'est pas tous les ans, on travaille en collaboration avec la commune qui faisait un forum sécurité routière » (P7), **ou encore des associations de prévention de la santé :** « La protection sur l'alcoolisme, les conduites à risque, tout ce qui est prise de stupéfiants ces choses-là. En ce qui concerne la CESC, Commission d'éducation à la santé et à la sécurité, on a ce qu'on appelle les conduites addictives [...] L'association nationale de prévention addictologie alcoologie » (P6). **A Toulouse, le collège de Bellefontaine accueille les collèges des environs :** « On reçoit plus de 2000 élèves par an [...]. Quasiment tous les collèges du département qui viennent ici au collège Bellefontaine » (P4) ; « Autant que possible je les amène à un stage dans un établissement de Toulouse » (P8).

Les moyens et outils utilisés pour former et sensibiliser les élèves sont alors variés :

Des simulateurs de conduites : « Par temps de pluie [...] on a] une salle avec 5 simulateurs de conduite » (P4) ; « [La MAIF intervient] sur le deux-roues avec un simulateur » (P1) ; « [Les 4^e] allaient là où il y avait des simulateurs de moto » (P7) ; « Atelier avec un simulateur de risques deux-roues motorisés apporté par des intervenants » (P6) ; « Jusqu'au scooter, simulateur scooter » (P11), **mais parfois aussi des scooters :** « Dernier atelier c'est 'conduite d'engins électriques' » (P4) ; « Qui organise des stages de sécurité routière basés sur le deux-roues avec des engins électriques » (P8), **ou des voitures :** « Cette opération [avec gendarmerie et commune] chaque année on la reconduit au niveau des 5^e [...]. Un atelier qui va expliquer : ils ont une Mégane RS équipée d'un radar donc ils expliquent un peu l'utilisation de cette voiture » (P11).

Des débats entre les élèves : « [...] La BPDJ c'est] une projection, une présentation, des mises en contexte [...]. Ils partent sur des débats, sur des groupes qui sont plutôt réduits de façon à ce qu'une interaction se fasse [...], un espèce de huit-clos de façon à ce qu'il n'y ait pas de professeur » (P6).

Les lunettes alcool ou réactiomètres : « Des lunettes spéciales pour montrer quel effet ça ferait si on conduisait en ayant bu » (P7) ; « Test d'alcoolémie quand on est en état d'ébriété, la déformation de la vue » (P11) ; « [Un atelier avec] un réactiomètre et un instrument qui mesure le degré d'alcoolémie » (P6), **outil que possèdent d'ailleurs certains collèges :** « J'ai 4 paires de lunettes achetées par le collège et on voit le comportement quand il y a prise d'alcool, avec différentes prises, et jour et nuit, et on fait différent parcours » (P8) ; « J'ai acheté des lunettes d'alcoolémie et puis on leur prépare un petit parcours [...]. Et voilà à la fin on leur explique qu'on ne peut pas prendre le volant ou le guidon » (P4).

Des démonstrations : « On les emmène voir des démonstrations d'accident de risque routier, par exemple une association avec un cascadeur qui était dans une voiture à Toulouse, un mannequin sur un scooter et on voit ce que ça donne un choc à 30-40km/h » (P8) ; « Ensuite ils testent des équipements de pompier [...] cagoule, casque, bouteille d'air, et aussi on sort les grandes lances à incendie et on les branche au poteau incendie au collège » (P4).

Et bien d'autres outils, comme des ateliers théâtre : « [Avec les pompiers...], ils font des simulations d'accident, des pièces de théâtre, ils jouent à simuler des accidents, à appeler des pompiers. Les pompiers sont là présents sur place, ce qu'il faut faire ce qu'il ne faut pas faire » (P4), **l'utilisation de vidéos :** « On leur montre tout, on a beaucoup de vidéos, de films » (P4) ; « Des gendarmes qui étaient là et expliquaient des choses, des vidéos sur des désincarcérations » (P7), **la voiture tonneau :** « Une fois on avait fait venir la voiture qui fait des tonneaux » (P6) ; « En plus des voitures de conduite, on avait aussi la voiture tonneau » (P11), **des lunettes radar :** « Des lunettes radar » (P11), **faire venir des bus :** « Avec le bus ils font leur action, on les fait monter, on leur demande de s'installer, on leur montre comment il faut s'installer, les règles à suivre » (P6), **ou des personnes viennent témoigner quant à leur situation :** « Des groupes de personnes handicapées qui venaient témoigner après les accidents » (P7).

Des enseignements en classe

En deuxième lieu, on trouve différentes formes d'enseignement en classe. Il faut avant tout noter que la majorité des RSR ont reporté qu'il n'y a **pas d'enseignement transversal** au sein du collège (i.e., un enseignement qui incorporerait des notions de sécurité routière au sein du cours principal, comme un cours de géométrie qui travaillerait sur la base de la forme des panneaux) :

« Il n'y a pas de comment dire, il n'y a pas de cours si vous voulez » (P1) ; « Il faudrait normalement [qu'il y ait une transdisciplinarité] » (P6) ; « À part ça je ne sais pas ce que les enseignants font. Je crois qu'il n'y a rien de fait dans l'établissement, rien, vraiment » (P12) ; « Il n'y a pas d'enseignement transversal, il devrait y en avoir » (P8) ; « J'ai fait des constats [...] les 3/4 du temps les professeurs n'ont pas fait ça » (P7) ; « Les enseignements c'est pareil puisque s'il y avait un enseignement spécial pour la sécurité routière j'aurais été averti dans les conseils d'enseignement, puisque ça ne fait pas partie des programmes des enseignants. Ils ne demandent pas l'autorisation mais on parle quand même » (P11).

Quelques RSR ont reporté ce type de travail, mais sans qu'il soit systématique :

« En technologie mais c'est un hasard certainement [... C'est] pas tous les élèves puisque c'est une classe. Mais effectivement non on n'a pas intégré [...]. Il me semble que j'ai vu passer dans un exercice de maths quelque chose sur la distance de freinage, mais ce n'est pas un enseignement à proprement dit. J'ai dû voir ça et il y a je sais plus quand, mais on devrait c'est vrai » (P11) ; « On est aussi dans la transversalité mais alors là c'est très éparé [...]. Les professeurs sensibilisent les élèves à la sécurité routière mais au travers de leurs enseignements » (P2).

Lorsqu'une formation à la sécurité routière est dispensée **en classe, ce travail peut prendre plusieurs formes :**

On retrouve des débats : « J'ai fait aussi un débat sur la géolocalisation, après on a aussi parlé des GPS dans les voitures » (P5) ; « [Les recherches effectuées par les élèves] on les propose à l'ensemble des élèves avec des mini-conférences » (P8), **des vidéos ou logiciels peuvent être utilisés** : « Ça me permet de reprendre les choses avec eux et d'utiliser des vidéos de sensibilisation que je trouve sur internet. Par exemple un jeune en vélo qui prend beaucoup de risques » (P7) ; « Des logiciels sur des accidents et on essaie de voir le point de vue du cyclo, comment on aurait pu éviter tout ça » (P8), **des exposés** : « Les jeunes je leur demande de faire de petits exposés sur les causes des accidents, sur l'équipement du deux-roues » (P8), **des affiches de sécurité routière** : « Je travaillais sur les libertés avec les 4e. Là l'évaluation c'était justement sur les affiches de la sécurité routière, sur le téléphone au volant » (P5) ; « J'emprunte une exposition qui m'est donnée par la MAIF et qui s'appelle 'la bonne conduite'. Pendant 1h, ils travaillent à partir des panneaux et répondent à un quiz à l'oral » (P9) ; « On leur met des affiches, par exemple l'année dernière j'avais fait fabriquer des affiches par quelqu'un en service civique qui avait fait une superbe affiche pour le passage de l'ASSR » (P6), **des livrets de sécurité routière (soit fournis gratuitement par le département, soit payants)** : « Ils se servent du livret que leur fournit [le département] et à partir de là et du site elles font la préparation des élèves avant l'examen » (P3), **des pistes de vélo** : « On fait aussi des activités de vélo à l'intention des élèves de collège ou de classe primaire. On fait une journée vélo avec partie pratique et théorique » (P8) ; « Permis vélo ils font des parcours, il doit y avoir une partie code avec apprentissage des panneaux et une circulation sur un parcours factice » (P10), **des projets scolaires de technologie** : « Ils ont fabriqué un prototype d'un appareil [...] quand il y a un accident ça prévient les secours automatiquement en donnant les coordonnées du GPS » (P11), **et enfin on trouve des projets plutôt extra-scolaires (mais réalisés au sein de l'école) lorsqu'ils passent par des associations** : « J'ai monté un projet l'année dernière [...]. En gros c'était 'dans la cité on est tous casqués' et en fait on a fait plein de photos [...]. Ils font du sport avec un casque sur la tête, ils jouent aux cartes avec un casque sur la tête [...]. Le but c'est de dire qu'en gros le casque à la cité c'est stylé, le casque c'est protéger [...]. On a fait une exposition, ils sont affichés partout dans ma salle » (P4) ; « On fait des ateliers pratiques, on va voir les vélos cyclos, 'qu'est-ce que tu penses de l'état des pneus ? Pourquoi ce câble de frein est débranché ?' » (P8). **Enfin on trouve beaucoup d'entraînements sur les sites de préparation à l'ASSR, ce qui sera abordé dans la partie 3.2.3.**

En autonomie

Le troisième type de travail effectué se déroule à la maison :

Toujours grâce à des livrets de code mais que les élèves doivent cette fois travailler en autonomie : « Pour les 5^e au niveau de l'ASSR₁ on reçoit des livres du code de la route de la part du conseil départemental » (P3) ; « Je propose aux élèves un livret qui s'appelle 'livret ASSR'. Ce n'est pas obligatoire parce que c'est payant, 3€ [...]. Ils peuvent faire ça à la maison » (P9) ; « Ils le révisent chez eux, ils sont censés avoir un petit bouquin du code de la route pour les collégiens chaque année » (P4).

Et l'entraînement sur des sites de préparation à l'ASSR. Ce point sera abordé plus avant dans la partie 3.2.3 : « Alors il y a des sites très bien : Eduscol et autre » (P8) ; « En plus de ce livret, sur le site du collège on a mis la préparation à l'attestation, c'est-à-dire que de chez eux les élèves peuvent se préparer » (P9).

3.2.2.6 La réaction des élèves

Face à toutes ces actions et interventions, les RSR décrivent les réactions des élèves comme très positives :

« Ils aiment bien en général, c'est plutôt positif » (P1) ; « En général les enfants et les adultes sont contents » (P4) ; « Ils réagissent plutôt bien à ça [...], la plupart sont très intéressés, ils sont très demandeurs de ça » (P6) ; « Ce sont des volontaires, ils sont toujours impliqués, ils font de belles recherches » (P8). **Bien qu'un RSR ne sache pas puisqu'il ne peut pas assister aux interventions :** « [La MAIF prend les élèves en charge tous seuls...] donc je ne peux pas vous dire si ça les intéresse » (P3).

Plusieurs raisons à cet intérêt ont été invoquées :

L'aspect ludique des formations : « Ludique parce qu'ils utilisent des ordinateurs, en général ça leur plaît bien et ils ont tendance à retourner assez facilement sur les ordinateurs pour aller s'entraîner » (P7) ; « Pour les 6^e ils sont spontanés comme pour tout ce qu'on peut leur proposer c'est toujours intéressant. Les 5^e ça dépend des ateliers, ceux qui aiment les voitures restent ébahis devant la Mégane RS, ceux qui aiment les scooters vont apprécier plutôt le scooter mais il y a d'autres ateliers où ils ne vont pas être attentifs donc en fait c'est très mitigé » (P11) ; « La voiture tonneau on n'a pas abusé parce qu'il ne faut pas que ça devienne un manège, mais quand vous avez fait trois tours là-dedans vous vous rendez compte de l'utilité de la ceinture et ça c'est mieux qu'un long discours » (P10).

Le fait de choisir les « bonnes personnes » pour dispenser ces enseignements, qui vont réussir à faire passer les messages choisis : « On touchait la réalité. C'était une expérience très très positive. Les gendarmes venaient échanger leurs expériences avec eux et là il y avait des messages qui passaient et qui étaient certainement plus forts et plus importants. En tout cas les gamins étaient beaucoup plus réceptifs car ils avaient affaire à de vrais gens [...], c'était nettement plus productif » (P10) ; « L'association des motards en colère sont des personnes qui sont plutôt matures [...] ils ont une manière de faire passer, le discours qui [...] passe bien auprès des jeunes » (P2), **ou simplement par les moments d'échanges qui existent :** « La formation ils adorent, ils demandent encore et encore une ou deux séances pour continuer à s'entraîner. Donc ça voilà en général ils aiment bien [...]. On débat donc c'est plutôt des moments qu'ils apprécient » (P5) ; « Il y a des échanges entre les élèves et moi, entre les élèves eux-mêmes » (P9).

L'aspect pratique de la formation : « Les élèves pratiquent, sont en situation, ils adorent ça les élèves » (P2) ; « Baptême de la voiture et là pareil ça a eu pas mal de succès » (P11).

Grâce à la mise en avant de leurs propres connaissances : « Ils sont intéressés, je les sens acteurs parce que là il se rendent compte que, bah ouais, ils savent plein de trucs [...]. Ce qui les rassure c'est qu'ils ont plein de connaissances » (P9).

3.2.2.7 Des formations abandonnées

Un point important a été soulevé dans beaucoup d'entretiens. La plupart des RSR ont reporté que **des actions ou formations qui étaient réalisées dans le passé ont aujourd'hui été**

abandonnées. Notez que les raisons de ces abandons seront détaillées dans le point 3.2.4, mais ces arrêts peuvent prendre trois formes :

Des formations qui étaient dispensées en interne ne se font plus :

« Dans d'autres établissements je leur faisais faire deux séances de préparation qui n'étaient pas à la suite : 30 minutes un jour, 30 minutes un autre jour etc » (P6) ; « Ce qui se faisait avant c'est qu'on avait un livret qui nous était envoyé tous les ans, avec un certain nombre de séquences qui pouvaient être utilisées par les professeurs dans les différentes matières. Des séquences toutes prêtes qui correspondent au programme, que les professeurs pouvaient utiliser et reprendre » (P7).

Des intervenants extérieurs ne viennent plus :

« On a fait venir pendant un temps avec les transports scolaires [...]. On a eu une année où on a fait venir la gendarmerie mobile. On avait des simulations. Ça a duré 1 an » (P12) ; « J'ai travaillé avec l'association nouvelle association cyclo de Toulouse [...]. Nous travaillions avec une auto-école qui donnait des cours gratuits pour ceux qui voulaient passer le permis et nous allions jusqu'au AM [...]. Le projet avait été récompensé par l'inspecteur de l'académie. Projet départemental de sécurité routière. Après ça s'est arrêté » (P8) ; « Cette année non mais l'année dernière on avait fait appel à 'quelle conduite tenir quand on est usagers dans les transports scolaires' » (P9) ; « À une époque on avait eu des associations qui venaient avec une piste cyclable sur le plateau sportif » (P3) ; « Pendant plusieurs années il y avait pour les 5^e et les 3^e plusieurs ateliers, [... des] mini conférences avec des policiers, avec un accidenté de la route [...] une petite course de fauteuils roulants [...] tester des lunettes qui simulaient le fait d'être saoul [...] voiture tonneau » (P5) ; « Une semaine de la sécurité routière qui touchait tous les niveaux tous les élèves [...] Ça s'est mis en place petit à petit jusqu'à ce que ce soit assez bien huilé vraiment dans les années 2010-2015 à peu près, 2016. Là où le projet s'est finalement arrêté [...]. Les 6^e avaient une formation en histoire-géo sur le code de la route, sur les panneaux [...] ils faisaient un petit parcours vélo dans le gymnase ou à l'extérieur enfin voilà. En lien avec la police municipale [...]. Les 5^e ils avaient une formation sur comment se comporter dans les bus [...] la TCAR qui venait qui apportait un bus dans le collège [...] les inspecteurs départementaux de la sécurité routière qui venaient et faisaient une information là aussi 3e sur les conduites à risque notamment sur l'alcoolémie [...]. En 4^e donc il y avait un pompier qui venait [...]. Il y a une année également en 4^e où on a fait venir la voiture tonneau » (P1) ; « Je crois qu'il y a 5 voitures prêtées par Renault, l'essence payée par Total, gendarmes prêtés par les EDSR, des endroits où se déplace le plateau, Groupama assure les véhicules [...]. J'avais mis en place aussi un véhicule tonneau que je faisais venir du Nord [...]. On travaillait aussi avec un CER et on proposait aux jeunes de seconde de les former à la conduite accompagnée » (P10) ; « Au niveau 3^e ça ne tourne pas tous les ans. Cette année on ne l'aura pas puisque c'est un autre collège qui va en bénéficier et là par contre c'est la préfecture et Renault automobile qui prêtent des voitures [...] les élèves conduisent une voiture » (P11).

Parfois, ce sont des classes particulières qui ne sont plus formées :

« Le département de l'Eure organisait ou facilitait l'organisation d'une manifestation qui était adressée aux 6e » (P11).

Tableau 9 : Récapitulatif des actions de formation à la sécurité routière réalisées par les collèges intéressés

AVANT		AUJOURD'HUI
	<p>Une semaine de sécurité routière</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Participation d'acteurs extérieurs ➤ Actions différentes pour chaque classe d'âge 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ MAIF et simulateurs de conduite 2RM (1h par classe) ➤ Sites internet d'entraînement à l'ASSR, qui semblent faits en autonomie à la maison ➤ Les professeurs principaux pourraient parfois donner des cours
P1	<p>Arrêt car</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Priorités changent ➤ Est seule ➤ Cout financier ➤ Est-ce à l'école de le faire ? ➤ Ils n'ont pas de formation 	
P2		<p>Une semaine de sensibilisation :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ FFMC pour les 3^e ➤ Préparation à l'ASSR pour les 5^e et 3^e ➤ Les professeurs peuvent adapter leurs cours ?
P3	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Associations : une piste cyclable sur le plateau sportif <p>Arrêt car :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Collège trop excentré pour trouver des partenaires 	<p>Pour les 5^e :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Travail en classe avec des livres du code de la route <p>Pour les 3^e :</p> <p>« Semaine du CESC – éducation à la santé et à la citoyenneté » avec la MAIF</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Intervention de 2h ➤ Discussion autour de films ➤ Entraînement ASSR^e
P4		<p>Une journée de sensibilisation pour les 5^e et 3^e :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Code (panneaux, marquage au sol, distances de sécurité, alcool, drogue) ➤ Pompiers : comment réagir en cas d'accident, simulations d'accidents, théâtre ➤ Sensibilisation au risque : vidéos d'accidents, équipement scooter, entraînement ASSR ➤ Lunettes alcoolémie ➤ Conduite de scooters ➤ Entraînement ASSR avec un livret fourni par département, avec le prof principal, chez eux
P5	<p>Une journée pour les 5^e et 3^e :</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Une journée avec la FFMC pour la formation et la sensibilisation au 2RM pour les 3^e

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mini conférences avec des policiers ➤ Mini conférence avec un accidenté de la route ➤ Course de fauteuils roulants ➤ Lunettes alcoolémie ➤ Voiture tonneau 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entraînement à l'ASSR : simulation d'examen de 2h avec les 5^e, 1h pour les 3^e ➤ Cours transversaux dans au moins 1 matière
P6		<p>Pour les 3^e</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Entraînement à l'ASSR en autonomie au CDI ou chez soi ➤ Une à 2 journées de sensibilisation : <ul style="list-style-type: none"> • Gendarmerie et code de la route • Prévention des addictions • Préfecture : Simulateur de conduite, Réactionmètre, Mesure alcoolémie, Voiture tonneau, Bus <p>Pour les 5^e : Entraînement à l'ASSR en autonomie au CDI ou chez soi</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Séquences de cours toutes prêtes ➤ Préparation ASSR avec les 5^e et les 3^e 	<p>En 6^{ème} : Règles de circulation piéton et vélo et NED</p> <p>Pour les 4^e : Forums de sécurité routière organisé par la commune (pas tous les ans)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Simulateur de moto ➤ Intervention de la gendarmerie ➤ Vidéos sur des désincarcérations ➤ Lunettes d'alcoolémie ➤ Intervention de personnes handicapées ➤ Contrôle des vélos par la police <p>Pour les 5^e et 3^e :Préparation de 2h à l'ASSR en classe</p>
P8		<p>Pour l'ensemble des élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Présentation des exposés réalisés par le club ➤ 1h de préparation à l'ASSR, répétable dans l'année <p>Club de sécurité, 1h toutes les deux semaines</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Information et sensibilisation sur des thèmes choisis par les élèves ➤ Collège de Bellefontaine ➤ Vérification de l'état des vélos
P9	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Intervention pour les transports scolaires 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cours transversaux ? ➤ Gendarmes : intervention sur la loi

		<ul style="list-style-type: none"> ➤ 2h d'entraînement ASSR pour les 5^e ➤ MAIF : « la bonne conduite » pendant 2h ➤ Livret ASSR (3€) sur volontariat pour travailler en autonomie
P10	<p>10 jours</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Opération 10 de conduite (gendarmes présents qui apprenaient le maniement de la voiture ; voiture tonneau) <p>Arrêt car :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Cours en travaux et indisponible 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entraînement ASSR en autonomie ➤ Permis vélo, classe non précisée
P11	<p>Journée de sensibilisation pour les 6^e :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Films ➤ Exercices pratiques dans un bus ➤ Entraînement ASSR avec feedback <p>Arrêt car :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ne sait pas pourquoi pour les 6^e ➤ La personne qui s'en occupait n'a pas été remplacée 	<p>Une journée de sensibilisation qui n'est toujours tenue</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Gendarmerie et commune : <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ateliers radars ➤ Simulateur scooter ➤ Test d'alcoolémie ➤ Baptême voiture pour les 3^e ➤ Cours transversaux mais non systématiques
P12	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sécurité en bus ➤ Simulateurs avec la gendarmerie <p>Arrêt car :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Trop cher 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entraînement en autonomie à la maison via des sites internet

3.2.3 L'ASSR

3.2.3.1 Représentation de l'ASSR

Lorsque nous avons demandé aux RSR ce qu'étaient les ASSR et leurs objectifs, presque tous ont abordé son rôle dans **la sensibilisation à la sécurité routière** :

*« Une sensibilisation particulière à la sécurité routière » (P2) ; « La formation à la sécurité routière c'est nécessaire et indispensable » (P6) ; « Sensibiliser les jeunes à la sécurité routière » (P7), **et plus globalement à la citoyenneté** « Ça fait effectivement partie de la constitution du citoyen » (P5) ; « On travaille sur tout ce qui est citoyenneté, donc le respect entre élèves, la tolérance, le civisme » (P7).*

Plus précisément, il s'agit de leur apprendre à circuler en sécurité : *« C'est s'assurer que les enfants [...] ont bien compris qu'il faut rouler en sécurité, circuler, marcher en sécurité [...] donc pour moi l'objectif de l'ASSR c'est de s'assurer que les enfants les jeunes puissent circuler en sécurité » (P4), et ce quel que soit le mode de transport utilisé : *« Que ce soit à pied en vélo ou en deux-roues motorisés. [...] Parce que l'ASSR il n'y a pas que du deux-roues, il n'y a pas que des voitures, il y a les règles du piéton aussi » (P4).**

Et les sensibiliser au risque sur la route : *« Le téléphone au volant je pense que c'est important aussi de les sensibiliser autour de toutes ces questions-là [...], leur montrer que ça peut avoir un impact sur leur vie » (P5) ; « Faire comprendre les dangers de la route et bien prendre conscience qu'en tant que futur citoyen routier, par le scooter ou la voiture, qu'ils doivent être pleinement conscients que la route est un danger. Comment les mettre en garde, et les préserver, et faire de la prévention » (P12) ; « Leur faire prendre conscience que la route est un lieu dangereux » (P9).*

L'un des objectifs cités est donc d'apprendre à être autonome sur la route : *« Pour leur apprendre à se débrouiller à pied et en vélo principalement au départ [...] parce que quand on entend souvent les parents dire 'ah bah moi mon fils il a appris à faire du vélo en 30 minutes' où il est passé du vélo à roulettes au vélo sans roulettes en 30 minutes. Mais ce n'est pas pour autant qu'il sait faire du vélo, mais ce n'est pas pour autant qu'il sait respecter les règles, se promener en ville tout seul de façon autonome » (P7).*

Beaucoup ont une **approche « pratico-pratique » de l'ASSR** :

Liée à son rôle dans l'obtention du permis de conduire : *« Les préparer au mieux pour le permis de conduire notamment » (P9) ; « L'ASSR₁, honnêtement je n'ai pas tout compris à quoi ça servait exactement, alors pour conduire un scooter il me semble. L'ASSR₂ c'est pour passer le permis » (P1) ; « C'est le premier tremplin pour pouvoir passer le permis AM [...]. Une première étape pour accéder à la conduite accompagnée » (P8) ; « C'est qualifiant puisqu'effectivement à partir de l'obtention de l'ASSR hé bien pour les 3^e ils peuvent quand même accéder à la conduite des deux-roues motorisés » (P2) ; « L'ASSR₁ leur permet de passer le BSR et l'ASSR₂ leur permet de passer le permis » (P3) ; « On vit dans un monde où il n'y a plus beaucoup de gens qui n'ont pas le permis, on en a vraiment besoin pour travailler » (P5).*

Et comme première approche de l'examen du code : « Un savoir. Je connais les panneaux, les règles concernant la conduite sur la voie publique [...]. Montrer que je suis capable de connaître la réglementation, je sais à quoi m'en tenir avant de passer par une auto-école pour obtenir mon droit » (P8) ; « C'est l'équivalent du code de la route mais adapté aux élèves [...]. C'est une préparation au code en fait, aux comportements qu'ils doivent adopter sur la route. Ils commencent à apprendre les panneaux, le code de la route mais à leur niveau » (P3) ; « S'assurer qu'ils connaissent les règles du piéton, du cycliste, et du cyclomotoriste » (P4) ; « Personne ne doit ignorer la loi » (P6) ; « Je trouve que ça ressemble un peu à ce qu'ils vont faire après quand ils passent le code de la route » (P5).

Un référent a également parlé de l'importance de ces formations pour **compenser certains apprentissages issus des parents :**

« Les enfants n'ont comme lecture que le comportement des parents, qui ont introduit dans leur vocabulaire le 'stop glissé', notion qui est complètement aberrante [...]. On a un peu un côté sauvage, loi du talion au niveau du comportement de certaines personnes sur la route c'est un peu dommage. Donc il est important qu'on fasse passer le message » (P6).

3.2.3.2 La préparation spécifique à l'examen de l'ASSR

Dans beaucoup de cas, la préparation à l'ASSR ne prend que la forme d'une répétition des sessions d'examen. Pour d'autres, cette préparation est réalisée en plus de la formation plus générale qui a été décrite dans le point 3.2.2.

En classe, les questions sont présentées et les élèves y répondent avant que tout ne soit expliqué : « Il y a un site qui s'appelle 'préparer-assr.education'. Moi je travaille sur ce site pendant 1h pour chaque classe de 5^e. Donc c'est un questionnaire et je demande aux élèves de répondre oralement » (P9) ; « On leur propose de faire un test ASSR [...] : 5 ou 10 questions avec correction histoire de les mettre en situation, et puis de voir s'ils ont bien compris ce qu'on leur a appris le matin » (P4) ; « Sur des sessions, ils préparent les questions » (P2) ; « Souvent la partie formation je mets 5 questions, j'arrête, après on parle ensemble de la correction » (P5) ; « On travaille avec un logiciel et en même temps on fait du rebrassage de la loi [...]. C'est en salle de classe devant un écran avec des vidéos comme on prépare au code de la route. 'Bon vous avez répondu quoi?', 'Alors pourquoi?', 'Pourquoi il fallait répondre ça?'. On rappelle les règles » (P8) ; « Je tourne derrière et je leur donne des conseils, je leur explique dès qu'ils ont des questions je les fai réfléchir » (P7). **Puis les élèves sont mis en situation d'examen :** « La 2^e heure [...] je fais une simulation d'examen. Ils ne sont pas surpris le jour de l'examen sur le déroulement et ça permet, lors de la simulation, d'aborder d'autres questions sur la sécurité routière » (P9).

Les élèves peuvent ensuite être invités à continuer cette préparation chez eux :

« On travaillait avec eux des anciennes épreuves et puis on fait des petites simulations pour les entraîner. Moi après sur le site du collège je leur mets des liens et puis je les laisse s'entraîner en autonomie » (P5) ; « Je faisais moi une préparation avec chaque élève de 5e et chaque élève de 3e, c'est-à-dire que je prenais les classes une par une en salle informatique et, sur notre ENT, il y a un espace dédié à la sécurité routière où je mets

différentes informations, différents fichiers PDF qui donnent des informations sur la sécurité routière, et je mets des liens vers des sites de préparation [...]. Quand ils sont en étude ou au CDI ou chez eux, pouvoir utiliser des moments, en leur disant que le but du jeu ce n'est pas qu'ils en fassent trois quatre cinq fois 1h et de se bourrer la tête mais d'en faire régulièrement une petite série 15 à 20 minutes » (P7) ; « Il y a un site pour qu'ils puissent accéder à des exercices pour s'entraîner aussi à la maison » (P3).

Les élèves peuvent n'avoir cette formation qu'en autonomie, chez eux ou au CDI :

« On donne des sites internet aux élèves pour qu'ils aillent s'informer eux-mêmes [...]. Je pense que c'est essentiellement, à partir de sites internet » (P1) ; « On leur demande de s'entraîner chez eux » (P10) ; « Je mets sur l'ENT le lien qui permet d'accéder sur Eduscol avec les liens en test pour le faire chez eux, ils le savent, ils ont connaissance de ça » (P12) ; « Voilà ils s'entraînent chez eux. Certains au moment d'études demandent à aller sur la salle informatique et d'autres s'entraînent ici mais ce n'est pas la majorité » (P11) ; « Les enfants se connectent au site 'preparer-assr'. Ils se mettent là-dessus ou Eduscol, ils se mettent sur les simulateurs des ASSR et font la préparation comme ça [...]. Donc la préparation c'est hors temps scolaire c'est-à-dire que c'est au CDI ou en salle informatique » (P6).

Notons que cette préparation est parfois réalisée par les associations :

« [La MAIF] leur passe un film [...] ils doivent discuter j'imagine et ensuite ils font une préparation, un entraînement » (P3).

L'utilisation des sites de préparation semble être un outil privilégié par les professeurs, sans doute parce qu'ils permettent de mettre en conditions d'examen, mais aussi car :

Les élèves eux-mêmes apprécieraient d'utiliser ces technologies : « L'application elle est bien faite pour des enfants qui sont quand même hyper connectés [...], il y a des petits quiz ça ne dure pas très longtemps, ils peuvent faire des toutes petites sessions. Je crois que c'est 6 ou 8 questions, ils peuvent faire un entraînement expert [...]. Ils peuvent choisir aussi les différentes thématiques » (P5).

Ou parce qu'ils sont vus comme le seul outil possible : « L'ASSR est une formation distincte, pratiquement aucun collègue n'en fait, pour moi c'est un moyen pour ces élèves-là d'avoir une formation » (P8) ; « Le seul moyen maintenant pour les élèves de s'entraîner ce sont les outils que l'on trouve sur internet » (P11).

Mais deux problèmes ont pu être relevés quant à l'utilisation de cette ressource :

Un RSR a relevé la désuétude de certaines des ressources disponibles : « Il y en a qui sont un peu vieillot [de sites internet], il y en a qui ne sont vraiment pas du tout intuitifs [...], il y en avait un je le visualise il était horrible donc je l'ai retiré. Il y a un moment il faut savoir se moderniser. Un lien vers le Facebook de 'MMA zéro tracas' [...] qui était sympa mais je ne sais pas si ça existe toujours » (P5).

Nous avons observé qu'un des RSR attire l'attention des élèves sur les titres des questions ou la façon dont sont formulées ces questions : « A chaque fois, si on te pose une question de telle ou telle façon c'est qu'on attend de toi que tu observes telle ou telle chose, et du coup dans ta réaction il faut répondre en pensant sécurité. Donc ça leur

permettait de se préparer et d'avoir quasiment 100 % de réussite. Je prenais le temps de leur expliquer en leur disant 'soyez bien vigilants, déjà quand on vous donne un titre sur une vidéo, le titre sert à quelque chose, il dit de quoi on va parler, après vous savez quoi observer' » (P7).

3.2.3.3 Le déroulé de l'examen

Dans la plupart des collèges, l'ASSR est passé en version papier :

« Ça se passe en version papier ils ont une grille » (P5) ; « On les diffuse à l'ordinateur mais les élèves ont une grille papier » (P3) ; « A la fin la personne relève les feuilles, corrige et leur donne les résultats » (P8) ; « C'est un examen papier » (P11) ; « Ils ont la feuille préparée » (P12) ; « On est revenu sur du papier » (P6). **A deux exceptions près :** « C'est en salle polyvalente et par classe, avec un vidéoprojecteur [...] les élèves ont un boîtier électronique qui est relié à l'ordinateur et on a les résultats normalement instantanément » (P1) ; « Ça se passe dans une salle informatique » (P10).

La version papier a comme avantage de pouvoir faire passer l'examen de l'ASSR en collège entier plutôt qu'en classe entière, et donc de gagner du temps dans la passation de l'épreuve : « Si je fais un format vidéo je suis obligé de le faire sur 4h donc ça me ferait 8h pour les 5^e et les 3^e et c'est beaucoup trop compliqué pour moi » (P12).

Beaucoup aimeraient passer à une version informatisée pour plusieurs raisons :

Pour gagner du temps dans la correction : « Perte de temps qui est énorme puisqu'il y a une correction derrière [...]. J'aimerais bien qu'on repasse sur des systèmes où on puisse vraiment avoir un boîtier. Moi ce qui m'intéresse c'est l'aspect assez rapide de la correction » (P6) ; « L'avantage de l'informatique c'est qu'il n'y a pas de correction et vous avez les résultats aussitôt [...], ça reste vraiment à la marge ce n'est pas un gros problème. Mais effectivement vu qu'on est à l'aire connectée il est évident qu'à voir des petits boîtiers c'est toujours plus simple » (P11).

A cause de l'ambiguïté qui existe dans la correction papier : « Une écriture au crayon quand elle est gommée on ne sait plus si le gamin a répondu ça ou si c'est mal gommé » (P6).

Ce qui n'est pas toujours possible car :

La version informatique ne fonctionne pas : « Je fais passer tous les élèves d'un niveau en simultané [...]. On le fait en papier crayon car en format ordinateur il fallait des versions Internet Explorer spécifiques qu'il ne fallait pas mettre à jour, et on s'est retrouvés de nombreuses fois enquinés et ça ne fonctionnait pas » (P7).

Car ils n'ont pas les moyens financiers pour le faire : « Une année il y avait un essai [...] c'était informatisé [...] sauf qu'il y a une valise qui tournait dans toute l'Académie et, je pense, qu'on n'a peut-être pas eu les moyens d'investir pour avoir plusieurs » (P11).

Les conditions dans lesquelles se déroulent l'examen sont rapportées comme très strictes :

« Ils sont très sérieux [...], c'est très studieux on va dire ça. Ils le font très très sérieusement » (P1) ; « Les élèves sont plutôt assidus, enfin en tout cas concentrés là-

dessus, il n'y a pas de souci particulier » (P2) ; « Ça se passe dans la même ambiance que les contrôles, enfin ils sont sérieux. Les sacs sont posés au fond de la classe [...], ils le prennent comme une interro donc ils le prennent au sérieux et ils ne trichent pas, ils ne parlent pas » (P3) ; « Ils arrivent à faire ça dans le calme [...], ça se passe vraiment très bien » (P7) ; « Oui ils sont sérieux, oui ça se passe bien. La conseillère d'éducation ou moi ne tolérerions pas, c'est sérieux » (P8) ; « Oui [les élèves sont studieux et concentrés » (P9) ; « [Dans une ambiance] studieuse » (P10) ; « J'ai en général 4 adultes avec moi qui permettent de surveiller qu'il n'y a pas de tricherie » (P12) ; « L'épreuve en elle-même ils jouent bien le jeu » (P5) ; « Moi mon objectif c'est que ce soit quelque chose de très rigoureux » (P6).

Pour aider à obtenir ce sérieux, les enseignants insistent sur l'importance de cet examen auprès des élèves : *« Bon après on leur met la pression aussi [...]. Si on leur dit que ça ne leur servira jamais à rien, évidemment ils ne vont pas le prendre au sérieux, on leur dit que c'est indispensable pour passer l'ASSR₂, que c'est un examen, qu'il faut le prendre au sérieux » (P1) ; « Pour valoriser ça je crée une note qui compte dans la moyenne, je crée un devoir en EMC [...]. Il y a des élèves qui ne sont pas forcément très bons scolairement mais qui s'intéressent à la sécurité routière et arrivent à avoir de très bonnes notes et ça valorise leur travail » (P7) ; « Ça donnait un certain poids le fait que le chef d'établissement se déplace, ce n'était pas de la rigolade. Ce n'est pas l'assistant d'éducation qui est parfois copain avec eux » (P6) ; « Je leur explique bien 'vous vous rendez compte là il suffit d'avoir 10/20. Le jour où on passe le code c'est pas du tout la même chose, les questions sont toutes plus difficiles et il faut avoir 17,5, c'est-à-dire qu'il va falloir travailler beaucoup plus pour l'obtenir. Si vous l'avez tous c'est normal, si vous ne l'avez pas c'est que vraiment vous avez pris les choses à la légère » (P7).*

Les élèves peuvent aussi être très stressés, ce qui participe au sérieux de l'examen : *« Il y a une motivation particulière [...]. Ils sont concentrés à cause de l'enjeu » (P2) ; « Il y en a qui se stressent beaucoup » (P5).*

Deux points dans l'organisation des épreuves de l'ASSR sont intéressants :

Plusieurs RSR proposent de faire (ou font déjà) passer les épreuves juste après les journées ou après la semaine de formation à la sécurité routière : *« J'ai proposé juste après cette journée de formation [...] de leur faire passer le test ASSR [...] je pense que c'est mieux pour les jeunes c'est plus frais dans leur tête » (P4) ; « La préparation ça, ça se fait dans la même semaine que les épreuves de ASSR. [... Les assistants pédagogiques] font passer les épreuves dans la foulée [de la préparation] » (P2) ; « Dans les jours qui suivent [la journée de sensibilisation] et ils passaient leur épreuve » (P5).*

Un rattrapage peut évidemment être organisé pour les élèves ayant échoué une première fois à l'examen : *« Ceux qui échouent normalement ont droit à un rattrapage » (P1) ; « Après il y a une session de rattrapage » (P3) ; « Il y a une session de rattrapage pour les absents » (P2) ; « On leur explique aussi qu'il y a toujours une séance de rattrapage » (P5) ; « Il y a une session de rattrapage » (P9). **Mais deux RSR ont décrit le fait que leurs élèves repassaient cet examen autant de fois qu'ils le souhaitaient :** « Sachant que s'ils ne l'ont pas ils le repassent jusqu'à ce qu'ils l'obtiennent » (P8) ; « Ils peuvent le passer jusqu'à obtention » (P10).*

3.2.3.4 Utilité perçue de cet examen

Pour la plupart des RSR interrogés, les examens de l'ASSR sont trop simples :

« Les questions sont d'une banalité affligeante [...], tu te dis qu'ils veulent le donner à tout le monde il n'y a aucune difficulté. Ça conforte le fait que l'éducation nationale ne fait aucun effort, on l'a donc tout va bien. Si on veut élever le niveau il suffit de baisser l'exigence et tout le monde est content [...]. Pour moi ce n'est pas suffisant [...]. Ils ne se rendent pas compte à quel point c'est devenu facile et un petit peu idiot » (P8) ; « C'est un bon examen mis à part que je le trouve un peu simple à certains moments à obtenir [...]. Si on a la chance de tomber sur une série simple c'est ok pour tout le monde, si on a la malchance de tomber sur une série plus compliquée de temps en temps certains se plantent mais arrivent à l'avoir avec le rattrapage [...]. L'ensemble des élèves arrive à l'obtenir du premier coup » (P7) ; « Moi en tant qu'adulte j'ai l'impression que c'est un peu facile ou alors on est des très bons formateurs, mais jusqu'alors on a toujours eu 100 % de réussite aux deux examens » (P9) ; « Je sais que le barème est à 10, mais bon, 10 sur 20 c'est... » (P6) ; « Je le trouve trop facile [...]. Les questions sont extrêmement simples. Par exemple ma fille l'a passé au collège en 5^e cette année, elle a eu 18. On parle un peu de la sécurité routière dans la maison, en famille, mais elle n'a jamais eu de formation. 18 sans avoir de formation » (P12) ; « De toute façon ils l'ont tous je ne m'inquiète pas vraiment [...], ça n'a pas plus d'importance à leurs yeux que ça » (P10) ; « Parfois il y a des questions qui sont pertinentes et qui collent bien à l'âge des enfants et parfois d'autres on se demande pourquoi ils figurent » (P11).

Et ils essuient de nombreuses autres critiques :

Des thèmes sont trop abordés au détriment d'autres : *« Piéton, vélo, et aussi passagers, rollers skateboard, donc tout ce qui est les incivilités [...] tout ça s'est traité. Le positionnement quand je dois traverser, quand je suis sur des patins à roulettes, ben non faut les reconnecter parce que faut leur expliquer qu'un roller c'est un piéton, un skateur c'est un piéton » (P6).*

Ils ne reflètent pas ce que les jeunes vont rencontrer sur la route : *« Quand on est au volant on ne fait pas de correction [...], c'est tout de suite, voilà, faut que l'erreur elle soit perçue rapidement [...], faudrait qu'on passe du stade 'déplaceur d'objets roulants' à 'agent qui pilote un petit peu dans le respect des règles de circulation' » (P6) ; « Je n'ai pas l'impression qu'on les prépare réellement [...]. C'est quelques rouages qu'on leur donne mais au quotidien ils n'ont pas la connaissance des panneaux et je trouve que l'ASSR ne reflète pas assez et n'est pas assez en relation avec le futur code de la route qu'ils vont passer [...]. Ils ne sont pas assez en lien avec ce qui va se passer après » (P12) ; « Mais quand on sort de l'établissement je pense qu'on n'est pas à même de connaître les règles essentielles » (P8) ; « Parce que ça se passe derrière un PC et que pour être sensibilisé il faut avoir d'autres supports qu'un questionnaire bête » (P10).*

Les questions n'ont pas évolué depuis plusieurs années : *« Les questions ça va parce qu'on change de public d'une année à l'autre, les questions sont très récurrentes [...]. Il y a quelques petites questions qui évoluent par rapport à l'alcoolémie, les substances illicites.*

Mais je dirai par rapport à la sécurité routière en soit, je n'ai pas l'impression que ça a évolué depuis 10 ans » (P12).

Il n'y a pas de différences entre les questions de l'ASSR₁ et de l'ASSR₂ : « *Les questions de 5^e et de 3^e je n'y vois pas de grosse différence » (P12).*

Un RSR n'apprécie pas l'évolution du format des images (qui sont passées d'images statiques à des animations) : « *Les dessins sont très bébé, pour moi je n'ai pas l'impression que ce soit adapté pour les 3^e, les 5^e » (P12). Mais cette opinion n'est pas majoritaire : « *De plus en plus [de questions sont des] simulations sous forme d'animation, le dessin animé c'est pas mal » (P11) ; « On était sur du statique, on a la chance d'être sur une scène vidéo en réalité virtuelle c'est beaucoup mieux » (P6).**

Les ASSR ne sont pas adaptés aux élèves étrangers : « *Par rapport à la représentation de la réalité [...] j'ai certains gamins qui viennent d'Afrique, j'ai un New-Yorkais [...]. Parfois ce qu'on montre sur la diapo ils ont du mal à la lire, ils ont du mal à comprendre ce qu'est un accotement » (P6).*

Un RSR a parlé de l'ambiguïté des questions, ce qu'il trouve positif : « *Oui c'est bien d'introduire des éléments perturbateurs, des trucs pas clairs, de façon à ce que la personne arrive quand même à prendre une décision » (P6).*

Quelques RSR ont exposé des doutes sur l'impact de ces formations :

« *Je ne suis pas super sûre que ce soit très efficace [...]. Agir sur leur comportement, franchement je ne saurais vous dire [...], on plante des petites graines et après ça pousse ou ça ne pousse pas. Donc j'espère que ça a poussé chez certains » (P1) ; « Je ne suis pas côté pédagogie donc je ne peux pas être affirmative à ce sujet, mais je pense qu'ils en retiennent quelque chose quand même » (P3).*

Enfin, plusieurs RSR ont reporté le fait que les préparations aux ASSR apportent des connaissances aux élèves :

« *Quand je fais la formation en 6^e, j'ai à peu près les deux tiers des élèves qui me disent 'oui je savais une partie de ce que vous avez dit mais pas tout', il y en a quand même un tiers qui apprennent énormément de choses » (P7) ; « C'est bien aussi parce que ça les prépare à se poser des questions sur des situations, à se projeter sur comment on ferait si on était dans cette situation, qu'est-ce qu'il faut faire, oui je trouve que c'est quand même une bonne sensibilisation » (P5) ; « Je trouve qu'il est adapté [...] C'est pas inutile, à partir du moment où ce n'est pas inutile, tant qu'on commence à lever un peu les consciences [...]. Je me dis que même si c'est un outil qui n'est pas forcément au point ce n'est pas inutile » (P9) ; « Au niveau des 3^e il y a des embryons de BSR [...] moi je trouve que c'est bien fait, que les petits éléments sont là, il n'y en a pas de trop parce que chaque chose en son temps, ce n'est pas la peine non plus de donner des questions de BSR. Non on a le calibre ASSR₂ c'est une attestation à la sécurité routière » (P6).*

Mais pour beaucoup, si l'examen est important, le reste de la formation l'est davantage : « *Je ne sais pas, en gros c'est quelque chose qui va nous dire si l'enfant a compris ou pas les règles générales [...]. Mais après c'est la journée qu'ils font, qu'ils passent, le temps de formation c'est ça le plus important » (P4) ; « Ça me paraît utile de passer ça à l'école, mais que ce soit sérieusement fait » (P8) ; « Ça dépend comment c'est fait, comment c'est*

préparé. Un élève qui va aller préparer [...] je pense que ça peut aider, l'élève qui va attendre le jour de l'examen et va répondre presque parce que c'est un QCM au hasard aux questions j'en doute un peu » (P11) ; « Pour moi ça ne sert pas à grand-chose parce qu'en fait il faudrait une vraie formation du style cours magistral » (P10) », **notamment la partie pratique** : « Il y a toute la théorie du code c'est une chose incontournable, mais néanmoins [...] je suis ravi de faire appel à une association qui met en pratique les exercices [...] par rapport à l'examen cette partie pratique manque peut-être » (P2).

3.2.4 Les manques et les difficultés des RSR

3.2.4.1 Les difficultés au sein du collègue

De multiples manques et difficultés ont été reportés par les RSR :

La plus reportée est le manque de temps pour mener à bien leurs missions : « Dès qu'il y a un problème je ne sais pas si vous avez remarqué dans la société, mais, le collègue s'en empare [...] ça se rajoute à tout ce que l'on doit faire » (P1) ; « Bon après le problème c'est qu'on a des programmes à tenir, que souvent on est débordés » (P1) ; « C'est vrai que quand elle est partie du coup je pouvais pas faire ça toute seule c'était pas possible d'un point de vue du temps » (P1) ; « Quand on peut le faire c'est bien mais à la base il y a le boulot à faire. C'est la cerise sur le gâteau, quand on peut le faire c'est bien » (P10) ; « C'est chronophage on va dire. On n'a pas le temps de faire que ça [...]. J'ai peur d'être complètement dévorée par le temps. Ce n'est pas ne pas avoir envie, c'est vraiment le manque de temps et à côté du boulot on a notre vie familiale » (P12), **et ce qu'il s'agisse de trouver du temps pour préparer et organiser des séances :** « [Je relancerai peut-être mes contacts], ça dépend de la charge de travail qu'on a parallèlement à ça » (P10) ; « Il faut chercher une association, établir les conventions, et c'est énorme comme travail [...]. Maintenant ce n'est pas l'intérêt ou l'importance du sujet, c'est juste une question de disponibilité, je n'ai pas le temps vraiment de m'investir dedans » (P11) ; « Je pense que si j'avais plus de temps, oui, j'aimerais peut-être plus participer à l'organisation de la journée [...]. Des idées j'en ai plein, mais du temps on n'en a pas beaucoup [...]. L'année prochaine sera la seule année où je n'aurais pas de cours nouveau à préparer, donc ça va me libérer du temps. Donc peut-être que l'an prochain je vais pouvoir me ressaisir un peu plus de cette partie-là » (P5) ; « Parce qu'ils ont des emplois du temps très chargés, qu'ils ont leur matière à donner [...]. Ils ne veulent pas faire plus car ils ont déjà des programmes chargés » (P8) ; « Ce n'est pas que ça ne nous intéresse pas, mais c'est qu'on leur demande de faire de plus en plus de choses, [...] ça leur casse les pieds d'avoir à intégrer ça en plus dans leur cours alors qu'ils ont déjà beaucoup à faire [...]. Comme je n'ai plus de document actualisé il faudrait que je prenne le temps d'aller chercher des séquences, que je trouve des choses, mais je n'ai pas le temps d'aller chercher des séquences pour tous les collègues dans toutes les matières » (P7) ; « Je pense qu'elle avait beaucoup de choses à gérer et je pense qu'elle a simplifié l'organisation de la journée » (P5), **ou du temps pour les séances elles-mêmes :** « Pas de cours théorique, on a pas le temps » (P10) ; « Sinon c'est chronophage puisque c'est 2h par classe, ça me bouffe énormément de temps mais je le fais malgré tout parce que je pense que c'est indispensable » (P9) ; « Même quand je demande d'accompagner des élèves pour le sida ou la BPDJ c'est 'on nous prend des heures' » (P6).

Notons qu'un des RSR interrogés ne ressent pas ce manque de temps :

« Ça ne me demande pas beaucoup de travail et je n'en réfère à personne » (P10).

La deuxième est le manque de financements, puisque faire venir des associations coûte cher :

« On n'avait aucun moyen financier pour mener ses actions. Donc c'est vrai qu'il y a beaucoup de choses qui étaient très gratuites. Mais le peu qui nous coûtait ça coûtait très cher » (P1) ; « La voiture choc frontal on l'a arrêtée aussi parce que ça coûtait assez cher » (P1) ; « Il y a des périodes où on faisait venir l'association mais c'est payant, et petit collège-petit budget » (P12) ; « Pendant 2 ans avec une association qui était certainement payée par le département et la préfecture, et cette année ça n'a pas été reconduit. Du coup on le fait plus. Si on voulait la faire ça voulait dire que c'est le collège qui prenait en charge toutes les dépenses liées à cette opération » (P11) ; « Tout ça n'est pas du tout financé non plus [...]. Travailler pour la gloire voilà au bout d'un moment c'est un peu fatiguant » (P5) ; « Il n'y a absolument plus d'argent pour la sécurité routière » (P8) ; « Il y a aussi une histoire de coût c'est-à-dire, bon, la venue de cette association n'est pas gratuite et, pour le moment, on s'arrête aux 3e » (P2) ; « Pour qu'on nous paie les motos électriques il a fallu lutter quand même. Il a fallu demander des subventions à droite à gauche [...] pour environ 10.000 € » (P4) ; « L'année prochaine les crédits seront supprimés il va falloir qu'on trouve un autre axe de formation » (P6) ; « Il y a un circuit mais il est à Muret. Muret/chez nous ça fait une bonne route et si on rentre dans les frais de bus après c'est compliqué quoi » (P3).

La sécurité routière n'est pas toujours le projet prioritaire au sein du collège :

« La direction a changé, les priorités aussi ont changé et donc ça s'est arrêté [...] l'orientation beaucoup, l'hygiène santé, tout ce qui est sexualité [...]. En plus on est dans un collège REP +, donc il n'y a pas que la problématique des cours et des programmes » (P1) ; « Il faut aussi savoir faire du tri dans les différentes choses, certaines années c'est plus sur un projet que d'autres » (P5) ; « Après on place les priorités où on veut » (P8).

Enfin il existe deux autres manques, d'infrastructures :

« J'ai laissé tomber un peu malgré moi parce qu'on a fait des travaux dans l'établissement, et la cour de récréation qui nous servait de piste de démonstration : on a perdu cette cour » (P10), et de matériel : « Il n'y a plus les livrets depuis plusieurs années, donc comme les programmes ont changé plusieurs fois et que certains collègues n'intégraient plus ces choses dans leur cours, ça a périclité, ça a disparu » (P7) ; « Je pense ça avait besoin d'être renouvelé » (P1).

3.2.4.2 Les difficultés avec les intervenants

D'autres difficultés sont directement en lien avec les intervenants :

A savoir que pour certains collèges ruraux, il est dur de faire venir des intervenants : *« [Des associations avec une piste cyclable] on arrive plus trop à en avoir. On est un peu excentrés par rapport aux grandes villes et donc c'est un peu compliqué d'arriver à faire venir des associations avec du matériel » (P3),* **ou de trouver des contacts :** *« Chez les pompiers c'était important parce que j'avais un contact [...] quand il est parti à la retraite*

là aussi, voilà c'était pas la priorité de la caserne » (P1) ; « Si on avait un interlocuteur peut-être qu'on arriverait à le mettre en place mais, là pour l'instant on en a pas » (P3) ; « Par rapport à la préfecture je ne connais pas les raisons pour lesquelles ça n'a pas été reconduit. Je ne sais même pas à qui m'adresser car la personne qui faisait les plannings n'y est plus, j'ai perdu complètement contact » (P11).

Les activités ont pu être mal encadrées par le passé et le contrat n'est pas renouvelé :

« Le dernier en date qui était venu je crois que, déjà, on n'avait pas été super satisfaits de la prestation » (P3) ; « L'animateur n'était pas vraiment top » (P1).

3.2.4.3 Les difficultés propres aux RSR

Les ressentis dans le rôle de RSR sont assez mitigés. Plusieurs facteurs jouent sur la satisfaction extraite de cette tâche :

C'est surtout le soutien par les autorités et les collègues qui crée de la satisfaction :

*« Ça me plaît [...]. Le conseil départemental est à fond derrière notre projet, c'est très bien parce que c'est quand même un enjeu national, la sécurité routière c'est important » (P4) ; « Je me sens plutôt bien, il n'y a pas de problème particulier, c'est vrai qu'après j'ai les mains libres et avec la direction il n'y a jamais aucun souci donc comme je fais partie du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté c'est un des éléments phare » (P7). **Ainsi, ne pas être soutenu est un manque pour plusieurs référents :** « Ça ne me satisfait pas comme situation [...], il faudrait normalement que tout le monde soit impliqué » (P7) ; « Je n'ai de comptes à rendre à personne [...]. Si je ne fais rien il ne se passe rien » (P10). **Ces difficultés conduisent d'ailleurs une RSR à se sentir seule dans sa tâche :** « Je n'avais pas forcément, le temps, l'énergie, les compétences pour le faire, j'étais un peu seule aussi. Il n'y avait pas grand monde pour me seconder [...]. C'est aussi mon usure personnelle, à porter tous ses projets qui ne semblaient pas prioritaires pour le chef d'établissement [...]. Pour une partie de mes collègues qui trouvaient que bon ça suffisait on avait fait ça c'était bien, fallait passer à d'autres choses » (P1).*

Le manque d'actions peut être mal vécu par les RSR :

*« Notre petite tristesse c'est qu'on n'arrive pas à organiser un circuit » (P3) ; « Un peu frustré quoi, parce qu'on peut mieux faire » (P5) ; « Ce n'est pas top. D'un point de vue personnel je trouve que c'est très léger comme formation » (P10) ; « C'est dommage que ce soit un peu arrêté. Mais c'est comme ça » (P1), **alors qu'agir et se sentir utile leur apporte de la satisfaction :** « Oui [ça me plaît], quand j'organisais mes trucs ça me plaisait beaucoup » (P10) ; « Je trouve que c'est utile, ça m'apporte de la satisfaction puisque depuis que je suis là, on a 100% de réussite [à l'examen de l'ASSR] donc je suis satisfaite de savoir que nos élèves sortent avec les deux attestations » (P9).*

Notons aussi qu'au cours des entretiens, plusieurs RSR ont reporté leur sentiment de manque de compétences pour mener à bien leurs tâches :

« Est-ce qu'on est légitime, honnêtement, j'ai des doutes, parce que quand j'entraîne mes élèves honnêtement sur plein de choses je suis incapable de les former [...]. On veut former les élèves avec des profs eux-mêmes non formés donc c'est un peu ridicule » (P1) ; « Moi je

*ne suis pas spécialiste non plus de la sécurité routière » (P11) ; « Il me semble vraiment pertinent de faire appel aussi à des gens qui sont très branchés sur la question et bien plus compétents que nous » (P2) ; « Au début ça me faisait peur vraiment, moi j'ai quand même raté mon code 2 fois » (P4), **mais aussi celui des autres** : « Il y a des profs et des assistants qui n'ont pas leur permis de conduire, ou au ras des pâquerettes. Quand on fait l'ASSR il faut bien la décrypter cette épreuve, il faut savoir la commenter, il faut l'argumenter quand on fait la correction [...]. Pour bien enseigner il faut déjà bien savoir de quoi on parle » (P6).*

3.2.5 Des « profils-type » d'élèves ?

Lorsque nous avons demandé aux RSR s'il existait des « profils-types » d'élèves souhaitant conduire un deux-roues motorisé, beaucoup ont répondu qu'ils n'avaient pas cette information et qu'ils ne pouvaient pas répondre à cette question :

Ils ont en effet trop peu d'élèves intéressés pour passer le permis AM :

*« On en a très peu chez nous très très peu » (P9) ; « Nous on a très peu d'élèves qui veulent conduire un scooter ou une moto » (P7) ; « Ils ne sont pas si nombreux que ça [...]. Je dirais que ça représente en moyenne deux élèves par classe. En tout cas qui se manifestent vraiment deux à trois élèves » (P5) ; « Très peu ont un scooter, ils viennent en vélo » (P12) ; « L'ASSR1 c'est très très rare qu'on vienne me le redemander » (P3) ; « Souvent ils oublient le papier ils perdent le papier, pour vous dire qu'ils n'y prêtent pas beaucoup d'attention » (P10) ; « Je pense que sur 580 élèves, je ne suis pas loin de dire qu'il n'y en a aucun qui aura un scooter. Donc autant dire que, c'est sûrement très utile pour certains collègues, mais alors nous, les élèves n'y voient aucun intérêt d'avoir l'ASSR1 » (P1) ; « On ne court pas non plus après [la formation ASSR] parce qu'on n'a pas beaucoup d'élèves qui passent le BSR. Visiblement ils ont l'air plus de tendre après vers le permis, la conduite accompagnée » (P3) ; « Il faut savoir aussi qu'il y en a de moins en moins qui pratiquent le deux-roues, ils attendent l'âge pour passer la conduite accompagnée » (P8). **Un seul des RSR interrogé ne partage pas ce constat** : « Oui, oui [ils sont nombreux...] » (P2).*

D'ailleurs les RSR observent que les parkings contiennent peu ou pas de deux-roues motorisés :

« Sur le parking j'ai trois quatre petites motos ou scooters, donc certains ont déjà des scooters » (P11) ; « Au niveau des élèves qui viennent en deux-roues il y en a très très peu. On a 400 élèves et il y en a peut-être 4 ou 5 au grand maximum » (P3) ; « On a un abri pour les deux-roues vélo deux-roues motorisés, et on a beaucoup d'usagers à vélo mais très peu d'enfants qui circulent sur un deux-roues motorisé » (P9).

Pour expliquer ce manque d'intérêt chez les jeunes, les RSR ont pointé trois causes :

D'autres transports sont privilégiés, à savoir les transports en commun, le vélo et les parents : « Comme c'est un collège rural on a pratiquement 85 à 90 % des élèves qui prennent le transport scolaire pour se déplacer au collège » (P11) ; « Comme il y a des transports scolaires c'est bien desservi. Donc les enfants viennent soit à vélo soit à pied, soit ils sont transportés le matin et le soir, donc ce n'est pas nécessaire en fait » (P9) ; « Ils habitent essentiellement dans une zone urbaine. Il y a un peu de bus. Et donc s'ils vont au centre commercial c'est à une dizaine de kilomètres, ou à Rouen c'est à une vingtaine de

kilomètres, ils prennent le bus. [Il n'y a pas] le besoin immédiat » (P1) ; « On est desservi par les transports scolaires [...]. Les autres à 3km maxi viennent en vélo » (P12) ; « La plupart habitent à proximité » (P5) ; « Nous on a une population un peu privilégiée donc c'est les parents qui les amènent ou ils ont des voitures sans permis électriques. On a moins de scooters qu'on en a eu à une époque » (P10) ; « On a à peu près 30 à 40% des élèves qui viennent à pied, et 60 à 70 % qui viennent en bus [...]. Des lignes de bus passent toutes les 20 minutes » (P7).

Les parents refuseraient de laisser utiliser un moyen de transport aussi dangereux : « C'est vrai que les parents sont de plus en plus réticents. Surtout qu'on a un pont qui est assez dangereux à traverser donc ça limite pas mal » (P7) ; « Ici je suis sur un établissement où l'accès n'est pas commode en 2RM, ils savent que les parents leur diront 't'auras pas de 2RM parce que c'est trop dangereux' » (P8), **bien qu'un RSR ne partage pas ce constat :** « C'est surtout quand ils sentent que papa ou maman vont acheter un scooter ils veulent passer le permis » (P4).

Et les parents n'auraient pas les moyens d'investir dans une formation et/ou un 2RM : « C'est le contexte social, ce n'est pas forcément favorisé au niveau des catégories socioprofessionnelles » (P9) ; « Quelques-uns vont finir par passer le permis. Mais là aussi c'est pas du tout la majorité. Ce n'est pas qu'ils ne veulent pas c'est qu'ils n'ont pas du tout les moyens financiers » (P1).

Seuls quelques élèves sont intéressés, ce qui s'observe par le fait :

Qu'ils demandent quand aura lieu l'examen de l'ASSR : « Ils nous disent qu'ils auront besoin de ça pour s'inscrire au BSR. Généralement ils en parlent à leur professeur principal ou à l'un de leurs professeurs qui nous en fait part pour savoir quand sera la date pour passer l'examen » (P6).

Ou quand ils auront leur attestation : « Il y en a toujours dans le lot qui attendent avec impatience qui réclament 'quand est-ce que vais avoir mon diplôme parce que justement je vais m'inscrire pour le BSR' » (P5) ; « On a souvent des élèves en disant 'ah j'ai perdu mon ASSR2 est-ce que vous pouvez m'en ressortir un ?' » (P3).

Ou encore des informations sur les démarches et procédures : « Beaucoup d'enfants viennent et disent '[Monsieur] comment on fait ? Où je dois aller ?' Du coup moi je leur donne quelques pistes » (P4) ; « Un élève est venu me voir partout il s'inquiétait parce qu'il passe son BSR » (P11).

Un point intéressant est que ces élèves ne sont, au niveau des RSR, pas discernables par une plus grande préparation à l'examen de l'ASSR ? Non [ils ne viennent pas avec des questions supplémentaires], ils ne viennent pas spécialement non » (P1) ; « Mais sinon non certains disent que oui ils ont envie, mais ils ne se différencient pas du tout dans la préparation » (P5) ; « Certains bossent et certains ne bossent pas [l'examen] » (P10).

Enfin pour les jeunes motivés à passer le permis, c'est l'autonomie dans les déplacements qui a été citée comme motivation : « Les motivations c'est les mêmes depuis toujours : la liberté, l'indépendance [...]. Avant c'était pour conduire le plus vite possible, maintenant c'est un intérêt général » (P8) ; « On est un peu en campagne aussi un moyen d'autonomie pour nos jeunes là » (P2).

3.3 CONCLUSIONS

La fonction de RSR. La fiche fonction qui définit le rôle des RSR, proposée par la DGESCO en 2009, pose que les référents ont pour mission de conseiller les chefs d'établissements en matière de sécurité routière, et qu'ils sont en relation avec l'équipe éducative, les correspondants départementaux et académiques ou encore les partenaires extérieurs, en vue de transmettre les différentes informations et opportunités qu'ils reçoivent en lien à la sécurité routière. Cette définition s'accorde donc avec les missions qui ont été rapportées dans les entretiens. En revanche, la fiche fonction stipule explicitement que « *la fonction du RSR est à distinguer de la préparation et du passage des ASSR* ». Le fait que beaucoup des RSR endossent les charges liées à ces examens peut avoir plusieurs explications : certains sont devenus RSR parce qu'ils organisaient déjà cet examen, mais il est aussi possible que ces derniers ne soient pas au courant que la préparation et l'organisation des ASSR ne relèvent pas nécessairement d'eux. En effet, plusieurs des RSR interrogés ont rapporté ne pas avoir suivi de formation et/ou ne pas avoir d'informations depuis, voire même ne pas savoir en quoi consistent leur mission.

La formation à la sécurité routière et à l'ASSR. Nous avons vu que les formations à la sécurité routière sont très hétérogènes entre les collèges. Pour les formations les plus riches, on trouve des actions réalisées sur une semaine complète pour tous les élèves, invitant des intervenants extérieurs (e.g., MAIF, FFMC, commune) et utilisant des outils diversifiés (e.g., simulateurs de conduite, démonstrations dans des bus). Ce type de formation semble être apprécié tant par les professeurs que par les élèves. Notons néanmoins qu'un seul collègue dispense une formation en continu sur l'année, mais qu'il s'agit d'un club où seuls entrent les volontaires. Le rapport PERLE (Kraïem et al., 2014) montre pourtant que ce type de formation continue est à privilégier, puisque les actions perdent leurs effets avec le temps.

Pour les formations les plus légères, et malheureusement les plus courantes, on trouve un bachotage des annales des ASSR des précédentes années, qui peut être réalisé en classe ou seul chez soi en autonomie. Ce type de formation, souvent réalisé sur une heure ou deux, pose la question de la rétention à long-terme des apprentissages ainsi réalisés, et la pertinence pour les élèves d'une formation réalisée en autonomie sans que des explications ne soient données par un adulte. L'absence d'utilisation d'autres types de formations est également

dommageable puisque les élèves – tout comme les RSR – semblent apprécier l'intervention de partenaires extérieurs et d'outils de mises en pratique. De plus, beaucoup de RSR préfèrent se fier à des professionnels de la sécurité routière pour éduquer les élèves. Enrichir ainsi les formations permettrait sans doute aux élèves de diversifier leurs expériences et apprentissages, et peut-être ainsi leurs connaissances.

Les manques et difficultés des RSR. Beaucoup de difficultés et de besoins sont ressortis durant les entretiens : (1) Les RSR ne sont souvent pas volontaires pour endosser cette responsabilité, (2) Ils manquent de formation initiale et continue pour endosser la responsabilité de RSR, (3) Ils manquent de temps pour préparer les formations à la sécurité routière et les dispenser, (4) Ils manquent de matériel et de moyens financiers pour réaliser ces formations, (5) Ils manquent de contacts pour faire venir des intervenants, (6) Ils manquent de soutien par le reste de l'équipe éducative. L'ensemble de ces difficultés permet de comprendre pourquoi beaucoup de formations qui étaient organisées dans le passé ont disparu et pourquoi certaines des formations aujourd'hui proposées sont si pauvres. Beaucoup de RSR ont en effet reporté que des formations, qui étaient alors plus riches que celles actuellement dispensées, ont été abandonnées (cf. Tableau 9). Parmi elles, on notera la disparition des cours transversaux (où un enseignement qui incorpore des notions de sécurité routière au sein du cours principal, comme un cours de géométrie qui travaillerait sur la base de la forme des panneaux), le fait que des intervenants extérieurs ne viennent plus ou encore que les collègues ne puissent plus emmener leurs élèves sur des lieux de formations.

Un point important est que pour la majorité des RSR interrogés, les examens de l'ASSR ont peu d'utilité voire pas d'impact sur les comportements des jeunes. Ces opinions sont congruentes avec celles des moniteurs de moto interrogés dans l'étude 2 de ce projet, pour qui les formations à la sécurité routière dispensées au sein du collège sont largement insuffisantes. Pour eux, les élèves sortiraient du collège sans avoir les connaissances de base nécessaires pour circuler dans le trafic, que ce soit les bases du code ou les compétences d'observation de la route.

Trois problématiques ont encore été soulevées dans les entretiens. (1) Nous avons observé qu'un des RSR attire l'attention des élèves sur les titres des questions ou la façon dont ces dernières sont formulées. Axer ainsi le travail peut être problématique puisque ce ne sont pas les capacités de détection et de résolution de problème sur la route qui sont travaillées,

mais l'utilisation d'indices extérieurs non présents et non pertinents une fois sur la route. (2) Plusieurs RSR proposent de faire (ou font déjà) passer les épreuves juste après la journée ou la semaine de formation à la sécurité routière dispensée au sein du collège. Ce timing est problématique puisque c'est la rétention à court-terme des informations qui est testée, plutôt qu'une compréhension sur du long-terme. (3) Enfin, deux RSR ont rapporté que « l'examen pouvait être passé autant de fois que nécessaire », quand il n'est censé y avoir qu'un seul rattrapage.

Profil-type des futurs conducteurs de 2RM. L'un des principaux objectifs de cette étude était de connaître le « profil-type » des élèves conducteurs ou futurs conducteurs de 2RM. Presque tous les RSR interrogés ont néanmoins rapporté que les élèves ne seraient pas intéressés pour passer le permis AM. Ce constat est à nouveau congruent avec les propos des moniteurs de moto recueillis dans l'étude 2 de ce projet, qui ont rapporté une diminution de la demande pour le permis AM pour les mêmes raisons que celles invoquées par les RSR (i.e., refus des parents, utilisation des transports en commun).

Tableau 10 : Ensemble des problématiques soulevées par les RSR, et propositions de solutions susceptibles d'y répondre

Problèmes	Propositions
Les RSR sont propulsés sur cette tâche sans qu'ils soient volontaires	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Préciser dans la fiche fonction produite par la DGESCO que cette prise de responsabilité doit être basée sur un strict volontariat ➤ Valoriser cette prise de responsabilité par une prime
Les RSR ne sont peu ou pas formés pour endosser cette responsabilité	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Systématiser les formations des RSR ➤ Créer une mailing liste des RSR avec un mail mensuel d'actualité : informant des formations à venir, donnant des outils, méthodes ou idées pour animer les formations à la sécurité routière, donnant des contacts actualisés.
Les RSR ne se sentent pas compétents dans leur tâche	
L'objectif de l'ASSR est uniquement vu comme pratico-pratique, c'est-à-dire qu'il est uniquement décrit comme permettant d'obtenir le permis. La fonction de préparation à la circulation sur la route n'est pas toujours prise en compte	
Manque de temps pour préparer et/ou réaliser les formations	
Manque de contacts d'intervenants pour dispenser des formations	
Les RSR sont seuls dans leur tâche, le reste de l'équipe éducative ne voulant que peu s'impliquer	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proposer sur les sites ressources : des cours transversaux « clef en main » pour les différentes

Les élèves ne sont pas formés à tous les niveaux du cursus (les 3 ^e et 5 ^e sont souvent formés, mais pas les 4 ^e et 6 ^e)	<p>matières, des idées de projets ludiques ou d'animations pour les différentes classes</p> <p>➤ L'ASSR étant une formation et un examen obligatoires, des crédits pourraient être accordés à tous les collèges pour les aider dans cette tâche</p>
Les formations ont lieu sur quelques heures ou une journée quand il serait plus pertinent de dispenser ces formations plus fréquemment	
Les formations sont parfois limitées à un bachotage des annales des années précédentes	
Il n'y a pas d'enseignement transversal	
Les élèves se préparent seuls et en autonomie pour passer l'examen de l'ASSR	
Manque de moyens financiers pour faire venir des intervenants ou organiser des projets et sorties	<p>➤ L'ASSR étant une formation et un examen obligatoires, des crédits pourraient être accordés à tous les collèges pour les aider dans cette tâche</p>
Manque de moyens matériels et d'infrastructure pour réaliser les formations	
Les versions informatisées présentent plusieurs problèmes : ils demandent des versions spécifiques d'Internet Explorer	<p>➤ Actualiser les ressources informatiques, les sites Web qui aident à la préparation des ASSR, où beaucoup de ressources sont obsolètes ou renvoient à des liens vides</p>
Les sites et ressources sont désuets ou obsolètes	
L'ASSR est passé juste après la semaine ou journée de sensibilisation à la sécurité organisée par le collège, et c'est donc la rétention à court-terme qui est mesurée plutôt que l'appropriation des connaissances à long-terme	<p>➤ Informer, lors des journées de formation des RSR, des connaissances scientifiques disponibles pour pallier à ces difficultés : par exemple des résultats du rapport PERLE ou des conditions d'obtention de l'examen</p>
Dans certains collèges, les élèves peuvent passer le test jusqu'à ce qu'il soit obtenu	
L'examen de l'ASSR est perçu comme trop simple	<p>➤ Augmenter la note à obtenir à 17.5 / 20, en adéquation avec le barème de l'examen du code</p> <p>➤ Ajouter des questions ayant trait à la circulation dans le trafic (e.g., partage de la route, intersections, se placer sur la chaussée, observation des indices de l'environnement) dans l'examen</p> <p>➤ L'ASSR peut également être considéré comme une première approche de la route pour circuler sur le trottoir. Auquel cas, obtenir le droit de circuler sur la route (e.g., circuler en scooter) pourrait être sanctionné par un examen supplémentaire et indépendant</p>
Les thèmes couverts par l'ASSR sont trop éloignés de la totalité des besoins pour circuler en sécurité	

4 ETUDE 2 : ENTRETIENS AUPRES DES MONITEURS DE 2RM

Pour comprendre dans quelle mesure la formation participe à la construction du motocycliste nous avons réalisé des entretiens avec des moniteurs de moto-école. Nous avons vu que la littérature s'est penchée sur l'impact de la formation sur le contrôle et la manœuvre du véhicule, ou sur le sentiment de sur-confiance en ses propres capacités et les compétences perçues. Très peu d'études se sont intéressées au contenu même des formations et à la façon dont elles sont dispensées. C'est ce que nous avons fait dans la présente étude. Ainsi, l'objectif principal de l'étude est le suivant :

1. Recueillir les pratiques auto-rapportées par des moniteurs issus de différentes moto-écoles afin de savoir si ces pratiques incluent l'apprentissage des niveaux supérieurs de la matrice. Nous cherchons également à savoir si ces pratiques peuvent être considérées comme « bonnes » ou « mauvaises » pour former les élèves à la conduite.

La littérature révèle également que les motivations et profils des élèves peuvent permettre de comprendre les comportements qui sont émis sur la route. Mais les études sont ici peu nombreuses, les autres objectifs de l'étude sont les suivants :

2. Identifier les motivations à la conduite d'un 2RM,
3. Et identifier si les comportements routiers de prise de risque ou de protection correspondent à des « profils-type » de motards.

Enfin le permis moto ayant été réformé deux fois en l'espace de deux ans, le dernier objectif de l'étude est ici :

4. De recueillir le point de vue des moniteurs quant à ces évolutions, ainsi que leurs manques et besoins dans ce contexte.

4.1 PARTICIPANTS & PROCEDURE

Des prises de contact ont été faites par mail et téléphone avec une cinquantaine de moto-écoles réparties sur 3 régions (Hauts-de-France, Normandie et Île-de-France). Cet échantillon a été complété via 17 invitations directes transmises par plusieurs experts du 2RM. Les messages incluaient une description des objectifs généraux de l'étude et précisait que les données recueillies seraient strictement confidentielles et anonymes.

Quatorze moniteurs moto, ayant en moyenne 19,61 ans d'ancienneté dans la formation 2RM ($ET = 12,20$), ont accepté de prendre part à cette étude. Tous sont des hommes et ont été formateurs initiaux (i.e., ont dispensé les formations réglementées permettant d'accéder à la conduite d'un 2RM). Trois n'exercent plus cette activité : un n'a plus d'emploi et deux autres se sont exclusivement tournés vers la formation post-permis. Trois moniteurs exercent également cette activité post-permis en plus des formations initiales. Neuf sont dirigeants de leur moto-école ou d'un réseau de moto-écoles. Enfin, ce panel inclut quatre experts qui participent ou ont participé aux réformes françaises des permis moto (cf. Tableau 11).

Les entretiens se sont déroulés sur une période de 2 mois de Avril à Mai 2019 et ont duré 1h10 en moyenne. Ils ont été menés au sein du laboratoire de recherche (2), ou par téléphone (12). Le recueil de données se basait sur un guide d'entretien composé de questions ouvertes du type « Comment s'organise la formation dans votre moto-école ? » pouvant être complétée par des demandes de précisions comme « Quels exercices sont utilisés dans votre formation ? Quelles capacités sont travaillées par ces exercices ? » (cf. Annexe 9.3). Conformément à la méthode de l'entretien semi-directif, l'enchaînement des questions dépendait des réponses des participants. Au besoin, le chercheur recentrait les entretiens en posant les questions sur les thèmes que le participant n'abordait pas spontanément⁸.

⁸ Les résultats d'une partie de ce travail ont été publiés dans un article scientifique (cf. Annexe 9.6).

Tableau 11: Caractéristiques des moniteurs ayant participé aux entretiens

	Activités actuelles (& activités passées)	Activités annexes (passées et actuelles)	Ancienneté
P1	Formation initiale ; post-permis ; dirigeant d'auto-école	Groupe de travail sur la réforme du permis	1984/1985 (34/35 ans)
P2	Formation initiale ; formation de moniteurs		1984/1986 (35/33 ans)
P3	Post-permis (Formation initiale ; dirigeant auto-école)	Mutuelle des motards	1991 (28 ans)
P4	Formation initiale ; dirigeant moto-école		2009 (10 ans)
P5	Formation initiale labellisée AFDM ; dirigeant d'auto-école		2009 (10 ans)
P6	Formation initiale		2016 (3 ans)
P7	Chômage (Formation initiale)		2008 (Arrêt en 2018 soit 10 ans)
P8	Formation initiale ; dirigeant moto-école		2003 (16 ans)
P9	Formation post permis ; formation initiale (très peu) ; dirigeant de moto-école		2008 (10 ans)
P10	Formation initiale labellisée AFDM ; post permis ; formation de moniteurs ; dirigeant d'auto-école	Groupe de travail sur le permis	2004 (15 ans)
P11	Dirigeant d'auto-école ; formation initiale	Groupe de travail sur le permis moto	1990 (29 ans)
P12	Post permis (Formation initiale labellisée AFDM)		1989 (30 ans)
P13	Dirigeant moto-école ; formation initiale	Syndicat moto, DSR, groupe de travail sur le permis moto	1980 (39 ans)
P14	Dirigeant moto-école ; formation initiale		2013 (6 ans)

4.2 RESULTATS

Une analyse manuelle du contenu thématique des entretiens a été réalisée. Sur la base d'une première lecture complète des retranscriptions puis d'analyses préliminaires, les catégories d'analyse ont été progressivement élaborées. Il s'agissait notamment de s'appuyer sur les redondances observées entre les différents entretiens et de dégager un consensus

entre les déclarations des formateurs interrogés. Compte tenu du déroulement des entretiens, les thèmes retenus *in fine* n'ont pas tous été abordés avec les formateurs interrogés et un décompte précis du nombre de formateurs ayant abordé chacun des thèmes ne ferait pas sens. Nous avons toutefois indiqué quand un consensus était largement partagé sur les thèmes concernés.

4.2.1 Qui sont les élèves des moto-écoles ?

4.2.1.1 Aujourd'hui, qui souhaite conduire un 2RM ?

Lorsque nous avons demandé aux moniteurs s'il existait des « profils-type » de personnes qui souhaitent conduire un 2RM, quasiment tous ont répondu par la négative. **Cette disparité de profils** se retrouve sur :

La CSP : « Une clientèle variée : du zozo de la cité au cadre supérieur, du dealer au policier » (P1). Bien que deux moniteurs aient reporté une prévalence de CSP+, due au coût financier de ce permis : « Ils sont installés socialement, c'est-à-dire qu'ils ont l'argent [...] ils sont socialement autonomes, ils ont un travail, alors il y a quelques étudiants mais ce n'est pas la majorité » (P2).

Le sexe (peu évoqué de façon spontanée, ne fait pas consensus) : « Il y a beaucoup plus d'hommes que de femmes » (P6) ; « Autant de garçons que de filles » (P5).

L'aspect rural/urbain (très peu évoqué et ne permet pas d'extraire des différences) : « En agglomération donc c'était vraiment beaucoup de jeunes, on était à côté d'un lycée donc beaucoup de lycéens [...], un peu tout public, après j'étais plus en campagne j'avais toujours des jeunes mais aussi plus de personnes de 30-45 ans » (P7) ; « C'est pas les mêmes profils que dans les grandes villes, surtout sur les attestations 125 » (P11).

On retrouve tout de même souvent deux points communs, à savoir :

Il s'agit majoritairement d'un deuxième permis : « Ils ont souvent un permis voiture à 80 % » (P2) ; « Je n'ai pas eu d'élève en 3 ans qui n'avait pas le permis voiture » (P6).

L'accès à la cylindrée est conditionné par l'âge, mais au sein de chaque permis les moniteurs ont observé des âges très différents, pour le AM (accessible dès 14 ans) : « Le AM j'ai très peu de 14 ans c'est 15-18, j'en ai un ou deux qui ont plus de 18 ans » (P5). **Le A1 (accessible dès 16 ans)** : « Le A1 formation après la voiture c'est pas les 20 ans parce qu'ils passent plutôt le permis moto, c'est surtout une trentaine d'années voire plus, quelquefois plus jeunes mais c'est rare » (P4). **Ou le A2 (accessible dès 18 ans)** : « Plutôt entre 20 et 30 ans » (P5).

Le vieillissement de la population est expliqué par :

L'aspect financier : « Une explication basique financière, économique par rapport au travail c'est-à-dire que les jeunes veulent le permis voiture et une voiture pour avoir un emploi et le garder, l'aspect moto va supposer qu'ils aient une moto en plus et c'est rare puisque ça coûte cher » (P9). Ainsi, les personnes passeraient d'abord le permis voiture pour pouvoir trouver/aller à leur travail et ne passeraient le permis moto qu'une fois leur situation sociale et financière établie. Le permis moto serait donc ici « un luxe ».

La maturité qui permet une plus forte conscience des risques, et une expertise de la route : « *Après les gens sont peut-être plus conscients du risque et attendent d'être plus mûrs dans la tête* » (P12).

4.2.1.2 Quels sont les permis passés ?

A travers les propos des moniteurs, nous avons recueilli les types de permis investis par les personnes. Ce sont surtout les permis AM, A1 et A2 qui ont été décrits mais quelques données sont disponibles sur la formation A1, A et le permis automatique que nous reporterons, sans que des conclusions puissent en être extraites.

Ainsi, les permis AM et A1 sont majoritairement reportés comme déclinants :

Pour le permis AM : « *Y a pas beaucoup de permis AM, dans l'année on en fait je ne sais pas peut-être une centaine en tout je sais même pas si on en fait une centaine* » (P1).

Bien que deux moniteurs ne partagent pas ce constat : « *On en fait pas mal des AM* » (P14).

Pour le permis A1 : « *On en fait peu. Mais même en France je crois que c'est 1000, donc ce n'est pas que nous. On va former à l'année 8 jeunes* » (P2 – A1).

Les raisons reportées à ces déclinants sont diverses, il n'y a pas de consensus.

On trouve le développement des transports en commun qui rend obsolète la facilitation des déplacements via le 2RM : « *Je pense que ce sont [les parents et les enfants qui ne veulent plus passer le AM...] les moyens de transports se sont développés et donc à cause des vols, du coup de l'assurance, des risques, [...] maintenant on peut covoiter, le transport en commun permet qu'on n'ait plus besoin de scooter* » (P2),

plusieurs formes de triche quant à ces permis conduisant à rouler sans formation : « *Une partie se procure le permis AM sans suivre la formation ; et une partie roule sans permis* (P9),

la faible facilitation des permis suivants : « *C'est aussi parce que passer le A1 ne facilite quasiment en rien le A2 d'un point de vue réglementaire et financier* » (P9),

le manque d'intérêt pour la moto chez les jeunes : « *Moi j'explique ça depuis des années parce que les jeunes ça ne les intéresse plus le 2 roues malheureusement* » (P1),

le développement de la conduite accompagnée qui serait préférée par les parents : « *La conduite accompagnée est proposée à 15 ans maintenant et donc les parents préfèrent faire faire la conduite accompagnée* » (P8 – AM/A1),

parents qui sont aussi évoqués comme une cause : « *Il y a de moins en moins de parents qui acceptent que leurs enfants soient sur les cyclomoteurs* » (P2).

Comme annoncé en introduction, le sujet de la formation A1 n'a pas été suffisamment abordé.

Seuls deux moniteurs déclarent délivrer beaucoup d'équivalences :

« *On a une énorme demande d'équivalence sur le A1 [...] à Bordeaux on délivre plus d'équivalence A1 que de permis A2. De mémoire 500 permis moto par an et 1200 formations 125* » (P9). **Et un autre l'inverse :** « *Actuellement je fais 130 permis par an, si je prends l'attestation 125 je n'en fais pas 10 dans l'année, et je couvre la moitié des Vosges en département* » (P11).

Le permis A2 est en revanche florissant. Ce constat s'observe surtout par le fait que nous avons demandé, dans la suite des entretiens, aux moniteurs de nous décrire le contenu de la formation qu'ils dispensaient le plus, et c'est toujours le permis A2 qui a été choisi.

« C'est vraiment le produit phare même si c'est un peu partout pareil de toute façon » (P14 – A2).

Notons que le **permis A2 en automatique** a été abordé par deux moniteurs, qui reportent que ce permis est peu demandé : « Petite demande sur du A2 automatique très minoritaire, une dizaine de personnes dans l'année max » (P9).

Enfin pour la **formation A**, le recul depuis la réforme n'est pas suffisant pour faire des estimations :

Un formateur a déclaré en dispenser beaucoup : « Là on va passer à deux [sessions par semaine] et peut être à plus car on est complet sur un mois et demi en passerelle » (P1).

Et un autre peu : « Le A on ne fait pas beaucoup, j'en ai eu quatre en peu de temps. Là il commence à faire beau donc certains commencent à venir, mais on pense aussi avec certains collègues que les gens s'arrêtent en A2 que ça leur suffit, on pense aussi qu'il y a des attestations bidons » (P2).

4.2.1.3 Et pourquoi souhaite-t-on conduire un 2RM ?

Nous avons souhaité connaître les motivations des personnes qui souhaitent conduire un 2RM, et ici beaucoup de profils motivationnels ont été décrits. En premier lieu on trouve la **notion « d'utilitarisme »**, notion qui se décline de deux façons :

Dans le premier cas, les personnes ont besoin d'un moyen de transport qu'elles n'avaient pas avant : « Ils viennent aux deux roues par nécessité quand ils ont besoin d'un moyen de transport » (P1-A1).

Dans le second, il s'agit d'acquérir un moyen de transport plus pratique, notamment pour éviter les bouchons : « Il y a celui qui veut utiliser un deux roues parce qu'il en a marre de prendre les bouchons » (P2), **ou faciliter les déplacements** : « Des jeunes en ville c'est juste un moyen d'être mobile, se déplacer sans la contrainte de certains transports en commun » (P10 - 125).

Notons qu'à Paris la motivation principale serait l'utilitarisme : « En Île-de-France il y a beaucoup d'utilitaire pour le passage de permis, en province c'est surtout le loisir le plaisir parfois utilitaire mais c'est surtout Paris. Dans d'autres grandes villes j'ai moins ressenti ce besoin utilitaire » (P12).

Une motivation fortement citée est le **plaisir**. Nous verrons que cette notion de plaisir est associée à des causes différentes.

Dans le plaisir, on trouve de prime abord **une passion pour le 2RM** sans que les origines ne soient complètement identifiables : « Il y a une toute petite clientèle de passionnés des gens qui ont toujours rêvé de faire la moto » (P1-125). Et toujours par passion mais longtemps mise de côté, le **« rêve motard » oublié et retrouvé** : « D'autres qui ont déjà au moins 40 ans et se disent qu'ils ont toujours eu envie de faire de la moto et aujourd'hui ils y vont » (P11).

Une origine peut se trouver dans les modèles sociaux, avec trois sources d'influences sociales que sont les parents, les pairs et le(la) conjoint(e) : « Certains parce qu'ils sont déjà dans un environnement familial, copain, ou passager passagère » (P11) ; « Faire des balades avec madame, permis loisir quoi » (P8) ; « Beaucoup de gens se mettent à la moto parce qu'ils ont des copains motards » (P3).

Et la seconde citée est la recherche de sensations, surtout en lien à la **vitesse**, mais le côté « sensation forte » est peu évoqué voire révoqué : « Avant on était plus sur la recherche

de sensations fortes, de vitesse, et on le voyait sur les motos choisies (roadster et Sportive). Aujourd'hui les sportifs ont quasiment disparu et on ne voit plus de 40-50 ans avec ces motos » (P9). C'est le côté « balade » qui est majoritairement reporté : « Scooter, 3 roues, 125, ce n'est PAS pour un déplacement plus pratique, plus rapide, c'est plus parce qu'ils ont envie d'aller se promener le dimanche parce qu'il fait beau, de sortir la moto » (P11).

Enfin, quelques moniteurs ont fait référence à la notion **d'optimisation des permis**, c'est-à-dire d'optimiser la durée de validité du code pour éviter d'avoir à le repasser. Cette motivation semble davantage concerner les jeunes, sans doute après avoir passé leur permis voiture :

« Aujourd'hui j'ai plein d'élèves qui me disent qu'ils viennent passer le permis parce que leur code se périmé dans un an » (P1) ; « Les jeunes dont le code va bientôt expirer » (P8).

4.2.1.4 L'usage d'un 2RM une fois le permis en poche

Une fois le permis obtenu, la plupart des élèves conduisent de suite :

« C'est très rare qu'ils passent un permis de moto et que derrière ils ne conduisent pas c'est excessivement rare » (P14) ; « La plupart du temps ils conduisent tout de suite après oui » (P8).

Mais certains attendraient d'avoir les moyens d'acheter une moto :

« [Il y a des] gens qui passent le permis pour éviter d'avoir à repasser le code mais ne conduisent pas de suite soit parce qu'ils n'ont pas les moyens d'acheter une moto de suite soit parce qu'ils ont les moyens mais veulent un certain type de moto qui n'est pas dans leurs moyens, ça c'est le choix de la moto pour l'image que ça donne. Oui il y en a beaucoup, je dirais 20 à 30% » (P9).

Nous avons cherché à appréhender les représentations des moniteurs quant **aux facteurs de risques les plus importants pour les motards :**

Tout d'abord les erreurs dans l'analyse de la situation : *« On est souvent sur une problématique d'analyse et de prise de décision. On est souvent sur les intersections, des dépassements avec une mauvaise estimation de la situation » (P11). Parfois dues à un manque de prise d'information :* *« Et puis souvent le manque de prise d'information » (P7) ; « C'est souvent un manque de vigilance » (P9), ou d'hyper-vigilance :* *« [A une intersection] comme je leur dis la voiture doit s'arrêter d'accord mais est-ce qu'elle va s'arrêter on ne peut pas savoir » (P7).*

On trouve aussi des mauvaises estimations de soi-même, particulièrement en lien au sentiment de sur-confiance et d'invulnérabilité : *« On se permet des choses parce qu'on a un sentiment, ce que vous appelez la sur-confiance c'est-à-dire que j'ai le sentiment d'être à la hauteur sans imaginer ce qui pourrait arriver » (P2), dû entre autres à un trop grand sentiment de sécurité à cause de la machine :* *« Avec la pub avec tout cet environnement qui conditionne les gens on nous survend de la sécurité passive. Du coup les gens n'ont vécu aucune sensation [liée à l'utilisation de l'ABS] et sont persuadés que ça va marcher » (P3), ou encore à un transfert erroné de compétences de la voiture à la moto :* *« Les personnes qui viennent à la moto après 40 ans je pense qu'ils ont déjà une attitude de conducteur en voiture peut-être qu'ils s'autorisent à rouler un peu vite mais [...] une moto ne répond pas comme une voiture » (P4).*

Les mauvaises estimations de la machine : « La reprise de la moto, ou la nouvelle moto sur des petites routes et une méconnaissance de la machine. On change de machine en se disant qu'elle va marcher comme l'autre » (P11) ; « Cette fausse impression qu'on va s'arrêter plus vite en moto qu'en voiture » (P7).

Et enfin le débridage de cette machine : « Oui on en a beaucoup qui ont déjà un scooter débridé, au moins 70% » (P4 – AM) ; « [Pour le permis A] il y a des élèves qui revenaient nous voir et qui avaient déjà des machines débridées » (P7 – A).

D'autres causes internes aux motards ont été identifiées :

La recherche de sensations : « [Pour les jeunes] l'amusement et la performance ils ont envie d'être un motard qui assure » (P6). **Cette recherche prend différentes formes, avant tout la vitesse :** « Souvent en moto il faut rouler un peu plus vite c'est souvent ce qu'on entend » (P11) ; « Il y a une part de vitesse, parce que nous on l'a toujours dit la moto c'est de la puissance à bas prix » (P4).

Mais il est à noter que la vitesse ne fait pas consensus en tant que facteur primaire : « Pour moi elle n'est que rarement un facteur causal primaire et quasiment jamais un facteur unique. C'est quand elle est associée à quelque chose qu'elle devient un facteur causal primaire [...]. Le recueil de données est biaisé, ceux qui remplissent la fiche BAAC⁹ cochent toujours la vitesse, la personne roulait toujours trop vite par rapport aux circonstances, sinon soit il n'y aurait pas eu d'accident » (P9). **On retrouve le sentiment de liberté :** « Le sentiment de liberté, ils sont dehors, on entend le bruit du moteur, des échappements, et à chaque rotation de la poignée, une moto ça a une grosse accélération c'est très grisant et si on se laisse aller là-dedans c'est un danger » (P6).

La prise de substances ou les distracteurs : « Il y a une bonne partie des accidents qui sont les facteurs habituels : défaut de vigilance, défaut de maîtrise, pour plein de raisons : alcool, fatigue, téléphone » (P9).

L'influence des autres : « Chez les 18-25 ans, c'est chez eux qu'on retrouve le fait qu'ils vont s'identifier à un groupe, qu'ils ont besoin de reconnaissance, ils vont aller au-delà de leurs capacités » (P10) ; « Il y a un copain qui fait une roue arrière et on essaye aussi » (P7) ; « Je pense que la suite elle va être liée aux rencontres qu'ils vont faire, les conduites de groupe ça doit être un phénomène, un truc de fou, des phénomènes de groupe en moto c'est un truc pas possible » (P2).

La mauvaise maîtrise du véhicule : « La difficulté de maîtriser un deux roues, c'est beaucoup plus complexe [...] que dans une voiture, on a peur de tomber » (P2).

⁹ Bulletin d'Analyse des Accidents de la Circulation

Beaucoup de formateurs pointent la responsabilité des automobilistes sur plusieurs aspects :

La méconnaissance de la moto : « Il y a les autres aussi, une mauvaise formation du conducteur [de voiture] qui ne prend pas assez en compte [les motos]. Je rêverais dans la formation de mes élèves en voiture qu'il y ait une partie obligatoire moto, qu'ils comprennent ce que c'est que de faire de la moto » (P5) ; « L'automobiliste ne sait pas comment se comporte une moto » (P9).

La mauvaise perception visuelle du motard : « Par exemple le motard qui est dans la tache aveugle, une mauvaise estimation des distances et des vitesses » (P12) ; « Le fait que le motard ne soit pas décelé aussi facilement qu'une voiture ou un camion, on est beaucoup moins visible » (P6).

Les stéréotypes du motard : « Dans l'idée, le motard est un con qui roule vite et qui va entre les voitures » (P4) ; « On lit les journaux la moto c'est dangereux et [les automobilistes] se font des idées sans certitude et se font une image de la moto complètement fausse » (P3).

Et évidemment, comme pour tous les accidents, le non-respect du code de la route : « La courtoisie du partage de la route c'est une grosse partie [...] On a déjà un gros problème de civisme sur la route. Les gens ne savent pas partager la route » (P4).

Enfin, un facteur situationnel qu'est l'état de l'asphalte a été pointé :

« L'adhérence au sol aussi qui n'est pas du tout la même qu'en voiture, on peut glisser facilement les trous, les graviers, un animal mort, les rainurages » (P6).

Ces comportements risqués dans la conduite semblent prépondérants chez certains groupes de personnes, et **quelques « profils-type »** dans le risque et les erreurs ressortent du discours des moniteurs :

Chez les plus âgés mais inexpérimentés en moto, les réflexes de la conduite voiture les amèneraient à ne pas être suffisamment attentifs aux risques en lien avec les 2RM (e.g., manque de visibilité) ou à avoir peur de leur véhicule : « Les personnes un peu plus âgées c'est plus souvent des sorties de route ou un choc frontal mais sur route, virage mal évalué, ou trop large [...]. Les personnes qui viennent à la moto après 40 ans je pense qu'ils ont déjà une attitude de conducteur en voiture peut-être qu'ils s'autorisent à rouler un peu vite mais en moto ça demande plus de compétences et une moto ne répond pas comme une voiture » (P11).

C'est chez les jeunes qu'on retrouve le stéréotype de recherche de sensations « Les jeunes qui font de la moto pour la vitesse la puissance la recherche de risques, peut-être qu'en province on les retrouve plus » (P1), **ce qui ne fait pas l'unanimité chez les moniteurs :** « Les jeunes qui ont parfois déjà goûté aux véhicules mécaniques comme un quad [...] ils vont être plus techniques ils vont vouloir ressentir ce véhicule qui travaille [...]. Dans le comportement ils sont plus motivés plus intéressés, ça ne veut pas dire qu'ils vont prendre plus de risques » (P10).

Et toujours chez les jeunes que les problèmes de prises de décisions erronées seraient les plus présents : « Jeunes et moins jeunes cyclo on est davantage sur une problématique d'intersection avec des prises de décisions en terme de dépassement par la gauche souvent

voire par la droite, un peu trop rapide, ils n'ont pas compris la situation et la décision est prise un peu trop vite et là on percute » (P8), **ce qui pourrait s'expliquer par le choix de la formation** : « Comme c'est moins cher, les jeunes avec un panier moyen moins important vont avoir tendance à aller vers le prix. Alors que des gens un peu plus établis dans la vie active vont réfléchir un peu plus à l'encadrement, ils posent la question savoir comment on travaille » (P10).

Enfin d'après les formateurs, les motivations ne prédisent pas le type de permis passé ou le temps de formation, mais quelques-unes pourraient orienter **les risques pris**. Les **« chercheurs de sensations »** seraient **évidemment plus à même de faire des excès de vitesse** :

« Il y a des déterminants qui sont propres au caractère des gens, si on prend des risques en général ou pas » (P2), **chez les usagers « loisirs » et les utilitaristes, peu de verbatims ont été recueillis** : « Le loisir ils ont plus le côté 'là il fait beau on va s'équiper le minimum' » (P12) ; « [Chez les utilitaristes] on va avoir les problèmes qu'on trouve sur le trajet 'ben je remonte une file, je la remonte un peu plus vite encore un peu plus vite 100 fois ça passe' et puis peut-être [qu'un jour] ça ne passera pas » (P2) ; « Ceux qui font de l'utilitaire ont plus la conscience du risque, donc là je parle surtout région parisienne puisque niveau équipement ils sont conscients du risque » (P12).

4.2.2 La formation à la conduite d'un 2RM

L'un des principaux objectifs des entretiens était de connaître les formations aux 2RM, dans leur organisation, leur contenu, leur durée, ou encore les méthodes pédagogiques utilisées. Avant toute chose, plusieurs moniteurs ont décrit l'objectif qui sous-tend leurs formations. Il ne s'agit pas « de faire en sorte d'avoir le permis », mais « d'apprendre à conduire et à rester en vie » :

« On ne prépare pas quelqu'un au permis on le prépare à être à motard et il faut l'amener à un bon niveau et auquel cas le permis est une formalité [...] Non pas préparer des élèves au permis mais pour leur apprendre à conduire, à se comporter, à savoir être » (P11).

La formation se fait en plusieurs étapes, la première est de valider des connaissances quant aux comportements à adopter sur la route. En résumé, pour le permis AM à 14 ans il s'agit de valider l'examen de l'ASSR1, pour le permis A1 à 16 ans c'est l'ASSR2, et pour le permis A2 à 18 ans il faut également que le code ait été obtenu (pour plus de détails se référer à la partie 2.1 du rapport). Très peu de moniteurs ont spontanément évoqué ces examens mais plusieurs thèmes ont pu ressortir.

4.2.2.1 Prérequis aux permis : avoir l'ASSR & le code

Les ASSRs sont très critiqués par les moniteurs. Il en ressort que les élèves n'ont pas les connaissances théoriques nécessaires ni même suffisantes pour pouvoir aller sur la route :

« On faisait le point en salle, on vérifiait théoriquement l'ASSR1 ou 2, on évalue leurs connaissances sur la réglementation, les règles de base, les priorités, puis des fois on s'apercevait très vite que la réalité était autre que ce que l'ASSR atteste » (P2).

Pour l'expliquer, les moniteurs pointent le manque de formation « sérieuse » pour cet examen :

De la part des enseignants de collège : « *On le sait bien les ASSRs restent quelque chose de survolé, parfois même dans les établissements scolaires ils ont un DVD et l'examen c'est quasiment la même chose que ce qu'ils ont déjà vu donc on est juste sur de la mémoire et pas forcément de la compréhension* » (P10).

Mais aussi des parents : « *D'autant qu'ils ont l'influence des pairs et référents adultes qui est bien plus forte que ce qu'on peut leur apporter de façon ponctuelle* » (P9).

Ainsi pour **combler les manques**, les moniteurs ont tendance à tout reprendre et en particulier les bases de la circulation (signalisation, priorités...) apprises chez les plus âgés dans le code :

« *On est en salle sur tableau blanc on projette, on fait réfléchir, pourquoi il y a un stop pourquoi etc. Je fais partie de ceux qui disent qu'ils devraient avoir le code que c'est indéniable, on met des véhicules sur la route il faut le code. Nous c'est ce qu'on faisait mais avec le séquençage c'est devenu plus difficile, ils avaient 4 heures de code à faire avec l'enseignant. Nous ça nous rassurait* » (P10).

Concernant le code, comme pour les ASSRs, il a été très peu évoqué spontanément par les moniteurs. Si son utilité n'a quasiment pas été abordée, on retrouve le problème de **bachotage** de ce dernier :

« *Le code c'est trop du superflu et on voit qu'après ils l'ont appris à mort mais ils ne se souviennent plus, ça sert à rien s'il n'y a pas un investissement de chacun, s'ils ne comprennent pas qu'il faut le maintenir au niveau* » (P12 -A2).

4.2.2.2 Première évaluation

La deuxième étape dans la formation est l'évaluation initiale. Cette évaluation vise à mesurer différents facteurs qui pourraient impacter la formation ou les pratiques ultérieures sur la route. Elle repose sur des discussions qui peuvent se dérouler en salle ou encore en voiture puis sur des exercices réalisés sur le plateau.

Les moniteurs recueillent tout d'abord les expériences antérieures et les motivations de l'élève :

La pratique antérieure d'un 2RM. Il s'agit notamment de savoir si un deux-roues (au sens large) a été pratiqué : « *[L'évaluation pour voir] l'expérience passée en deux roues/vélo/cyclo/moto* » (P12 – A2), puis un 2RM en particulier : « *Le tour de table c'est pour savoir s'ils ont essayé, s'ils ont testé, quel type de véhicule, une boîte de vitesse ou un scooter, s'ils sont déjà montés en passager* » (P10 – AM). Les moniteurs s'intéressent également aux habitudes de conduite : « *On commence par un tour de table avec des échanges pour connaître le public, quelles expériences ils ont pour pouvoir échanger et construire quelque chose qui est du post-permis puisqu'on revient sur leurs habitudes, leurs comportements* » (P10 – A). Il est à noter que la pratique antérieure n'est pas toujours

garante d'efficacité : « Quelqu'un qui arrive avec une expérience de 2 ans il a l'impression qu'il sait conduire alors qu'il ne sait pas conduire il sait juste se déplacer » (P1)

Les motivations à conduire : « Avec la présentation de chaque participant, [...] ce qu'ils recherchent dans le deux-roues, pourquoi ils viennent au deux roues » (P1 – 125), ce qui semble aussi passer par l'évaluation de la moto qu'ils veulent conduire : « À l'évaluation une des premières questions qu'on pose, on aime savoir à qui on a affaire, on aime aussi savoir 'demain tu as carte blanche pour acheter une moto quelle moto tu achètes ?' » (P10), et l'anticipation des conduites futures : « Le tour de table c'est pour savoir [...] comment ils se voient eux sur la route en tant qu'usager » (P10 – AM).

Les participants évoquent également un peu les appréhensions de leurs élèves :

« Déjà il y a une évaluation pour évaluer les difficultés de l'élève, la peur » (P6 – A2).

On trouve enfin plusieurs mesures :

Comme des modèles offerts par les pairs « On a en plus un problème avec le modèle des parents, si vous avez papa qui ne s'arrête pas correctement au stop... » (P4 – AM) », **des perceptions du risque** « Le tour de table c'est pour savoir [...] comment ils perçoivent le risque en scooter » (P10 – AM), **des expériences d'accidents** « Le tour de table c'est pour savoir [...] s'ils ont des copains/copines qui ont déjà eu un accident de scooter, dans quelle situation, qu'est-ce qui s'est produit d'après eux, là on fait le lien avec l'importance de l'équipement » (P10 – AM), **ou encore des capacités cognitives** « On montre une fois ou deux et on regarde si la personne est capable de reproduire la chose » (P11) ; « Il y a un test de mémoire je leur donne 3 mots en début d'évaluation, en début d'heure, que je leur demande de me redonner à la fin de l'heure » (P6 – A2).

Les moniteurs s'intéressent également **au niveau de connaissance et de maîtrise des compétences techniques** liées à la maîtrise de la moto :

Notamment les connaissances mécaniques du futur motard : « Il y a des questions sur la moto en elle-même : le freinage, la direction, les commandes, et un peu sur les freins tout ça, voir s'ils s'y connaissent un peu en mécanique » (P6 – A2), **ses capacités physiques qui influenceront la maîtrise du 2RM** : « Je la monte sur la moto pour qu'elle ressente un peu le poids, on voit aussi au niveau de son gabarit, j'ai eu des personnes très, très petites, il y a des personnes dès qu'elles braquent à fond [les] bras [sont] tendus, donc on sait qu'il va y avoir vraiment plus de travail pour gérer le poids de la machine » (P7 – A2), **ou encore des pratiques sportives susceptibles d'offrir un transfert de compétences** : « S'il y a un sport pour lequel il peut y avoir un transfert comme l'équitation, des sports avec un équilibre des fois des transferts peuvent se faire. C'est empirique c'est pas scientifique » (P2).

Enfin **l'évaluation se déroule aussi sur le plateau** où les participants ont majoritairement évoqué l'évaluation des capacités de base et des difficultés pour maîtriser et manier l'engin. Ces évaluations se font par la réalisation d'exercices dont la difficulté proposée est graduelle.

On retrouve par exemples le démarrage-arrêt, l'équilibre, l'inclinaison : « Après une petite évaluation qui dure 3/4h, là il va essayer de faire [...] des choses très basiques, [...]

démarrage arrêté, [...] de rouler sur le ralenti moteur, de rouler en ligne droite vers la droite à gauche pour voir le sens de l'équilibre, voir s'il a déjà une logique de regard aussi » (P11 – A2). **On retrouve également l'évaluation d'une capacité pour conduire qu'est le placement du regard** : « *Déjà il y a une évaluation pour évaluer [...] la capacité à positionner le regard toujours en avance et donc on évalue* » (P6 – A2).

Ces évaluations ont deux objectifs :

- **La plus évoquée est de donner une estimation du nombre d'heures nécessaires pour passer le permis** : « *Puis retour à l'auto-école et on fait un bilan et je donne un nombre d'heures approximatif* » (P12 – A2) ; « *[Après l'évaluation] on conseille le nombre d'heures* » (P11 – A2).
- **Il s'agit également de connaître le profil de l'élève pour orienter les apprentissages et les discours** : « *Ce n'est pas pour dire qui ils sont comme conducteurs mais pour savoir quel profil on va avoir quand même, savoir quel discours on doit renforcer, préventif par exemple* » (P10).

4.2.2.3 Apprendre sur le plateau

Les différentes formations et permis présentent de nombreux points communs.

« *Tout ce qui est plateau commence à s'harmoniser, dans toutes les formations on a de la théorie, du plateau et la circulation* » (P5) ; « *[Pour le A1] on ne fait pas de formation spécifique ils sont intégrés avec les A2* » (P2).

Néanmoins, le timing des formations n'est pas équivalent (ex., 8h pour le permis AM et minimum 20h pour le permis A2) et elles présentent nécessairement des différences. Ces différences ont été les plus palpables dans la description de l'épreuve du plateau.

Pour le permis AM, la formation est de 8h dont 1h de plateau depuis la réforme. En conséquence, les apprentissages sur le plateau sont édulcorés. Plus précisément, il semble que les apprentissages visent à ce que les jeunes soient « fonctionnels sur route ». On retrouve évidemment les apprentissages basiques que sont démarrer, s'arrêter, tourner, freiner :

« *[En AM] on leur apprend à tourner à basse vitesse, on leur apprend l'équilibre, on leur apprend à freiner en leur expliquant la proportion du frein avant, du frein arrière* » (P1 – AM).

Certaines techniques comme le passage de vitesse ne sont pas à apprendre du tout :

« *L'engin ne roule qu'à 45 maximum, c'est un engin automatique, donc il y a plein de phases qui ne sont pas à travailler ne serait-ce que l'apprentissage du passage des vitesses* » (P1 – AM).

Les moniteurs ne semblent pas insister sur l'évitement :

« *Je fais travailler les techniques d'inclinaison mais pas dans le cadre de l'évitement, ça n'a aucun intérêt de faire travailler l'évitement à 50 km/h* » (P9 – AM ou formation A1).

Mais axer sur les freinages :

« *Je préférerais insister sur des freinages à la fois anticipés avec des contraintes, des freinages plus anticipés dans un rectangle où ils s'arrêtent à 45-50 [...] je faisais plus le frein et apprendre à virer une trajectoire pour les préparer à la route* » (P2 – AM) ; « *BSR on va beaucoup plus mettre l'accent sur tout ce qui est allure un peu plus élevée, freinage, contrebraquage. Le plateau est court et le danger et surtout lié à la circulation* » (P10 –

AM), **bien qu'un moniteur ne partage pas tout à fait ce constat** « Je leur fais travailler du freinage mais pas trop complexe » (P9 – AM ou formation A1).

Pour les autres techniques peu de verbatim sont disponibles, comme l'inclinaison et l'équilibre pour lequel un seul moniteur a reporté qu'elles sont plus évidentes et/ou moins nécessaires :

« L'inclinaison à vitesse normale on travaille mais à 45km/h ce sont des engins très légers et ça nécessite des manipulations beaucoup moins compliquées » (P1 – AM) ; « La partie équilibre est édulcorée puisqu'on travaille sur des motos plus légères et qu'on n'a pas le temps » (P9 – AM ou formation 125). **Notons aussi qu'un moniteur fait le même programme que les formations au permis :** « Après on a 2h de plateau. Je leur fais faire des exercices d'équilibre, pareil voir leur regard, faire incliner leur scooter, je leur fais faire des freinages d'urgence et de l'évitement comme à l'examen moto » (P6 – AM).

Pour le permis A2, l'apprentissage de la conduite en 2RM commence par l'entraînement de la maniabilité lente puis rapide. L'objectif est de travailler l'équilibre, la maîtrise des commandes ou encore les techniques de conduite. Le travail d'une capacité particulière (ex., freinage) peut nécessiter la maîtrise de plusieurs autres compétences (ex., équilibre, regard), mais pour permettre au lecteur d'avoir une image de ce qui est travaillé, des regroupements par compétences ont été réalisés.

Ainsi les moniteurs vont faire travailler :

Sans le moteur : « On fait de la poussette, on apprend aussi à conduire en se prenant les pieds dans le tapis en marche avant, marche arrière, adopter une position de conduite et sécuritaire sur la machine, (P14 – A2) », **la position sur la moto et l'équilibre :** « On va plutôt commencer par apprendre à se servir de soi, parce que la moto c'est ça en fait on va apprendre le RATTP : Regard-Allure-Technique-Trajectoire-Position, donc on ne parle pas de moto au début on parle de nous, on apprend à se servir de soi par conséquent on peut utiliser comme outil, derrière n'importe quelle moto ça marche, ça c'est le but de la formation » (P14 – A2) ; « Le premier cours on met beaucoup l'accent sur la position du conducteur [...]. Travailler sur l'équilibre c'est-à-dire qu'ils ne vont pas poser le pied au sol » (P10 – A2) ; « Il faut travailler les appuis, le contrepoids » (P7 – A2), **les démarrages-arrêts :** « Evidemment on commence aussi par démarrer, s'arrêter » (P14 – A2), **tourner et contrôler sa trajectoire :** « Une fois que ça c'est bon, on tourne à gauche on tourne à droite jusqu'à ce que la personne arrive en butée ou presque » (P7 – A2) ; « Comment agir sur le guidon pour tourner donc des exercices de trajectoire » (P5 – A2) ; « Maîtriser les inclinaisons » (P14 – A2), **l'embrayage et le point de patinage :** « On va ressentir l'embrayage, on va le lâcher vraiment, le faire glisser dans ses doigts pour pouvoir le bloquer quand on arrive au point de patinage » (P7 – A2), **le passage de vitesse :** « Petit à petit ils passent les vitesses je mets des parcours pour les préparer à celui de l'examen plus rapide » (P6 – A2) **et plus généralement le contrôle des commandes :** « Contrôler ses commandes » (P1) ; « [On travaille] la manipulation des commandes » (P1 – A1). **Le freinage est également travaillé (notamment d'urgence), avec une distinction entre le freinage avant et le freinage arrière :** « Garder les bras tendus pour le freinage, toutes des petites choses » (P7 – A2) ; « Faire un freinage, devant, derrière, les deux » (P14 – A2) ; « Réaliser un freinage d'urgence ça c'est tout un apprentissage, tout le programme détaillé » (P14 – A2), **l'évitement :** « L'évitement pareil ça donne un peu une appréhension de la vitesse pour aller sur la route, ça nous convient relativement » (P4 – A2). **Plusieurs moniteurs ont parlé, dès les premiers cours de l'importance de travailler le regard :**

« Connaître les incidences du regard sur la trajectoire, la stabilité » (P14 – A2), et **du transport d'un passager** : « Ensuite je leur apprend le duo, le fait de monter à deux sur la moto » (P6 – A2).

Toutes ces capacités sont travaillées à allure lente et rapide :

« On fait des exercices à basse allure de freinage [...]. À différentes allures, aussi bien à l'allure du piéton que sur des allures de 50-70km/h » (P5 – A2).

Les exercices réalisés pour travailler ces capacités semblent assez communs, des 8, des slaloms :

« On fait d'abord de petits exercices : on leur fait faire des 8, du contrebraquage, du freinage » (P8 – A2) ; « Ensuite il y a une rosace, c'est-à-dire des cônes à droite des cônes à gauche en faisant un parcours très, très lent qui nécessite la maîtrise de l'embrayage, tout ce qui concerne ce dont je vous parlais tout à l'heure RATTP » (P14 – A2).

Pour la formation A, les formateurs semblent souvent, dans un premier temps, refaire passer le parcours d'examen du A2. Il s'agit de retravailler les techniques censées être maîtrisées et qui ont parfois été perdues, et/ou de réévaluer le niveau de l'élève :

« On leur fait faire ce qu'on avait fait en base de A2 pour leur montrer qu'ils ne savent plus le faire 2 ans après s'ils ne pratiquent pas régulièrement » (P4).

Il s'agit ensuite **d'augmenter la difficulté du parcours ou des exercices**. Les objectifs peuvent être d'augmenter le niveau de technicité des élèves ou de montrer qu'il y a toujours des choses à apprendre :

« J'ai insisté auprès de mes formateurs, en fonction du niveau de chacun, de situer pour qu'ils apprennent des choses nouvelles qu'ils apprennent des choses, qu'ils revoient des choses [...]. Je pense qu'on doit faire d'autres exercices il faut que ce soit différent, ils ont déjà le permis ce n'est pas un nouveau permis on insiste beaucoup là-dessus » (P2 – A).

4.2.2.4 Apprendre la théorie

En parallèle de la technique, les formateurs dispensent une formation théorique (qu'on retrouve évaluée dans les fiches moto). Trois objectifs sont majoritairement reportés, le premier est de **comprendre le fonctionnement d'une moto pour apprendre à la manier et l'entretenir** :

« Si vous regardez le programme de formation des permis moto A, A1, A2, vous avez des compétences à acquérir il y en a quatre, il y a [...] connaître la conception de la moto, qu'est-ce qu'il y a dessus et comment ça marche [...] bien évidemment comment fonctionne la moto » (P14) ; « Il y a une partie théorique qu'on fait nous-même pour l'entretien de la moto » (P4 – A2).

Il s'agit aussi de travailler – théoriquement et en amont de la circulation – **les techniques pour conduire un 2RM sur la route**, comme le placement, le partage de la route :

« Je parlais toujours sur une bonne demi-heure de cours, de cours magistral avec des explications, des dessins, des schémas de giratoire, des schémas de virage à droite à gauche, des schémas d'intersection pour les trajectoires, les placements, je travaillais la présélection » (P7 – A2).

Il s'agit enfin pour les moniteurs de **sensibiliser les élèves face aux risques et à la protection** :

En termes de risques : « On travaille énormément sur le risque, la façon dont ils le perçoivent, comment ils le prennent » (P10), **par exemple la vitesse** « Ça va passer par du discours sécuritaire en prenant en compte le plaisir de la vitesse qu'on ne peut pas nier » (P6), **le temps de réaction** « Je me suis aussi aperçu que les gens en grande majorité n'ont pas compris le temps de réaction ce que concrètement ça représente sur la route » (P13 – A2), **la visibilité du motard par autrui** « C'est sûr qu'on est moins visible [nous, les 2RM] » (P12), **et d'autres facteurs spécifiques à la moto** « Je leur parle des sommets de côte » (P6 – AM) ; « Le fait de conduire à plusieurs sur la route » (P9) ; « Les comportements à porter en cas d'accident [...] les dispositifs d'aide à la conduite, avoir des notions de dépannage et de l'entretien tout ça nous on en parle sur le plateau » (P14).

Et de protection, notamment les équipements : « Je leur conseille d'avoir un équipement qui leur permette d'être vu, le noir c'est bien c'est classe mais je conseille d'avoir au moins une bande qui soit visible » (P10), **les techniques de conduite préventives** « J'insiste beaucoup sur le fait que le meilleur freinage d'urgence c'est celui qu'on n'a pas à faire. [...] l'essentiel c'est la visibilité et de toujours se décaler par rapport aux autres véhicules qui précèdent pour améliorer la visibilité et ne pas être surpris » (P9 – formation AM ou A1) ; « J'explique que les règles essentielles c'est : (1) toujours prévoir le pire scénario, et (2) [ne jamais croire qu'on a] la priorité » (P13 – A2).

Enfin, dans le discours des moniteurs, il a également plusieurs fois été fait référence au fait de **développer un esprit de groupe** :

« On essaie de garder l'esprit motard » (P4 – A2) ; « On voit un motard qui en panne on s'arrête, on les oriente vers l'ambiance qu'on veut avoir, plutôt l'entraide, respect de l'autre » (P14).

4.2.2.5 Apprendre en circulation

La troisième et dernière partie de la formation est la circulation. Presque tous les moniteurs de notre échantillon semblent **commencer la circulation en parallèle** de la formation au plateau :

« Au départ c'est moi qui les amène en moto sur le site [du plateau], on fait quelques séances et quand ils ont le niveau c'est eux qui amènent la moto » (P5), **mais cette pratique ne semble pas consensuelle** « Malheureusement beaucoup d'auto-écoles n'autorisent pas de faire de circulation tant que le plateau n'est pas passé alors qu'on a le droit et que c'est très fructueux » (P9).

Le contenu de la formation en circulation a été un peu décrit dans la partie 4.2.2.4 avec l'apprentissage théorique, par exemple, du placement dans les virages ou en intersection, l'importance du regard. Quelques précisions ont été apportées par les moniteurs quant au contenu abordé durant la partie circulation, notamment apprendre comment prendre un virage, démarrer en côte :

« On fait des virages » (P10 – A2) ; « Virage [...], démarrages en côte » (P4 – A2).

Sur la forme du suivi, **les moniteurs accompagnent leurs élèves** soit en voiture, soit en moto :

Lorsqu'il est fait en voiture, plusieurs élèves partent en circulation et roulent à tour de rôle. Les moniteurs en profitent pour utiliser les expériences de l'un pour construire l'autre, c'est « l'écoute pédagogique » : « *On change à tour de rôle celui sur la moto, ce qui permet dans la voiture d'expliquer et argumenter [... ça permet à l'élève ...] de comprendre beaucoup plus rapidement les erreurs qu'il a faites et pourquoi. Au tour d'après quand il repasse sur la moto en général il y a un progrès flagrant et immédiat* » (P1).

D'autres préfèrent partir en moto avec leurs élèves pour montrer directement les techniques : « *Ce que j'aime bien c'est partir avec eux en moto, parce qu'au moins ils se sentent rassurés, on peut leur montrer plus de choses. [...] Ça permet de montrer que s'il faut faire ça c'est parce qu'il y a ça, il y a ça, et je veux te montrer le pourquoi du comment* » (P4).

Et un moniteur montait en tant que passager avec l'élève : « *Quand je n'avais qu'un seul élève je partais avec lui en tant que passager* » (P3).

Au-delà de ces apports pédagogiques différents, le choix du moyen est en partie financier puisque les systèmes radios efficaces sont coûteux :

« *Quand je suis avec mes élèves en circulation je suis en voiture, j'aimerais bien être en moto mais il est difficile de trouver un appareil de communication efficace. Donc je ne peux pas leur enseigner l'inter-files en pratique. Je ne trouve pas ou c'est hors de prix* » (P5), **mais aussi par confort** « *Certains prennent la voiture au cas où le motard aurait un accident mais non car si l'accident est faible le motard peut remonter s'il est plus important on appelle les pompiers ; pour certains c'est par confort* » (P9), **ou refus de l'écoute pédagogique** « *L'écoute pédagogique. Moi je ne suis pas partisan de ce truc-là* » (P8).

Après quelques séances, arrive la reconnaissance des parcours d'examen :

« *[On fait la circulation] avec une part de bachotage de reconnaissance des différents parcours d'examen possibles puisqu'on sait à peu près par quels endroits ils vont passer* » (P9).

Seuls deux moniteurs ont abordé ce point, mais dans l'organisation des leçons ils prônent de **rapprocher les séances** sans pour autant faire des formations accélérées :

« *Dans les formations accélérées les gens n'ont pas le temps d'assimiler* » (P3) ; « *J'essayais de faire des séances rapprochées pour qu'ils ne perdent pas trop entre les séances* » (P12)

4.2.2.6 Être autorisé à rouler : obtenir l'attestation et passer les épreuves du permis

La formation A1 et le permis AM sont donc des formations d'une durée de 7 à 8h qui délivrent *automatiquement et sans examen* une attestation, qui autorise alors à rouler sur la cylindrée correspondante. Le courte durée de ces formations est extrêmement critiquée par les formateurs puisqu'elle est décrite comme insuffisante pour apprendre à conduire :

« *Il faudrait qu'en 8h on leur apprenne à se servir d'une moto, à détecter les dangers, à s'y adapter et qu'on leur apprenne aussi le code de la route donc c'est carrément impossible* » (P1) ; « *Lâcher quelqu'un au bout de 7h c'est juste une hérésie [...] Au bout de 1h [...], on est censés avoir fait sur le plateau tout ce qu'il faut pour manipuler un véhicule quand il faut 10-12-14h en moto* » (P13).

Pour pallier ce manque d'heures, les moniteurs mettent en place quelques stratégies :

Dissuader l'élève (ou ses parents) de faire la formation : « *Il m'est arrivé de dissuader des jeunes, de leur dire de d'abord faire la conduite accompagnée de rouler avant parce qu'ils manquent de maturité* » (P2 – A1) ; **ou refuser de délivrer l'attestation** « *Une attestation 125 ça arrive régulièrement [qu'on ne donne pas l'attestation]* » (P1).

Plus souvent, les formateurs préfèrent offrir des heures pour s'assurer que l'élève sera davantage formé : « *Même si ce n'est pas dans les clous on est assez fiers de ça : [si l'élève n'a pas le niveau] la deuxième journée où il va venir elle est chez nous offerte* » (P1 – AM).

Les moniteurs passent aussi par la sensibilisation auprès des parents : « *A la fin de la session je demande toujours à parler aux parents même quand ça se passe très très bien et je leur précise que pour moi c'est vraiment une formation minimale qu'il faut absolument qu'ils passent derrière* (P7).

Pour certains, la solution la plus extrême à ce manque d'heure a été de ne plus offrir ces formations, du tout : « *En conclusion je ne fais plus de formation BSR, je refuse de former des gamins dans l'état actuel des choses* » (P13 – AM).

Notons que les moniteurs ont décrit une pratique inquiétante quant à la délivrance de l'attestation, à savoir de la signer sans la dispenser :

« *J'ai des collègues quand les élèves font un chèque pour avoir leur formation ils leur donnent le papier* » (P13). **Ou encore de rouler sans cette dernière :** « *Il y a toute une tranche de la population qui utilise le 2RM sans permis et qui ne viennent pas en auto-école* » (P9).

Les permis A1 et A2 nécessitent eux de passer plusieurs examens, celui du plateau puis de la circulation. Légalement, le nombre d'heures minimum avant de pouvoir passer ces examens est de 20h (8h de plateau, 12h de circulation), mais les formateurs reportent que très souvent plus d'heures sont nécessaires :

En général il faudrait plutôt de 25h à 40h : « *Une vingtaine d'heures, une trentaine d'heures selon les élèves* » (P14). **C'est surtout pour le plateau que plus d'heures sont nécessaires :** « *C'est plutôt 12h de plateau, donc on passe à peu près une douzaine d'heures pour le plateau sur l'examen pour certains ça peut aller jusqu'à une vingtaine d'heures [...] on a à peu près en moyenne 14h de plateau et 8h de circulation* » (P6 – A2).

Le nombre d'heures nécessaires est dépendant de **plusieurs facteurs** :

Il est en partie déterminé par le profil des élèves. Notamment de leurs expériences de conduite 2RM préalables : « *On insiste bien à l'inscription les 8h c'est pour ceux qui ont déjà une pratique bien assise. Le forfait à 12h de plateau ce sont des gens qui ont déjà un peu roulé. Et on a une formule à 18h de plateau* » (P11 – A2). **Ce sont les hommes jeunes, qui ont déjà eu une pratique, n'ont pas d'appréhensions, pratiquent un sport et/ou ont une bonne condition physique, et sont disponibles pour prendre fréquemment des leçons qui auront besoin de moins d'heures** : « *Ça pouvait aller de 20h pour quelqu'un de jeune dispo deux à trois fois par semaine, pratiquant du sport, sans aucune appréhension, quelqu'un de blanc quelqu'un de vierge, et ça pouvait aller à une personne qui est dispo une fois par mois, qui a un travail stressant, qui n'a jamais fait de sport, qui a eu un frère qui a eu un accident de moto donc il y a plein d'aspects psycho qui font qu'il va peut-être 35 ou 40h* » (P3). **Plus spécifiquement, les plus jeunes auraient des facilités à passer le plateau mais leur inexpérience de la route rendrait l'apprentissage en circulation plus difficile** : « *Des gamins qu'on a déjà eus à 14 ans. Donc ils arrivent ils enfourchent la 125, souvent les 8h de plateau suffisent, par contre les 12h de circulation c'est ric-rac c'est vraiment très juste. Ils ont beau avoir le permis AM ils ne sont pas pour autant meilleurs* » (P11). **Les plus âgés ayant déjà un permis voiture et une faible formation 2RM auraient eux aussi des difficultés sur tous les aspects de la conduite, ce qui s'explique sans doute par un transfert erroné des compétences** : « *Je dirais que les plus compliqués finalement c'est ceux qui ont plus de 40-50 ans qui ont leur permis depuis plus de 30 ans et qui ont pris de mauvaises habitudes et doivent retrouver une conduite scolaire* » (P8).

Le nombre d'heures supplémentaires est ensuite dépendant de la maîtrise des techniques, évalué par la réussite – ou non – des exercices proposés sur l'examen du plateau : « *Le plateau c'est simple, s'il fait un parcours examen et qu'il renverse 3 plots qu'il met 3 pieds par terre ou qu'il n'est pas dans les temps* » (P8). **Et le respect du code de la route, l'aisance et la sécurité dans la conduite pour la circulation** : « *S'ils n'arrivent pas à mettre en pratique, s'ils ont peur d'incliner d'un côté ou de l'autre [...] sur le fait qu'ils arrivent à éviter et freiner correctement, et puis quand vraiment ils ne tiennent pas compte des panneaux des priorités à droite, on doit poursuivre la formation mettre plus d'heures* » (P6).

Le nombre d'heure de formation est également fonction des moyens financiers des élèves qui peuvent avoir des difficultés à compléter les heures obligatoires : « *20h gratuitement les élèves veulent bien, mais quand il faut payer ils refusent leurs heures en plus qui permettraient d'aller plus loin dans la formation et/ou la sécurité* » (P4).

Les moniteurs semblent décrire que les auto-écoles annonçant directement qu'il est possible d'obtenir son permis en 20h (donc sans contraster ce propos) pourraient être un mauvais signe pour la qualité de l'apprentissage délivré : « *Je préviens les parents tout de suite que 20h ils oublient. Donc soit ils vont dans une autre auto-école qui va leur dire 'si sur 20h c'est faisable' soit ils me font confiance et ils m'amènent leur gamin* » (P7 – permis A1).

Plusieurs difficultés et critiques ont ensuite été émises envers le permis par nos participants :

Le manque de réalisme de l'examen du plateau pour apprendre à conduire sur route : « Est-ce que ce qu'ils vont vivre sur la route va correspondre à ce qu'ils ont vu en examen » (P4).

Le stress est cité comme un gros facteur d'échec au permis : « Après effectivement on les intègre dans le parcours déjà pour qu'ils mémorisent le parcours parce que le jour de l'examen ils sont un peu stressés et que même si on l'a fait 50 fois le jour de l'examen il y en a quand même qui réussissent à se planter » (P8) ; « Le stress est le premier facteur d'échec à l'examen » (P9), **mais pour plusieurs moniteurs, même lorsqu'il est présent il n'est pas censé décontenancer les élèves** « Le jour de l'examen même hyper stressé quand on a un contenu technique on arrive à passer » (P3).

Les inspecteurs qui évaluent les élèves ne sont pas motards et donc ne connaissent pas les techniques qu'ils jugent : « La plupart des inspecteurs ne sont pas motards, ils ne connaissent pas la trajectoire de sécurité » (P9).

4.2.3 Les « bonnes » et « mauvaises » pratiques dans la formation

L'un des principaux objectifs des entretiens était de recueillir les méthodes et techniques utilisées pour enseigner la conduite d'un 2RM. Nous verrons dans cette partie les méthodes que les formateurs ont reportées comme « bonnes » et « mauvaises ».

4.2.3.1 Les « bonnes » méthodes

Un apprentissage qui suit la progression de l'élève

La quasi-totalité des formateurs ont reporté que l'apprentissage est progressif. Cette progressivité se retrouve sous différentes formes. De prime abord, les premiers exercices et apprentissages proposés aux élèves sont adaptés à leur niveau de base :

Sur le plateau : « Après ça dépend de qui j'ai en face, si l'élève n'est jamais monté sur un scooter je n'aborderai pas la formation comme avec quelqu'un qui a déjà conduit » (P8-AM), **comme en circulation :** « Tout dépend du profil de l'élève, entre celui qui a déjà roulé ou pas, celui qui appréhende plus l'autoroute ou les virages. C'est variable » (P4).

Pour les personnes n'ayant aucune expérience, cela commence souvent par des explications théoriques : « Ceux qui n'ont jamais fait de moto on leur explique le b.a.ba, les commandes, l'installation sur les motos, déplacer la moto sans moteur, l'équilibre » (P12 – A2), **puis les exercices les plus basiques (ex : démarrage-arrêt) :** « Les personnes qui n'ont jamais pratiqué donc forcément on leur apprend toutes les bases démarrer, s'arrêter, freiner etc. » (P4 – AM), **et des exercices et techniques plus complexes pour ceux ayant de l'expérience :** « En fonction du profil que j'ai, je vais mettre en place des exercices plus ou moins élevés » (P10 – A2).

Cette adaptation au niveau de base se retrouve aussi dans le fait que les moniteurs proposent parfois à leurs élèves de commencer sur une plus petite cylindrée que le permis qu'ils souhaitent passer : « Selon le niveau de la personne on va la mettre sur une 125 plus légère que ce qu'il va conduire par la suite, limiter le poids pour travailler plus la gestuelle démarrer, s'arrêter. Ça peut être 1 ou 2h et après on passe sur la 500 » (P11 – A2). **Voir même le vélo pour apprendre l'équilibre :** « Ça fait deux mois où on a été obligés de sortir trois fois le vélo » (P1).

Cette pratique n'est pas proposée dans toutes les moto-écoles quand elle est décrite comme très bénéfique par les moniteurs : « *Beaucoup trop de moto-écoles font faire des leçons d'office sur le permis que passe la personne plutôt que sur une 125. [... ne pas] apprendre toutes les bases techniques sur un véhicule léger petit et qui ne va pas amener d'appréhension ou des conséquences dramatiques en termes de chute. Notamment pour les petits gabarits donc les filles* » (P3).

Sur le plateau, la difficulté des exercices et des techniques est incrémentielle :

Un même exercice est réalisé de façon de plus en plus difficile : « *On leur apprend par exemple à faire des 8 de plus en plus serrés pour maintenir la moto doucement à la verticale pour pas qu'elle tombe* » (P14 – A2).

Chaque technique est travaillée de façon isolée jusqu'à ce qu'elle soit maîtrisée : « *Je fractionne tous les exercices, [...] je prends toutes les difficultés qu'il y a sur le lent et on ne travaille que ça jusqu'à ce que ça disparaisse* » (P13 – A2).

Et ensuite les différentes techniques sont mêlées au sein d'un même exercice : « *Petit à petit on va monter crescendo les exercices, pour l'instant ce n'est que la ligne droite, ensuite évaluation sur l'exercice de stabilisation, on va ajouter l'accélérateur en troisième lieu parce que les trois commandes d'un coup c'est compliqué* » (P10 – A2).

Ce n'est qu'une fois les techniques maîtrisées que les élèves sont mis sur le parcours d'examen :

« *[On travaille] sur des parcours précis différents de celui de l'examen pour leur donner la maîtrise technique, j'essaie de me les amener sur le parcours qu'une fois qu'ils sont à l'aise techniquement [...] et que le parcours n'est plus qu'une application de différents exercices successifs* » (P9 – A2). **Un moniteur a décrit le fait qu'il est parfois possible d'aller directement sur le parcours d'examen pour les élèves très doués, mais qu'il continue ensuite à augmenter la difficulté :** « *Première leçon il arrive à passer le lent donc quand ça va comme ça je leur mets directement le plateau de l'examen et après je vais même chercher des parcours plus compliqués* » (P7 – A2).

A l'inverse de pratiques dénoncées par certains formateurs, consistant donc à s'entraîner directement sur ce parcours final et à le bachoter : « *99 % des moto-écoles, peut-être un peu moins mais je ne dois pas être loin, utilisent les parcours d'examen comme parcours d'apprentissage* » (P3).

Le même principe de difficulté incrémentielle est appliqué en circulation :

Cela passe par le fait d'aller sur des routes faiblement fréquentées au premier abord, puis de se rapprocher des villes et centres-villes : « *D'abord petite route avec petite circulation, petite route virage, avant d'aller vraiment en circulation ou là il faut être au four et au moulin, pouvoir regarder à gauche à droite, freiner, rétrograder* » (P11).

Ou d'aller dans des zones comportant des virages de plus en plus complexes : « *On commence par une zone de virage droite-gauche [...], la deuxième séance on retourne faire des virages mais un peu plus complexes avec de la déclivité, virages en aveugle, la troisième on vient vers la ville* » (P10 – A2).

Un apprentissage individualisé

Les moniteurs ont tendance à individualiser leurs apprentissages pour s'adapter à leurs élèves. Nous avons vu que les apprentissages sont individualisés en fonction du niveau

préalable de chaque élève. Les conseils donnés pour aider à maîtriser les techniques sur plateau et en circulation sont également personnalisés :

« On ne peut pas faire deux fois la même formation à deux personnes différentes, on n'a pas les mêmes appréhensions, les mêmes niveaux intellectuels physiques. On fait toujours des formations individuelles » (P4).

Cette individualisation se retrouve également dans le discours sécuritaire qui est tenu aux élèves, c'est-à-dire que les moniteurs trouvent des « portes d'entrées » adaptées aux profils auxquels ils font face pour encourager les conduites sécuritaires :

« Avant on avait principalement en face de nous des hommes 18-25 ans, et effectivement on ne parle pas à une femme de plus de 50 ans comme à un homme de cet âge » (P9). En particulier, chez les plus jeunes, les moniteurs utilisent les conséquences non sur eux mais sur leur entourage : « Des jeunes on a besoin de les sensibiliser [...]. On va plutôt travailler sur l'empathie, sur l'entourage » (P10). Quand chez les personnes plus âgées, l'argument financier serait plus efficace : « Quand c'est une personne raisonnable, l'argument financier marche pas mal [...] il faut présenter les impacts sur leur vie à eux, leur argent, leur confort, leur manière de vivre » (P9).

Les moniteurs ont tendance à rejeter les techniques faisant appel à la morale, la législation ou la peur :

« Je présente le contexte légal mais je dis bien que ce n'est pas ma priorité [...] il y a une très faible présence policière sur les routes globalement ça ne fonctionne pas trop » (P9) ; « Pas forcément par des images ou des mots chocs, il y en a déjà tellement » (P10).

Mais cette personnalisation des conseils n'est pas toujours possible : *« On n'arrive pas forcément à trouver une porte d'entrée personnalisée pour chaque élève » (P10), ou peut ne pas être efficace : « Devant le prof c'est toujours nickel et ça m'arrive et le lendemain de les voir en train de faire des roues arrières sur la rue d'à côté » (P7).*

Cette individualisation n'est possible que grâce à un nombre très limité d'élèves par cours : Sur plateau :

« Je prends maximum 2 élèves en même temps, souvent un au départ parce que la moto ça peut être compliqué il faut les accompagner » (P5 – A2). Comme en circulation, ce qui est ici légiféré à trois maximum : « On part à trois max en circu ensemble » (P14 – A2). Ce qui est à nouveau mis en contraste avec une pratique consistant à prendre un grand nombre d'élèves à la fois : « Tout simplement, il y a près de chez nous un gros centre qui travaille avec 8 ou 10 élèves par enseignant » (P10 – A2).

Enfin, l'individualisation passe un nombre adéquat de motos, adapté au nombre d'élèves : La plupart des moniteurs interrogés préfèrent que chaque élève ait sa moto :

« Chacun sa moto, c'est le minimum syndical » (P4) ; « Ils ont chacun leur moto » (P8).

Mais un moniteur organisait de longs temps de plateau avec pauses et échanges des motos : *« Je prenais plus d'élèves que de machines pour qu'ils puissent faire des pauses et avoir le cerveau qui se repose » (P7).*

Un apprentissage vivant

L'apprentissage d'un 2RM est souvent long (20 à 40h), réputé difficile, redondant par la répétition des exercices, et même parfois considéré comme inutile car la maîtrise demandée

s'observe sur des aspects pointus d'un parcours dont les élèves ne voient pas toujours l'utilité. Pour contrer ces attentes, les moniteurs mettent en place plusieurs techniques.

Plusieurs ont déclaré faire concevoir à leurs élèves le plateau comme une route afin qu'ils comprennent l'intérêt des parcours : « *J'essaie aussi de leur expliquer que les exercices qu'on leur fait faire au permis ce n'est pas pour les embêter c'est lié à ce qu'ils vont rencontrer dans la vie, l'arrêt dans le demi-tour ça correspond à un stop... Chaque partie du permis a au départ été fait pour présenter des difficultés qu'on a sur la route* » (P13 – A2) ; « *C'est de leur dire par exemple aussi là je vous mets deux cônes c'est une camionnette qui est garée, et vous devez démarrer et tourner* » (P2 – A1). **Le fait de ne pas faire cet exercice de visualisation a été critiqué par un moniteur :** « *Ça aussi les auto-écoles n'arrivent pas à faire passer aux élèves : à quoi va ressembler dans la vraie vie le parcours qu'on va faire bosser aujourd'hui* » (P3).

Les moniteurs essaient de donner du plaisir et de créer un véritable intérêt pour la formation, ce qui se fait de plusieurs façons, comme en proposant les exercices sous forme de jeux : « *Je ne parle jamais d'exercice c'est toujours des jeux* » (P3), **en créant une ambiance plaisante entre les élèves en utilisant le groupe :** « *Des fois ça partait en débat ce qui était bien quand il y avait plusieurs élèves c'est qu'il y avait de l'interaction [...] ça a donné des discussions assez sympas* » (P7 – A2), **en instaurant une compétition saine :** « *Les élèves qui se la pètent un peu je leur installe deux plots et je leur demande de me faire la distance en un maximum de temps, et puis par exemple ils font 20s [...] et je le fais en 40s et là ils me regardent en disant 'oh mince' [...]. Le but c'est de leur dire qu'aller vite c'est bien mais il faut aussi aller lentement et tu ne sais pas aller lentement* » (P8). **Un moniteur a insisté sur le fait que l'aspect ludique ou compétitif ne peut pas être mis en place avec tous les élèves :** « *[Les BSR je ne faisais pas de blague, si] je commençais à rigoler si je reviens sur quelque chose de sérieux il faut encore continuer à rigoler ou rester sur l'esprit de la blague et des fois quand on parle de sécurité on ne rigole plus* » (P7).

L'aspect vivant de la formation ne se retrouve pas que sur le plateau, mais aussi dans l'explication théorique des phénomènes :

Les démonstrations physiques sont utilisées pour faire comprendre : « *[Un élève] avec des distances de sécurité largement insuffisantes en cours, on a été faire une simulation sur une piste moi en voiture lui en moto sur deux pistes côte à côte [...], je lui ai dit de freiner quand il voyait mes feux stop, il a bien remarqué que son freinage s'est arrêté au niveau du siège conducteur* » (P10) ; « *Je donne des explications théoriques et visuelles, montrer la chose. Par exemple pour comprendre la mécanique/physique avec une roue de vélo, montrer la tâche aveugle pour comprendre pourquoi bouger la tête pour vérifier les rétros* » (P12 – A2).

Et les moniteurs utilisent des outils sensoriels variés : « *En essayant de comprendre comment ils fonctionnent et voir un peu quels sont les moyens pédagogiques les plus adaptés, sur leur mémoire etc. Certains ont besoin de schémas, d'autres de démonstrations* » (P5).

Un formateur a souligné la difficulté de rendre vivante la sensibilisation aux risques :

« *Moi ce que je trouve c'est que, en général, le problème de la profession c'est la théorie de faire parler des risques dans un stage, d'animer ça, que ce soit intéressant, c'est un des problèmes de notre profession* » (P2), **mais d'autres ont trouvé des techniques qui peuvent servir de solution. Il s'agit de personnaliser la sensibilisation aux risques en utilisant des expériences de motards :**

Notamment leurs propres expériences d'accidents et leurs presque-accidents : « *J'ai eu un accident de moto il y a presque un an, j'en parle en cours théorique [...] Ça doit se sentir dans mon discours, se protéger des autres, d'avoir une conduite d'anticipation* » (P5).

Celles des autres : « *Je faisais partager l'expérience des anciens en les réunissant avec les apprenants* » (P12) ; « *Je leur explique que ces accidents dont je leur parle ce sont des accidents que j'ai vu devant moi* » (P13 – A2).

Et enfin celles des élèves : « *On va trouver des exemples dans leurs expériences qui vont nous servir pour que ce qu'on vient de faire leur rentre bien dans la tête* » (P14 – A2).

L'apprentissage de compétences non évaluées à l'examen

Quelques formateurs parlent d'apprentissages qui ne sont pas nécessairement demandés aux permis, mais qui sont **utiles voire nécessaires pour conduire en sécurité**. Pour commencer, la **sensibilisation aux risques** est normalement attenante aux apprentissages pour passer le code mais les formateurs la continuent sur le plateau et en circulation :

« *[Le discours sécuritaire] sur la route c'est beaucoup à la radio quand je les suis, de mises en garde tel endroit tel endroit* » (P6)

Sur le plateau, les moniteurs apprennent à leurs élèves des techniques supplémentaires à celles demandées pour l'examen :

Par exemple dans le maniement de la boîte de vitesse : « *On leur propose de les former sur une petite 125 à boîte de vitesse pour leur en apprendre plus avec la boîte si jamais leur scooter est en panne* » (P10 – A1).

Dans le maniement sans moteur : « *Ma particularité est que je fais beaucoup travailler le maniement à l'arrêt sans moteur à côté de la moto, un petit peu avec moteur parce que ce n'est pas demandé à l'examen mais que ça leur sera très utile* » (P9 – A2).

Ces apprentissages techniques supplémentaires se retrouvent également en circulation :

Dans les trajectoires : « *Je leur dis que normalement ils devraient prendre comme ça [la trajectoire] mais que pour l'examen ce n'est pas ce qui sera demandé* » (P9).

Nous avons vu que « les balades » sont une des motivations pour conduire en 2RM. Ces balades se vivent parfois en groupe et, bien qu'il ne s'agisse pas d'une compétence évaluée en examen, certains moniteurs l'enseignent à leurs élèves : « *Tous les mois on organise une balade moto, j'en prends 4 ou 5 maxi, pour leur apprendre à rouler à plusieurs en quinconce* » (P13 – A2).

L'interfile est en test dans quelques régions mais n'est pas autorisé dans toutes. Pour autant, il s'agit d'une pratique motarde fréquente. Certains moniteurs l'enseignent théoriquement à leurs élèves : « *Oui on a une brochure pour ça, on l'aborde avec eux mais on ne pratique pas forcément avec eux, comme on est en voiture derrière eux* » (P14).

D'autres pratiquement quand c'est possible : « *Là on montre tout je vais m'arrêter devant les voitures qui sont au feu rouge, je me mets un petit peu à côté et quand on démarre hop ça repart et voilà, ça montre un petit peu le vrai comportement motard avec les limites de*

tout ça. Il y a des choses qui sont un peu tolérées et d'autres qui ne sont pas du tout tolérables il y a toujours le pourquoi dedans » (P14). **Un obstacle à cet enseignement a été cité en partie 4.5, il s'agit du prix des systèmes de communication casque/casque :** « Je ne peux pas leur enseigner l'interfile en pratique [...] Le système de communication] c'est hors de prix » (P5). **Un moniteur a reporté le dilemme éthique que représente cet enseignement. Pratiqué quand il n'est pas autorisé, ce dernier ne sait pas comment agir avec ses élèves :** « On ne sait pas comment ça va être perçu puisqu'on ne fait pas partie des villes en phase test. J'ai posé la question on ne m'a jamais répondu » (P10).

Notons qu'un moniteur a décrit le fait qu'enseigner plusieurs techniques n'est pas toujours bénéfique, cela dépend du profil de l'élève : « Ne pas enseigner plusieurs techniques pour une même action n'est pas forcément mal : Avec quelqu'un à l'aise ça peut être faisable mais si on en donne plusieurs à quelqu'un qui ne l'est pas ça peut être très compliqué » (P9).

Travailler les aspects cognitifs

Les moniteurs interviewés ont beaucoup abordé l'individualisation de leurs cours, ce qui passe par une **prise en compte des aspects cognitifs et psychologiques de leurs élèves**. Les élèves font en effet face à plusieurs difficultés :

Nous avons vu que le stress et l'anxiété étaient évalués dans l'évaluation initiale. Ces sentiments sont liés la capacité à gérer le poids de la moto « La plus grosse appréhension au début c'est le poids et le gabarit de la machine » (P9 – formation AM/A1), **sa vitesse** « [L'évitement c'est difficile parce que] c'est le fait d'avoir un couloir assez étroit, un mur de plot, d'arriver à 50 km/h, autant on y arrive très bien à 35-40 mais atteindre les 50 est souvent compliqué, c'est une peur et un manque de maîtrise technique » (P9). **Ils concernent la peur de la chute** « En moto un calage en première c'est une chute, et quelqu'un qui chute pendant la formation notamment s'il n'est pas à l'aise pas physiquement [...] hé bah là c'est mort » (P3), **ou encore nous l'avons vu le stress de la partie plateau** « Il y a vraiment un travail psychologique puisque ce qui va gêner le plus au permis c'est ce stress » (P13 – A2).

Les élèves font parfois des « blocages » sur différentes techniques : « Souvent ce sont des choses qu'ils ont appris tous seuls et c'est la catastrophe, souvent ils me disent que le plus important c'est le frein arrière que c'est celui qui freine le plus, ils sont tombés en utilisant le frein avant et ils ne l'utilisent plus. Donc je mets tout à plat » (P13) ; « S'ils pensent qu'il y a un côté qui est plus difficile que l'autre ça va être une catastrophe » (P13 – A2)

Le plateau est réputé comme étant la partie la plus difficile de la formation : « La partie plateau est toujours la plus contraignante pour les élèves » (P12 – A2). **En conséquence de quoi les élèves expérimentent parfois un sentiment d'échec ou de la démotivation :** « Souvent on voit une progression assez rapide sur les exercices techniques, et quand elle arrive sur les parcours c'est tellement compliqué surtout le lent que souvent on a un palier voire une régression dans l'apprentissage qui s'accompagne souvent de frustration et de démotivation » (P9 – A2).

Les attentes : « Si on ne leur demande pas à quoi ils s'attendent ils vont s'imaginer un truc joli et derrière soit ils vont être déçus parce qu'ils ne vont pas y arriver soit parce qu'on ne leur a pas dit au début du contrat que la moto [...] c'est chiant l'été parce qu'il fait chaud et qu'il faut un casque intégral un blouson des gants un minimum de protection, [...] la pollution que tu respires c'est les bagnoles qui te collent au cul » (P3).

Les moniteurs ont abordé des problèmes cognitifs spécifiques aux plus jeunes, jugés « de moins en moins dégourdis et autonomes » (P4). En particulier des problèmes d'attention et de concentration : « [Les jeunes] ont beaucoup plus de mal aujourd'hui je trouve c'est mon avis à se concentrer [...]. On a des jeunes qui ont beaucoup plus de mal à se repérer dans l'espace, à rester longtemps concentrés avec une mémoire relativement courte » (P6), **et de généralisation des principes appris :** « On fait le parcours dans un sens on leur explique les choses [...] on fait demi-tour on fait le même parcours dans l'autre sens hé bien ils vont faire la bêtise et là je me rends compte qu'en fait ils n'ont pas le fond de ce que je voulais leur expliquer » (P7)

Enfin, on trouve quelques évocations du phénomène de sur-confiance. A savoir que les moniteurs font attention à ne pas trop renforcer le niveau de confiance de leurs élèves : « Quelqu'un plutôt à l'aise par exemple qui pratique déjà du cross ou autre, je vais éviter d'avoir une évaluation trop élevée en termes de technicité puisque pour moi quelqu'un qui est déjà très à l'aise lui mettre trop de technicité on va augmenter le risque, [...] il suffit de les remettre dans les clous » (P10 – A2). **Cependant un moniteur ne sait pas quoi penser du lien entre niveau de compétences et sur-confiance :** « Et je ne sais pas trop quoi penser de ce qu'on m'a appris pendant ma formation sur le fait qu'ils ont facilité le permis moto afin que les motards soient moins bien formés et aient moins confiance en eux pour qu'ils fassent moins de bêtises sur la route » (P6).

Les formateurs ont évoqué différentes solutions pour faire face à ces problèmes.

On retrouve les techniques d'enseignement évoquées plus haut, par exemples pour les blocages il peut s'agir d'expliquer le problème : « De là je lui explique le problème et je lui donne des solutions » (P13). **Pour le stress, de répéter les exercices jusqu'à ce qu'ils soient maîtrisés et réalisés sereinement :** « Les premiers freinages des fois ils ont l'impression que la moto part à gauche part à droite dès le moment où l'élève retend ses bras la moto reste droite il n'y a plus ce sentiment [...] on répète cet exercice jusqu'à ce que cette personne se sente à l'aise » (P7 – A2). **De faire des exercices pour mettre en confiance :** « Ne les faire travailler qu'avec le frein arrière de manière à les rassurer, éventuellement je vais les faire s'arrêter à une main, le but du jeu c'est de montrer qu'il n'y a pas besoin de résister d'être raide, et ça déjà ça enlève une appréhension » (P10) ; « Parfois aussi quand ils ont très peur on leur fait mettre un genoux, puis deux genoux sur la selle en roulant » (P14) ; « Je dispose aussi de roulettes à mettre sur la moto, c'est un stabilisateur, elle ne touche pas le sol, au fur et à mesure où l'élève progresse on remonte la hauteur des roulettes pour que la personne puisse aller un peu plus vite et prendre un peu plus d'angle, pour la mettre en confiance en fait on essaie d'occulter la peur de la chute » (P11 – A2). **Pour éviter les chutes, de faire les premiers cours en particulier :** « On est avec les élèves à côté et on court avec lui on ne laisse pas partir pour parer en cas de chute ou récupérer » (P5). **De commencer sur une moto plus légère pour enlever l'appréhension du poids de la moto :** « [Commencer sur une moto plus légère peut être utile car] si on perd l'équilibre on rattrape la moto il n'y a pas de souci [...] pour éviter les traumatismes autant physiques que moraux » (P14 – A2). **Faire une démonstration ou monter sur la moto avec l'élève pour diminuer les appréhensions :** « J'aime bien faire une démonstration pour montrer que c'est faisable et pour qu'ils commencent à s'impliquer » (P12 – A2) ; « Souvent ce que je fais c'est qu'il se met derrière moi et je fais la marionnette, c'est eux qui tiennent le guidon, ils le ressentent et ça les rassure, ensuite ce sont eux qui montent devant » (P10). **Faire commencer la circulation dès que possible, pour remotiver les élèves :** « Au bout de

plusieurs heures ou dizaine d'heures on a cette démotivation, c'est très profitable de les emmener en circulation » (P9). **Expliquer ce qui est fait, et pourquoi, pour motiver les élèves** : « Si les élèves avaient plus d'explications concernant les techniques utilisées ils en connaîtraient l'intérêt au sens intéressé, quand on fait certaines choses en sachant pourquoi on les fait l'implication est plus grande et il en ressort une conviction qui devient évidente » (P12).

Utiliser la pression du groupe des pairs pour diminuer la prise de risque : « Là j'en avais un qui roulait assez vite [...] les autres lui ont dit et je pense que ça a eu plus de poids » (P2).

Face à certaines attentes, notamment celles plébiscitées dans les médias sur la moto, un moniteur utilise les différentes disciplines de la moto pour les déconstruire : « On leur demande s'ils savent ce qu'est le circuit, l'enduro, le trial... Après on décortique ces disciplines et on essaie d'expliquer pourquoi les pilotes en enduro ils ont telle ou telle position, et pourquoi en circuit ils ont telle ou telle position. Et nous sur la route, qu'est-ce qu'il faudrait qu'on prenne comme position ? On essaie d'aller chercher les connaissances qu'ils ont, si elles sont bourrées dans le crâne parce que c'est Turbo sur M6, ou des connaissances vécues, ou des croyances datant de plusieurs années et qui te l'a fait croire. [...] On essaie de désacraliser certaines disciplines sportives parce que les jeunes ne voient que ça à la télé » (P3).

Face au stress, notamment de l'examen, trois formateurs conseillent des techniques de relaxation à leurs élèves : « On a deux contacts une sophrologue et une hypnothérapeute. On leur conseille d'y aller » (P5).

Eviter de mettre les élèves en échec en allant sur ce qui est acquis : « Je ne leur demande pas de me donner les éléments si je sais pertinemment qu'ils ne les ont pas » (P13).

En matière de cognitions, plusieurs aspects n'ont pas été abordés par les formateurs. Ces aspects sont évoqués dans la **matrice GDE** pour conduire en sécurité, comme de savoir planifier un trajet (anticiper le trajet, la météo), savoir reconnaître et contrôler les émotions comme la colère, faire face aux influences sociales comme la pression du groupe ou des médias.

Plusieurs formateurs ne connaissent pas cette matrice ou peu : « Oui j'ai suivi un peu la formation mais j'ai pas vraiment développé » (P6), **elle est rapprochée du REMC¹⁰** : « C'est ce qu'on appelle nous le REMC » (P4). **Pour beaucoup, elle est difficilement applicable par manque de volonté, de formation, d'outils ou d'expérience** : « Ce n'est pas que ça ne me semble pas nécessaire mais au bout de 10 ans on a tellement d'automatismes » (P7) ; « C'est compliqué, on essaie [de travailler les capacités cognitives de nos élèves] mais ça dépend aussi de la formation des enseignants, [...] on n'a pas encore la formation de psychologie » (P5).

Plusieurs moniteurs, une fois la matrice expliquée pendant l'entretien, déclarent utiliser certains de ces aspects mais naturellement : « Peut-être que j'utilise des choses qui étaient dedans [...] mais je ne pourrai pas dire que j'utilise ça parce que c'est dedans » (P5) ; « On a un livret de formation qui est tiré de ça » (P5), **mais un seul moniteur a développé spontanément les apprentissages concernés durant l'interview et un autre a détaillé une application possible de la matrice** : « La compétence 4 étant 'pratiquer une conduite autonome sûre et économique', c'est beaucoup plus théorique, par exemple trouver un itinéraire de manière autonome c'est trouver les panneaux, préparer et effectuer un trajet longue distance en autonomie » (P14).

¹⁰ Référentiel pour l'Éducation à une Mobilité Citoyenne

Un des aspects de la matrice est l'auto-évaluation, par les conducteurs, de ses états et capacités. En pratique, cette auto-évaluation passe en fait par l'hétéro-évaluation : « Chaque moniteur a une tablette et fait un bilan à la fin de chaque cours avec des thèmes qui sont acquis ou pas acquis [...]. Ils voient bien où ils devraient en être » (P1). **L'auto-évaluation passe en fait par la réussite ou l'échec des exercices :** « En moto c'est plus facile de s'auto-évaluer parce que si on fait un parcours si on installe un exercice et que l'élève n'est pas capable de le faire » (P8), **et par l'utilisation des livrets de formation :** « Les livrets de formation sont faits sur cette base [de la GDE], l'auto-évaluation et l'influence des autres » (P5). **Notons qu'un moniteur a décrit le manque d'outils pour travailler l'auto-évaluation :** « L'auto-évaluation c'était plutôt 'oui alors le créneau tu en penses quoi tu te mettrais quelle note, est-ce que tu penses que tu l'as bien fait' [...] voir un élève foirer complètement sa manœuvre et lui demander après est-ce que tu es fier de toi je ne suis pas forcément fan du concept » (P7).

4.2.3.2 Les « mauvaises » méthodes

Lesquelles ?

Les moniteurs ont aussi décrit de « mauvaises » méthodes qu'ils ont pu observer ou qu'on leur a reportées. Ils reportent majoritairement le non-enseignement des techniques nécessaires à l'apprentissage de la maîtrise de la moto, ce qui prend plusieurs formes. En premier lieu, on trouve le fait de **mal enseigner le maniement des commandes :**

Soit en ne les enseignant pas du tout : « Sur mes stages de perfectionnement, aujourd'hui de plus en plus j'ai installé des ateliers pour apprendre aux gens à démarrer et s'arrêter, à utiliser ce putain de frein avant » (P3) ; « L'élève tombe ils ne vont pas forcément l'aider, ils ne lui ont pas forcément appris comment relever la moto seul » (P9) ; « [Les femmes qui viennent en stage de perfectionnement] ne savent pas sortir la moto de leur garage puisqu'on ne leur a pas appris à gérer la moto à l'arrêt puisque ce n'est pas demandé au permis » (P3) ; « Un élève que j'ai récupéré m'a un jour demandé pendant sa première leçon, il avait fait deux auto-écoles avant, si je n'allais pas partir. Parce que c'est ce que faisaient ses anciens moniteurs ils allaient dans la cabane à côté » (P5). **Soit en enseignant des techniques non adaptées :** « [Le moniteur] c'est un fan de circuit il peut apprendre à faire le slalom en déhanché [... sauf que] on ne déhanche pas sur route » (P3).

Ce non-enseignement se retrouve en circulation : « Passage de rond-point, d'intersection, sélection des voies, il n'y a pas de travail de trajectoire de virage. [...] Nous sur nos stages de perfectionnement on part une aprèm complète pour travailler les trajectoires de virages parce que dans un paquet de situations ils ne se sentent pas à l'aise au niveau technique et même s'ils étaient à l'aise à ce niveau ils ne savent pas trop comment ils doivent se retrouver à la sortie d'un virage » (P3), **ce qui s'explique en partie, mais pas uniquement, par le fait que les heures de circulation sont rognées :** « On est censés faire 12h de circulation. Je connais aujourd'hui très très très très très peu d'auto-écoles qui font 12h de circulation. Beaucoup trichent en utilisant le parcours jusqu'à la piste comme des heures de circulation, mais ce n'est pas du travail du circo c'est 'je vous emmène vous me suivez mais il n'y a pas de travail d'objectif' » (P3).

Soit en enseignant pas 'pourquoi' : « De temps en temps il y a un petit conseil sans expliquer pourquoi et c'est tout » (P9) ; « On y arrive plus ou moins bien parce que le moniteur explique plus ou moins bien » (P3).

Face à l'examen, deux méthodes ont été dénoncées par les moniteurs :

La première consiste à bachoter le parcours d'examen et ce parcours uniquement : « [En post-permis c'est] des gens qui ont des appréhensions soit dès le début parce qu'ils sentent bien qu'ils ont fait 25,30h mais à bachoter et ils se retrouvent tous seuls lâchés et du coup ils stressent » (P3).

Trafiquer la moto pour faciliter le passage de l'examen ou apprendre avec une moto trafiquée : « Le minimum de 14s demande patinage accélérateur et frein arrière, certains établissements cherchent à trouver les motos les plus faciles pour aider les élèves à ne pas utiliser l'accélérateur ou augmenter le ralenti moteur, ça peut passer » (P11).

Enfin, les moniteurs reportent le « manque d'exemplarité » dans la sécurité, les formateurs étant rarement équipés quand ils font des démonstrations :

« Des gens qui font des démonstrations sans casque sans blouson j'ai honte. Démonstration en short sans casque et après on va dire aux gamins qu'il faut mettre des équipements » (P3).

Et pourquoi ?

Plusieurs explications à ces « mauvaises pratiques » ont été apportées par les moniteurs interviewés. En premier lieu on retrouve que **le besoin de survivre économiquement** expliquerait le bachotage des parcours, le non enseignement de diverses techniques, l'enseignement à de grands groupes d'élèves en même temps... pour rentabiliser le temps :

« J'ai eu beaucoup de patrons parce que ma manière d'enseigner ne plaisait pas, peu rentable car pas assez en quantité » (P12) ; « Beaucoup d'écoles se sont dit que pour tenir un tarif pas trop cher hé bien on va faire du bachotage » (P3) ; « [En circulation on est obligés de prendre peu de monde] du coup forcément les auto-écoles ne font pas beaucoup d'heures » (P3).

De nombreuses références ont également été faites sur **le manque d'expertise des moniteurs** qui trouve deux origines :

La première étant que les moniteurs peuvent ne plus avoir d'expériences de conduite 2RM en ne la pratiquant pas ou plus : « Quand on a développé un réseau de moto-écoles, un de nos critères c'était que l'enseignant moto soit aussi un pratiquant moto. [...] On est toujours partis du principe que quand on raconte quelque chose et qu'on l'a vécu en plus, on apporte en plus du contenu théorique une façon de le raconter et de l'expliquer aux gens [...] parce qu'ils connaissent les risques en tant qu'utilisateurs » (P3).

Et la seconde est de manquer de formation continue : « Beaucoup de formateurs n'ont pas suivi de formation continue, certains ne sont pas motards, ils sont finalement de piètres motards » (P11).

La dureté du métier – de l'aspect répétitif du travail, dans des conditions extérieures parfois difficiles, une rémunération faible, l'exposition à un public exigeant – **qui peuvent causer une démotivation :**

« On est sur un métier qui est extrêmement répétitif [...] on a des conditions de travail qui ne sont pas faciles on est dehors quelle que soit la météo, nerveusement si on s'implique un peu c'est quand même très fatigant aussi, les conditions de rémunération sont rarement géniales avec des gens qui font beaucoup d'heures pour une rémunération qui n'est pas extraordinaire, on souffre aussi d'une partie de la demande du public qui est d'avoir son permis le moins cher et le plus vite possible. [...] Il y a aussi la désillusion, beaucoup au début

viennent à ce métier parce qu'ils aiment faire de la moto, sauf qu'on fait très peu de moto » (P9).

Tout comme le fait de perdre des élèves : « J'ai eu des élèves qui se sont tués, on se demande ce qu'on a loupé. On mûrit, on devient peut-être plus exigeant » (P12)

4.2.4 Le point sur les réformes

4.2.4.1 Le permis AM¹¹

De façon globale, les ressentis sur cette réforme sont mitigés :

Certains l'apprécient : « Elle est utile, on est sur le public le plus vulnérable qui n'a aucune expérience de conduite, qui a une approche de la conduite avec le plus de conduites à risque, qui sont peu équipés alors même qu'ils croient l'être » (P9) ; « [Le livret] structure un peu plus la formation donc de ce point de vue-là c'est bien » (P2). **D'autres trouvent qu'elle ne change pas la donne, sans doute parce qu'ils appliquaient déjà les différents points réformés quand bien même ils n'étaient pas obligatoires :** « On fait les 8h de pratique et la 9^e heure en théorique, mais quand c'était 7h on faisait déjà 8h » (P5).

Enfin, cette réforme essuie des critiques qui rejoignent celles décrites dans la partie 4.6.1 : notamment le manque de théorie « On avait 2h de théorie en salle, ils ont retiré 1h, ça à mon sens c'est une hérésie, déjà 2h ce n'était pas terrible » (P13 – AM), **de circulation :** « Finalement il y aura beaucoup plus de théorie, de parlotte et en fait on aura pas beaucoup de temps pour circuler » (P6) **...Et on retrouve le manque de temps en général :** « C'est un peu irréaliste parce que par rapport aux compétences qu'on souhaite qu'ils acquièrent, par rapport à la durée ça apparaît difficile, on survole un peu tout » (P2).

Plusieurs formateurs appuient sur le côté complexe de la réforme : à cause de l'organisation sur deux demi-journées minimum : « Là c'est passé à 8h c'est devenu un peu compliqué parce que nous on louait des scooters » (P2), **l'obligation de faire venir les parents :** « Il faut que les parents viennent vous voyez c'est très complexe » (P2), **et du coup financier et organisationnel que cela représente** « On a mis des créneaux qui vont bien 19h-20h, ça veut dire du travail supplémentaire pour les enseignants. Ça me demande 1h de plus, comme je suis gérant ce n'est pas grave, alors c'est un coup financier de plus puisque forcément ça monte un peu le tarif de la formation qui était déjà un peu cher » (P5).

En conséquence, certains ont arrêté de dispenser cette formation :

« On l'a enlevé depuis [la réforme] parce que [...] pour 10 personnes par an avec quelque chose de complexe pour les véhicules et pour l'organisation » (P2), **ou l'envisagent** « Pour nous ça va être compliqué on s'est posé la question d'arrêter ces formations [...]. Peut-être que d'elle-même ça s'arrêtera parce qu'on n'arrivera pas à organiser le truc » (P1), **quand**

¹¹ La formation BSR a été modifiée au 1er Mars 2019 pour devenir le « permis AM », bien qu'elle reste une formation et non un permis en tant que tel puisqu'elle n'est pas sanctionnée par un examen. Principaux changements : la formation est passée de 7h dispensées sur au moins une journée à 8h sur au minimum deux demi-journées ; deux heures doivent être réalisées en présence d'un parent pour une sensibilisation aux risques en 2RM (pour le détail des changements, voir la partie 2.1.2 de ce rapport).

Note : les entretiens ont été conduits peu après la mise en application de la réforme. En conséquence, peu de permis AM avaient été délivrés par les moniteurs. Plusieurs aspects ont néanmoins pu être abordés.

ce ne sont pas les élèves qui cessent de venir : « Depuis la réforme c'est bizarre je n'ai eu personne. Normalement on en a à cette période » (P1).

La réforme prévoit la présence d'un parent pendant la formation. Cet aspect a été discuté avec les moniteurs :

Certains formateurs n'ont aucune difficulté à faire venir les parents : « On n'a pas du tout de mal à faire venir les parents, ils n'ont pas le choix » (P14), **mais pas tous** : « C'est très très compliqué [de faire venir les parents...]. Il y a des parents qui collent leurs gamins comme ils collent leurs gamins au centre aéré » (P4).

Demander aux parents de venir est perçu comme utile par les formateurs : « Les gamins avant quand ils repartaient à la maison ils oubliaient volontairement ou pas de dire ce qu'ils avaient le droit de faire ou pas, là on voit les parents donc ils ne peuvent plus dire qu'ils ne savaient pas » (P5), **bien que plusieurs formateurs déclarent qu'ils s'inscrivaient déjà dans cette démarche** : « Quand les parents venaient chercher leurs enfants, on faisait un débriefing avec les parents et on discutait avec eux, on était déjà dans cette amorçage-là, on échangeait sur comment s'était passée la formation on disait attention ça serait peut-être bien de... » (P10).

Ces heures de coprésence sont dédiées à la sensibilisation de la sécurité de leur enfant : « Sensibiliser les parents ou alors montrer aux enfants qu'ils ne peuvent pas bluffer leurs parents et ça aussi ça m'intéresse » (P14) ; « Peut-être pas pour responsabiliser mais pour les aider certainement à argumenter quand le fiston s'emballe un peu trop sur la mobylette le scooter [...]. On pose des questions aux parents et dès qu'on détecte une lacune on travaille dessus ou peut-être rappeler que si on trafique sa mobylette et qu'on a un accident de la route l'assurance ne va pas prendre en charge, les sensibiliser là-dessus » (P8 – AM).

Le ressenti des parents, décrit par les formateurs, est lui mitigé. Il est tantôt apprécié : « J'en ai fait une, un seul élève, la réaction était plutôt bonne avec le papa » (P5), **ou vécu comme inutile** : « On fait un laïus sur l'utilisation [aux parents], les parents grosso modo ils sont au courant » (P4).

Deux formateurs auraient aimé que les parents assistent à la circulation :

« Je préférerais que les parents viennent dans la voiture et assistent à 1h de circulation plutôt que de venir en salle pour le responsabiliser ou pour savoir comment responsabiliser son fils » (P8).

Et un formateur insiste sur le fait qu'il aurait aimé que ce soit un permis et non une formation, donc sanctionné par un examen :

*« C'est simple, les gens si vous ne leur donnez pas un examen au bout de la formation ils n'en voient pas l'intérêt donc ils ne vont pas s'y mettre réellement. Il faut qu'il y ait un contrôle de compétences derrière » (P4), **puisqu'il s'agit d'un système dont profitent parfois les plus âgés** « C'est beaucoup plus rapide plus facile dans le sens où il n'y a pas d'examen, beaucoup moins cher puisque ça dure une journée [...]. Ce qui les intéresse c'est la rapidité » (P1 – AM). **Notons qu'un moniteur ne trouve pas de faire passer le code aux élèves de cet âge :** « Ce n'est pas indispensable en première instance. Le souci n'est pas dans le savoir où savoir-faire il est dans le savoir-être » (P9 – AM)*

4.2.4.2 Les permis A1 et A2

Bien que les entretiens aient été conduits avant que la réforme sur l'examen du permis ne soit officiellement décrite et connue, la plupart des formateurs connaissaient la réforme à venir (plus ou moins bien) ce qui nous a permis d'aborder ses différentes facettes avec eux. **Notons qu'un formateur n'ayant pas de connaissances sur la réforme a pointé ce manque de transparence :**

« Nous on se sent frustrés parce qu'on ne nous demande pas notre avis derrière [...] On aimerait savoir qui est la personne qui fait la réforme on aimerait savoir si elle fait de la moto » (P4).

Les moniteurs ont inféré différentes raisons à l'évolution de la législation ou discuté des propositions retrouvées dans leur quotidien :

Certains pensent que cette évolution serait proposée pour diminuer le temps d'examen et donc augmenter le nombre de candidats au permis : « Soi-disant c'est pour gagner du temps sur les permis, pour apporter plus de places d'examen, ce qui est totalement faux puisqu'en fin de compte on va réduire le temps du plateau mais on augmente le temps de circulation » (P1).

Préparer à la candidature libre à grande échelle : « Pour préparer tous les passages de tous les candidats libres qu'il va y avoir un jour au permis moto » (P1).

Améliorer la gestion du stress : « On nous dit qu'il n'y aura pas de stress pour l'élève parce qu'il va enchaîner tous les parcours d'un seul coup. Mais là déjà quand on demande un parcours un freinage un évitement ils arrivent déjà à se tromper de parcours » (P4).

Diminuer la mortalité : « La justification c'est qu'il y a beaucoup de motards qui font des sorties de route » (P4) ; « [Si tous les parcours sont enchaînés sans pause] je vais devoir être d'accord avec la FFM¹² qui dit que l'État fait tout pour dégoûter les motards et que le meilleur moyen de diminuer la mortalité des motards c'est qu'il n'y ait plus de motards » (P9).

Avant la réforme, l'examen du permis était organisé en trois volets (sans moteur-lent-rapide) pour lesquels les élèves passaient à tour de rôle, leur permettant de faire des pauses entre chaque allure. Un changement déjà connu concerne l'enchaînement des parcours sans pause pour les élèves. **Cette modification n'est pas appréciée par les formateurs qui anticipent de nombreuses limites et difficultés :**

¹² Fédération Française des Motards en Colère

Le problème de mémorisation du parcours existait déjà mais va s'intensifier quand il n'est pas censé intervenir dans l'évaluation des compétences de conduites : « *Il va y avoir beaucoup d'élèves qui vont être recalés non pas parce qu'ils n'ont pas le niveau technique mais parce qu'ils ont fait une erreur de parcours, moi ça ne me plaît pas. [...] Ça serait bien qu'ils aient Waze sur leur moto pour se rappeler de leur parcours* » (P1). **Un moniteur propose de modifier le timing de cette épreuve pour contrer ce problème :** « *Si on garde bien quatre parcours distincts avec retour au point de départ, s'il revient entre chaque parcours on peut bien lui laisser 10s entre chaque parcours* » (P9).

Pour certains, le temps nécessaire pour l'apprentissage devra être plus long mais uniquement pour apprendre le parcours : « *La formation plateau va durer aussi longtemps puisque techniquement il est pareil qu'avant donc pas plus facile, mais par contre il va falloir passer beaucoup plus d'heures à apprendre le parcours et franchement apprendre un parcours quel est l'intérêt ?* » (P1), **bien que ce point de vue ne soit pas partagé par tous :** « *Ça va être compliqué dans la tête des gens, à l'entraînement ça pourra se réaliser par périodes successives et après les enchaîner, éventuellement ça peut se retenir plus facilement* » (P12).

Les changements matériels (et donc financiers) que représentent cette modification du parcours sont craints : « *Dans certains centres d'examen ça va être compliqué à cause de la dimension de la piste et ça va demander de changer tous les marquages, ce qui va coûter cher et prendre du temps* » (P9).

Et un moniteur a soulevé le problème posé par la réalisation d'une erreur seule qui avant n'obligeait à ne repasser qu'un volet : « *Quelqu'un qui va faire le lent, ça passe, le parcours suivant il fait une erreur il a le deuxième passage. Aujourd'hui s'il y a une erreur quelque part il faudra tout recommencer* » (P10).

Mais un point positif est relevé dans cette réforme, à savoir **l'aspect plus réaliste** car plus proche des situations de circulation de ce nouvel examen grâce au changement d'allure sur un même parcours :

« *C'est vrai que sur la route tous les jours ils seront amenés à rouler vite et peut-être gérer une situation lente, par exemple dans un embouteillage ou alors arriver à un cédez-le-passage et devoir revenir en 1^{ère}, patiner un peu et repartir. Oui oui ça se rapproche encore plus de ce qu'ils vont trouver sur la route* » (P8) ; « *Changement d'allure c'est pas mal* » (P12).

Un autre changement est que le **passage du permis sera toujours conditionné par l'obtention du code, mais désormais spécifique à la moto**. Ce code remplacera l'examen oral des « fiches » et sera obligatoire même si le code voiture a été obtenu dans les cinq ans :

Ce changement est majoritairement bien accueilli par les moniteurs : « *Les fiches étaient quand même un point noir. Ça devrait permettre aux gens d'accéder plus facilement à la circulation* » (P11), **bien que deux formateurs ne partagent pas cet avis :** « *Non [ce n'est pas utile ce code moto...]. Même si au niveau de la réglementation ils ne sont pas hyper calés ils ont quand même une expérience de la route* » (P4).

Ce changement est notamment apprécié : car il peut aider à diminuer le stress des élèves en examen : « *Intégrer les fiches [dans l'ETM] pourquoi pas parce qu'on a pas mal d'élèves qui ont des connaissances mais perdent leurs moyens à l'examen ou ne savent pas s'exprimer, ça va les déstresser pas mal* » (P9). **Et car il évitera que les élèves ne passent leur permis pour profiter de la validité de leur code (de 5 ans) quand bien même ils ne**

souhaitent pas conduire : « Ça évitera ce phénomène des gens qui passent le permis pour éviter d'avoir à repasser le code mais ne conduisent pas de suite » (P9).

Mais plusieurs problèmes sont à nouveau soulevés :

Le premier est nouveau, il s'agit de problèmes pratiques et financiers pour dispenser cette formation : **dans l'organisation à l'auto-école pour offrir deux formations au code différentes** : « Il va falloir qu'on intercale [des séances de code spéciales] pour les motards donc c'est une nouvelle organisation de planning à mettre en place » (P5), **dans le manque à gagner que cela représente pour l'auto-école, avec des élèves passant le code en candidat libre** : « Comme en même temps ils parlent d'arrêter de faire faire le code dans les auto-écoles c'est un peu paradoxal parce que je ne vois pas où ils vont passer leur code et où ils vont l'apprendre » (P8), **et pour les élèves car cela va augmenter le prix du permis** : « Spécifique pour les motards c'est très très bien mais la façon dont c'est mis en œuvre commercialement je suis sûr que ça va diminuer une bonne part des gens qui sont aujourd'hui moyennement motivés [...], commercialement ça ne va pas faire du bien au permis moto » (P1) ; « Certains diront que ça fait ça en plus à payer » (P10).

D'autres difficultés existaient déjà avec le code et ne trouvent pas de solutions dans cette réforme. Notamment l'utilisation de QCM qui facilitent l'examen : « Le petit bémol c'est qu'avoir des QCM ça va leur suggérer les réponses donc la difficulté est moindre qu'avant, c'est pas dramatique puisqu'il faudra quand même qu'ils aient les connaissances » (P9), **le bachotage** : « On va encore être sur du bachotage à très court terme, c'était déjà le cas avec les fiches donc ça ne change pas grand-chose » (P9), **et le fait que le format de présentation du code soit éloigné de la réalité** : « On a des gens qu'on remet assis sur une chaise de code devant une photo pendant 12s, sur la route vous n'avez pas 12s pour réagir on vous apprend à réagir en un ¼ de seconde » (P4).

Concernant la circulation, deux changements étaient connus. Le premier est que le temps d'examen en circulation devrait être allongé de 30 à 45 minutes. Le sentiment sur cette évolution est mitigé :

Deux moniteurs la trouvent très adaptée : « On ajoute 10 minutes ça devrait permettre à l'examineur d'évaluer un peu plus un élève dans diverses situations » (P11). **Mais beaucoup posent la question du contenu de ces minutes supplémentaires** : « Faire plus de circu très bien, mais si on fait plus de circulation qu'est-ce qu'on y met dedans ? Si c'est pour faire 15 minutes de plus de droite gauche, on l'a déjà fait avant je ne vois pas l'intérêt » (P1) ; « Chez moi 40 minutes vous pouvez faire 20 min de col avec des lacets, des épingles, des problèmes de visibilité...à Paris et dans les grandes villes en 40 minutes on n'évaluera pas les mêmes choses » (P11).

Mais d'autres trouvent cette réforme inutile : « C'est stupide parce qu'il faut 10 minutes pour voir si le niveau est là, il faut même 3 minutes pour voir si ça a été travaillé ou pas [...] quand on en discute avec les inspecteurs ils sont mort de rire parce qu'un candidat au bout 5 minutes ils savent nous dire » (P14), **et même piégeante pour les élèves** : « La moto c'est une pratique fatigante. Peut-être que les trente premières minutes il sera bon et il se peut qu'avec la fatigue les 15 dernières minutes soit fatales. Et d'ailleurs certains inspecteurs le disent, je regarde au départ et après je ne vais pas trop chercher parce qu'en cherchant je sais que je vais trouver » (P5).

Le second changement pour la circulation est que la qualité des trajectoires pourrait être évaluée, mais la meilleure technique à utiliser pour prendre un virage ne fait pas consensus entre différents observateurs et praticiens de la moto :

« La trajectoire de sécurité c'est essentiel pour pouvoir voir plus loin et privilégier la visibilité comme priorité numéro 1 dans la conduite sur la route. Mais ça ne dit pas comment faire. Motards, douaniers, gendarmes n'ont pas la même trajectoire et ne s'entendent donc pas » (P9).

Pour ces deux aspects de la réforme, la compétence des inspecteurs est remise en cause du fait qu'ils ne sont pas motards :

« On avait réclamé à ce que l'inspecteur parte aussi en moto. [...] On sait qu'il n'y a pas la moitié des inspecteurs qui seraient capables de prendre une moto pour le faire » (P4).

4.2.4.3 Les réformes espérées

Plusieurs pistes d'amélioration ont été proposées par les formateurs quant aux différentes problématiques évoquées durant les entretiens. Il s'agit de changer le contenu théorique pour l'axer sur les risques spécifiques aux 2RM :

« Je changerais l'évaluation il y a des questions qui sont bêtes je trouve. Je mettrais moins de points pour les questions mécaniques parce qu'elles ne prouvent rien sur la sécurité et sur le fait de conduire une moto. Sur les questions de motivation je ne suis pas sûr que je les fasse moi » (P6) ; « On devrait privilégier un travail en salle intéressant sur les représentations, [...] se rendre compte que tout le monde ne pense pas comme eux, [...] se conformer à un stéréotype [...], parler de limites, qu'un automobiliste qui attend une voiture va voir une moto mais son cerveau ne va pas l'encoder parce qu'il cherche une voiture, il faut leur parler du fait d'être peu détectable » (P2) ; « Sur le code à la Poste : on a abaissé le niveau, on a des questions sur le régulateur adaptatif mais pas sur les priorités [...]. On nous a bassiné pour imposer des questions de premiers secours [...]. On a besoin d'apprendre à nos élèves le code de la route, quand on a sur une série de 20 questions sur l'équipement de la bagnole [...]. Les séries ne sont pas assez difficiles » (P4).

Et d'augmenter la fréquence à laquelle ces enseignements sont dispensés : *« Cette piqûre dans un monde idéal elle devrait être subventionnée par la sécurité sociale et tous les gens au bout de 2 ans ils devraient venir faire un petit stage de mise à niveau » (P1 – A).*

L'équilibre entre plateau et circulation ne fait pas consensus entre les moniteurs. Certains aimeraient que le plateau soit plus difficile car il est fondamental pour aller sur la route, pour d'autres il devrait être plus facile afin de privilégier la circulation et diminuer le sentiment de sur-confiance :

Certains auraient donc aimé que le plateau soit plus difficile : *« [Le nouveau permis] n'apporte rien à l'évaluation d'élèves, c'est-à-dire que les élèves qui vont sortir de ce nouveau permis ne montreront pas qu'ils ont été mieux formés, qu'ils ont une meilleure maîtrise du véhicule » (P1) ; « Bien sûr [qu'il aurait fallu renforcer le plateau plus que la circu...], un mec en moto on est quand même obligés de lui apporter des bases pour aller sur la route [...], on part du principe que si un élève n'est pas bon techniquement sur un plateau forcément il ne peut pas être bon directement sur la route » (P4).*

Ce qui n'est pas le cas de tous : « Concrètement on ne rend pas les choses plus difficiles au niveau du parcours lent, nous ce qui nous inquiète et beaucoup avec l'AFDM¹³ c'est que le parcours est assez complexe alors que l'accidentalité n'intervient pas sur ce type de situation, et à l'inverse on remet de l'allure normale avec une vitesse encore supérieure. Est-ce que le risque n'est pas à nouveau d'aller vers de la performance, auquel cas on aurait l'inverse de ce qu'on cherche » (P10).

La raison principalement évoquée étant d'insister sur l'importance de la circulation : « Je pense que le niveau de technicité est encore trop élevé sur le plateau, et donc la route je pense qu'il faudrait qu'on y aille plus mais pour ça il faudrait que le niveau d'exigence du plateau diminue, pour inciter les collègues à aller plus sur route » (P2), **mais aussi de diminuer le sentiment de sur-confiance :** « Pour certains élèves ils ont un sentiment de maîtrise quand on fait les freinages-évitements, ils ont un sentiment de maîtrise qui est pour certains démesuré » (P2).

Plusieurs changements ont également été proposés sur le plateau :

Pour ajouter des exercices et/ou supprimer des exercices obsolètes, mais les propositions sont multiples : « J'aimerais qu'on ajoute un démarrage en côte puisqu'on apprend pour l'instant que sur du plat » (P9) ; « L'évitement qui est un peu obsolète dans la pratique » (P5) ; « Dans le parcours lent il y a une difficulté inutile qui est la troisième porte de plots, [...] il faudrait la supprimer ou la décaler ça enlèverait une grosse partie du stress et une grosse difficulté technique en termes de difficulté du parcours mais pas en termes de maniement de la moto » (P9) ; « La seule chose où on est un peu récalcitrant c'est d'envoyer des gamins de 16 ans avec une 125 à 50 km/h pour freiner » (P4 – permis A1).

Pour modifier l'ordre des épreuves afin de diminuer le stress tout en augmentant l'échauffement physique : « Si on commençait par les deux parcours rapides et ensuite le lent ils auraient beaucoup moins de stress et ça n'enlèverait rien à la difficulté du parcours ou aux exigences nécessaires. Commencer par les fiches pour souligner leur importance » (P9).

Un formateur a également abordé la possibilité de s'accorder sur les techniques à enseigner : « Les formateurs de moniteurs n'ont jamais réussi à se mettre d'accord pour se rencontrer sur le terrain un jour et essayer de mettre les différentes manières de faire pencher une moto, [...] sélectionner celle qui est la moins dangereuse et la plus sécurisante » (P3).

Les moniteurs ont également fait plusieurs propositions pour augmenter le contrôle des formations comme des comportements routiers :

Plusieurs ont proposé de créer un contrôle des formations : « Vous pouvez inventer toutes les règles que vous voulez tant que vous ne vérifiez pas un minimum qu'elles sont appliquées voilà ça ne sert pas à grand-chose » (P2 – AM). **Le but étant que la qualité de la formation augmente :** « Ce sera mieux, ça obligera je l'espère à monter en compétence pour obliger les établissements à faire monter les formateurs, la formation des formateurs » (P11).

Augmenter le contrôle des comportements à risque (débridage, rouler sans permis) : « Je suis désolé s'il y a des motards qui se tuent sur la route on fait des réformes, on peut aussi

¹³ Association pour la Formation des Motards

dire qu'à côté de ça on ne voit pas beaucoup de contrôles routiers sur la route » (P4) ; « Il y a aussi une hypocrisie des pouvoirs publics qui laissent à la vente des pièces interdites à utiliser » (P9), notamment en renforçant la législation sur les équipements de sécurité : « Imposer un équipement complet perso ce serait un minimum syndical » (P4).

Enfin, deux propositions ont été faites pour changer les conditions d'accès au 2RM :

Ne pas autoriser à conduire avant 16 ans : « Faire comme les autres pays européens et n'autoriser la conduite qu'à partir de 16 ans » (P9).

Et diminuer les exigences pour quelqu'un ayant déjà un permis 2RM : « Ce qui pourrait être intéressant c'est que quelqu'un qui a le permis A1 et qui pratique pourrait par exemple être dispensé de l'épreuve en circulation » (P9).

4.3 CONCLUSIONS

Profils des conducteurs de 2RM. Les entretiens ne permettent pas de dégager de consensus sur les profils des motards, contrairement aux images stéréotypées qui peuvent être véhiculées dans la société de l'existence de « profils-types » de motards en lien avec les données sociodémographiques des individus (ex : dans le stéréotype du « biker », ce dernier est souvent perçu comme un homme d'âge mûr). Ainsi, d'après les moniteurs, des personnes de tous âges, sexe et CSP se tournent vers la moto. En revanche, les moniteurs soulignent que leurs élèves sont « vieillissants » c'est-à-dire qu'ils viennent à la moto plus tard que par le passé, et le permis moto est rarement un premier permis. Une explication proposée par deux moniteurs est que le permis voiture serait privilégié par les personnes pour effectuer leurs déplacements quotidiens quand le permis moto serait un « luxe », utilisé comme moyen de faciliter les déplacements ou comme loisir (cf. paragraphe suivant).

Deux motivations principales à la conduite d'un 2RM sont ressorties des entretiens : l'utilitarisme (besoin d'un moyen de transport dont ils ne disposaient pas avant et envie de faciliter les déplacements) et le plaisir de conduire (passion du deux-roues qui peut être socialement acquise et recherche de sensations surtout via les balades). Ces motivations sont congruentes avec la littérature sur le sujet (ex : Blanckman & Haworth, 2010 ; Jordehi & Rose, 2013). Néanmoins une spécificité, liée à l'accès progressif à la puissance, a été identifiée. Cette motivation vise à profiter des cinq ans de validité du code, sans volonté de conduire immédiatement.

Profils et comportements pendant et après la formation. Les entretiens ont donc abordé les caractéristiques personnelles des conducteurs ainsi que de nombreux aspects

motivationnels et comportementaux pendant la formation (ex., temps de formation) et après la formation (ex., accidentologie). Les moniteurs ont majoritairement reporté que ces facteurs n'ont pas de liens « *Non les motivations ne sont pas en lien avec les permis* » (P5). Néanmoins, les entretiens ont pu faire ressortir quelques données communes. L'âge et les permis préalablement obtenus impacteraient les comportements durant la formation et après cette dernière. Sur l'apprentissage de la conduite, les personnes les plus à même d'apprendre rapidement à maîtriser une moto seraient les jeunes hommes, en bonne forme physique, ayant peu d'appréhensions et la possibilité de prendre des cours à fréquence régulière. Le permis moto étant réputé difficile et ces personnes l'obtenant assez facilement, on peut penser que c'est cette population qui serait la plus à même de présenter une sur-confiance à l'issue de la formation. Cette piste sera explorée dans l'étude 3 du rapport. D'après les moniteurs interrogés, la population qui accède à la moto est plus âgée qu'auparavant et a une expérience de conduite voiture importante. Ce profil est sans doute plus à risque de faire des erreurs dans la conduite de leur 2RM, à cause d'un transfert inapproprié des compétences de la conduite voiture à la conduite moto alors que ces deux modes de transport ont chacun leurs spécificités. Ainsi l'impact de la possession préalable d'un permis et de la durée de la conduite voiture sur les erreurs sera exploré dans la troisième étude de ce projet.

De la même façon, les moniteurs interrogés rapportent que les profils-motivationnels identifiés ne prédisent pas les comportements pendant ou après la formation. Il est cependant possible que ces derniers n'aient pas accès aux comportements réalisés par leurs élèves une fois sortis de la formation. Ainsi, le lien entre les motivations à conduire et les comportements routiers des motards sera étudiée dans la troisième étude de ce projet.

Le contenu de la formation. Le contenu des formations à la conduite 2RM n'est que rarement détaillé dans la littérature, s'attardant davantage sur les procédures et objectifs généraux que sur les méthodes, outils et stratégies concrètement utilisés (ex : Goldenberg, Twisk, & de Craen, 2003 ; Rowden, Watson, Wishart, & Schonfeld, 2009). On trouve néanmoins, en France, le travail de thèse réalisé par Samuel Aupetit (2010). Ce dernier a observé le déroulement de la formation de 13 motards et a conclu à la pauvreté de la formation : exercices du permis bachotés jusqu'à l'épuisement, absence de consignes claires ou de feedbacks. Pour compléter et généraliser ces observations qui ont été faites au sein d'une même moto-école, nous avons interrogé des moniteurs de différentes structures. Les

participants de notre étude travaillent dans différentes villes et régions, ont une ancienneté importante dans le métier (19.61 ans en moyenne), disposent d'une expertise de formation variée via l'enseignement en formation initiale et post permis, et surtout ils sont engagés dans la promotion de la sécurité routière puisque beaucoup d'entre eux ont pu participer à l'évolution de la législation du permis français pour diminuer l'accidentalité.

Nos entretiens montrent que, quel que soit le permis passé, l'apprentissage de la conduite d'un 2RM commence d'abord sur le plateau. Il s'agit d'apprendre et de maîtriser les techniques de base qui sont indispensables (savoir tenir l'équilibre, démarrer, s'arrêter, freiner). Sont ensuite appris le maniement de la boîte de vitesse, l'importance du regard ou encore les techniques d'évitement. Ces apprentissages passent par la maîtrise d'exercices de maniabilité comme faire des 8 ou des parcours de slaloms entre des plots et portes. Les apprentissages sont nécessairement différents en fonction des permis et formations, au vu du timing de ces derniers. En particulier pour le permis AM, où le temps dédié au plateau n'est que de 1h, les moniteurs axent leurs enseignements sur ce qui leur paraît le plus important pour aller sur la route en sécurité. Il s'agit par exemple d'insister sur les freinages et moins sur les évitements, mais il ne semble pas y avoir consensus quant aux techniques à privilégier. Pour la passerelle A2 vers A, les moniteurs semblent d'abord faire retravailler sur les parcours d'examen pour s'assurer que les techniques sont toujours maîtrisées. Ils augmentent ensuite la difficulté des parcours et des exercices pour créer de nouveaux apprentissages. Enfin, la formation et le permis A1 ont été trop peu abordés avec les moniteurs mais, au vu du timing des formations et des âges des élèves, il est sans doute possible de regrouper les conclusions sur le permis AM et sur la formation A1 d'une part, et sur les permis A2 et A1 d'autre part.

Les moniteurs rapportent par ailleurs qu'une partie de la formation est théorique, se déroulant en salle, via des échanges sur le plateau ou encore en voiture pour la partie circulation. Trois objectifs ont été rapportés par les moniteurs. Il s'agit tout d'abord de connaître la mécanique d'une moto, en vue de comprendre comment elle fonctionne pour faciliter son utilisation d'une part et d'être capable de l'entretenir d'autre part. Les moniteurs travaillent également les techniques de conduite en amont de la circulation, l'objectif étant de les préparer aux dangers de la route et aux techniques pour conduire en sécurité. Le troisième travail ici réalisé rejoint ces deux derniers points, puisqu'il s'agit pour les moniteurs de sensibiliser leurs élèves aux risques et à la protection, en leur enseignant les lieux, les

conditions ou encore les états dans lesquels être particulièrement attentif et quoi faire pour les éviter ou y répondre.

En parallèle de l'apprentissage sur le plateau (quand le niveau des élèves est suffisant) ou une fois que l'examen du plateau a été obtenu, les élèves partent en circulation. Les moniteurs interrogés ont peu détaillé le contenu des apprentissages mais il semble que les éléments spécifiques à la conduite d'un 2RM comme le positionnement sur la route en intersection ou en virage sont surtout abordés dans ces cours. Il est difficile de poser une explication absolue au manque de description du contenu des enseignements sur la route. Ce pourrait être parce que cette partie « va de soi » parce qu'il s'agit d'une application de tout ce qui a été vu avant « *Puis une partie en circulation pour mettre en pratique ce qu'on aura vu et en salle et sur le plateau* » (P8 – AM), ou parce que certains élèves ont déjà un permis et ont donc expérimenté la route « *Et puis la circulation se passe assez rapidement parce que comme ils ont déjà le permis ils savent déjà conduire sur route* » (P6). Il est aussi possible que cette partie soit perçue comme peu difficile voire évidente « *La partie circulation, c'était plus de la balade mise en pratique de tout ce qu'on a vu sur le plateau dans un environnement un peu plus hostile, on voyait l'intérêt du plateau* » (P12 – A2). Chacune de ces explications quant au manque de détails fournis pendant les entretiens pose question. En effet, la formation à la circulation doit être abordée comme une formation à part entière, permettant d'apprendre aux futurs motards les spécificités et risques inhérents à la conduite d'un 2RM dans le cadre du partage de la route « *[La recherche de la signalisation] qu'on ait ou pas un permis ça ne se passe pas bien au début* » (P14).

Les formations à la conduite pour le permis AM et le A1 sont très critiquées par les moniteurs. Les heures allouées (7 à 8h) sont jugées très insuffisantes pour conduire en sécurité sur la route. Pour pallier cette difficulté, plusieurs moniteurs proposent ou imposent gratuitement des heures supplémentaires à leurs élèves. Cette pratique, si elle est louable, se fait cependant au détriment du temps et des finances des moto-écoles. Plusieurs moniteurs ont proposé d'imposer des examens après les formations, conditionnant donc un nombre d'heures d'apprentissage plus élevé et adapté aux besoins des élèves.

Enfin, les entretiens nous ont permis d'établir un inventaire riche et varié des méthodes pour dispenser de « bonnes » formations tout en soulignant de « mauvaises » pratiques. Ainsi, un bon apprentissage semble marqué par une individualisation de la formation, ce qui passe par l'adaptation au niveau de base des élèves (ex : primo permis ou

non, expérience du deux roues), l'adaptation des techniques et outils à leurs besoins (ex : apprendre sur une plus petite cylindrée, apprendre via des roulettes) et un nombre limité d'élèves par cours (ex : trois maximum). Les techniques sont ensuite travaillées du plus simple au plus complexe, commençant par des techniques simples (ex : démarrer, s'arrêter) puis plus élaborées sur plateau comme sur route (ex : virages simples puis en aveugle) à l'aide d'exercices suivant le même raisonnement (ex : 8 de plus en plus serrés). Ces exercices sont répétés jusqu'à ce qu'ils soient maîtrisés isolément puis en combinaison, et ce n'est qu'à partir de ce moment que les élèves sont entraînés pour l'examen du plateau. La réussite au plateau ne conditionne pas la globalité de la formation puisque plusieurs moniteurs apportent davantage de compétences à leurs élèves que ce qui est évalué en examen. Il s'agit par exemple d'autres techniques utiles sur le terrain (ex : pratiquer l'inter-files) et pour conduire en toute sécurité (ex : rouler en quinconce pour les balades en groupe). L'une des forces des moniteurs interrogés est de prendre en compte la psychologie des leurs élèves durant la formation. Il s'agit ici d'adapter leurs discours à la population pour les sensibiliser aux risques (ex : éviter les discours moralisateurs et préférer les expériences passées concrètes), d'adapter leurs exercices pour faire face aux affects qui entravent la formation comme les appréhensions (ex : faire des exercices d'équilibre), la peur de la chute (ex : courir à côté de l'élève), la démotivation (ex : présenter des jeux sur le plateau), l'appropriation de la formation (ex : faire concevoir le plateau comme une route). Notons cependant que les capacités nécessaires pour rouler en toute sécurité décrites dans la matrice GDE – *Goal for Driver Education* – ne sont pas toutes abordées. Par exemple, très peu de moniteurs ont reporté travailler sur l'impact des médias sur la conduite routière, la planification des trajets ou encore l'auto-évaluation par les élèves de leurs affects et capacités avant de conduire. A l'inverse des pratiques qui ont été décrites comme bonnes, plusieurs abus ont été reportés par les moniteurs, tels qu'un manque de suivi des élèves et une absence de conseils, une transmission de conseils erronés, ou encore des parcours d'examen plus que bachotés. Les raisons impliquées dans ces défaillances sont diverses : il peut s'agir d'une absence d'expérience moto de la part des moniteurs, de la nécessité de survivre financièrement en prenant beaucoup d'élèves à la fois, ou encore de la pénibilité du métier qui éteindrait la motivation des formateurs. L'un des objectifs de la troisième étude de ce projet sera de recueillir le point de vue des élèves quant à l'utilité perçue de leur formation, et l'impact de cette dernière sur leurs conduites routières effectives. Il est en effet possible que ces

méthodes variées et individualisées contribuent à augmenter la connaissance et la conscience du risque et donc de diminuer les conduites à risque sur la route, mais aussi qu'elles engendrent un sentiment de confiance et de maîtrise trop important qui pourrait avoir des conséquences négatives une fois sur la route.

Les réformes. La formation BSR est devenue, le 1er Mars 2019, le permis AM. On retrouve trois positionnements des moniteurs. Les premiers l'apprécient de par l'allongement du temps de formation et la plus grande structuration de son contenu. D'autres la trouvent anecdotique car elle préconise ce qu'ils faisaient déjà. Enfin les derniers pointent la complexité à la mettre en œuvre sur deux demi-journées et à faire venir les parents. En conséquence, plusieurs moniteurs ont cessé de dispenser cette formation ou l'envisagent. Cette heure supplémentaire, souvent dédiée à la sensibilisation de la sécurité des enfants (e.g., débridage), est néanmoins globalement perçue comme utile par les formateurs interrogés. Deux suggestions ont été mises en avant par ces derniers : certains préféreraient que les parents viennent en circulation plutôt que de faire de la sensibilisation, et beaucoup aimeraient augmenter le temps de formation global voire faire du permis AM un véritable « permis » en la sanctionnant par un examen.

Concernant le permis moto, les modifications relatives à l'enchaînement des parcours sur le plateau sont extrêmement critiquées par les moniteurs. Tous estiment que cela risque d'augmenter les ajournements pour erreurs de parcours, dû au stress des élèves qui risquent d'en oublier le bon déroulement. Un moniteur a proposé une piste intéressante qui permettrait de conserver la difficulté des parcours tout en optimisant le temps passé sur le plateau. Il s'agirait de commencer l'examen par le parcours rapide afin que les élèves s'échauffent, puis d'enchaîner sur le parcours lent après une courte pause. Instaurer un ETM ou code moto est globalement bien accueilli par les moniteurs. Ces derniers y voient la possibilité de diminuer le stress de leurs élèves en examen et de réduire le nombre de personnes qui passent leur permis pour profiter de la validité de leur code sans qu'ils aient l'intention de conduire par la suite. En revanche, au regard des moniteurs interrogés, ce nouveau code moto risque de complexifier l'organisation de la formation et donc d'engendrer un coût supplémentaire pour les auto-écoles comme pour les élèves. En outre, le problème lié au bachotage ne serait pas résolu avec cette réforme. L'allongement du temps de circulation ne fait pas consensus entre les moniteurs. Certains trouvent cette réforme très adaptée pour améliorer l'évaluation, mais d'autres la trouvent superflue. Pour ces derniers,

peu de temps est nécessaire pour faire une évaluation juste et allonger le temps d'examen serait piégeant pour les élèves. La question du contenu de ces minutes supplémentaires et le besoin de les rendre constructives se pose. Enfin concernant l'évaluation des trajectoires, deux limites ressortent des entretiens. D'une part, identifier « une » trajectoire optimale de sécurité ne fait pas consensus entre les corps de métier. D'autre part la capacité des inspecteurs à évaluer cette trajectoire est remise en cause, ces derniers n'étant souvent pas motards.

Plusieurs pistes d'amélioration de l'accès à la moto ont été soulevées par les moniteurs : (1) Deux moniteurs ont proposé deux modifications des prérequis à la formation : ne pas autoriser les moins de 16 ans à conduire et diminuer le nombre d'heures de formation pour les personnes ayant déjà une expérience du 2RM. (2) Il s'agirait ensuite de recentrer la formation théorique autour de la moto et de la sécurité. Si l'on prend l'exemple du code, un moniteur souligne que trop de questions concernent des thèmes comme les premiers secours ou l'éco-conduite, quand il préférerait détailler les thèmes liés aux risques d'accidents. (3) L'équilibre entre plateau et circulation ne fait pas consensus entre les moniteurs. Pour certains, le plateau est la partie la plus importante de la formation et il faudrait complexifier l'examen. Pour d'autres, il serait à l'inverse important d'insister sur l'importance de la circulation en rendant moins difficile l'examen du plateau afin d'insister sur l'importance et la spécificité des apprentissages en circulation. (4) Plusieurs moniteurs ont proposé des modifications du contenu de l'examen de plateau, mais aucun consensus n'a pu en être extrait. (5) Enfin, une proposition est partagée par plusieurs moniteurs. Il s'agirait d'augmenter le contrôle : des formations d'une part et sur la route d'autre part. Pour les moniteurs interrogés, il faudrait envisager de contrôler les formations en vue de diminuer les « mauvaises » pratiques. Deux moniteurs soulignent également que les mauvaises pratiques sur la route sont facilitées par une fréquence faible de contrôles routiers.

Finalement, les entretiens nous ont permis de pointer un grand nombre de manques dans la formation à la conduite moto. Le Tableau 12 résume les problématiques qui ont pu être soulevées et des propositions qui peuvent être faites en vue d'y répondre.

Tableau 12 : Problématiques issues des entretiens et propositions de solutions

La législation sur l'accès à la conduite d'un 2RM	
Problème	Proposition
Il existe un trafic de fausses attestations : on peut acheter son attestation en auto-école sans que la formation n'ait été dispensée, certains roulent sans attestations.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Déclarer les attestations en préfecture ➤ Augmenter le contrôle routier sur la route ➤ Voir aussi la proposition n°2
La formation AM jugée comme insuffisante : trop courte et les élèves ne connaissent pas le code.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Faire du permis AM un permis à part entière avec : (1) Examen du code, (2) Examen du plateau, (3) Examen de circulation ➤ Donner aux moniteurs le droit de refuser une attestation à tout moment ➤ N'autoriser la conduite qu'à partir de 16 ans
La formation pour le permis AM étant trop courte pour apprendre, les moniteurs font « au plus urgent », c'est-à-dire qu'ils enseignent ce qui leur paraît le plus important. Il n'y a pas de consensus sur ce qui est privilégié.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ S'accorder sur « ce qui est le plus urgent »
Le code est bachoté en conséquence de quoi il n'est retenu qu'à court terme.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Avoir à repasser le code régulièrement ➤ Rendre le code plus « vivant » pour intéresser les élèves et plus proche des situations de conduites à l'aide de clips vidéos plutôt que de photos (e.g., exemple du modèle anglophone)
Avec la réforme du permis AM, un parent doit venir pour une séance de sensibilisation théorique. Certains moniteurs préféreraient qu'ils les accompagnent dans la voiture suiveuse afin qu'ils observent le comportement de leur enfant.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Amener les parents en voiture où le principe de l'écoute pédagogique pourrait être appliqué, c'est-à-dire que les moniteurs pourraient y faire la sensibilisation en parallèle. Ce modèle permettrait également d'utiliser les expériences concrètes des jeunes en circulation pour échanger avec les parents
La réforme de l'examen du permis moto a fait l'objet de plusieurs critiques : <ul style="list-style-type: none"> - Le parcours a toujours fait l'objet de problèmes de mémorisation qui risquent d'augmenter - Le temps d'examen en circulation va augmenter mais aucun contenu de ces minutes supplémentaires n'a pas été défini - Les moniteurs ne savent pas pourquoi il y a eu une réforme 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Faire des pauses dans les parcours plutôt que la totalité du parcours en une fois ➤ Changer le sens du parcours (commencer par la partie rapide puis la lente) ➤ Définir un contenu pour l'examen de circulation ➤ Expliquer/médiatiser pourquoi il y a une réforme
Les inspecteurs évaluent des techniques de moto alors qu'ils ne sont pas motards, en conséquence de quoi ils n'auraient donc pas les connaissances ou compétences pour le faire	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conditionner le statut d'inspecteur du permis moto au fait de rouler un minimum par an en moto
Les inspecteurs passent toujours par les mêmes parcours, ce qui permet de bachoter l'examen en circulation.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Promouvoir le fait de changer fréquemment de parcours
Le contenu de la formation	
Problème	Proposition
Beaucoup de mauvaises pratiques existent sur la formation au 2RM (e.g., bachotage à outrance, ne	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Créer et offrir des « mallettes pédagogiques » qui recenseraient de nombreuses méthodes, stratégies et

pas prodiguer de conseils ou de feedbacks, non prise en compte des aspects psychologiques et cognitifs des élèves...).	outils pour enseigner aux élèves. Ces mallettes permettraient par exemples aux moniteurs de s'adapter à leurs élèves, d'individualiser leurs formations, de pouvoir gérer tous les cas de figures qui se présentent à eux...
Les moniteurs enseignent mal, voire pas, certaines techniques, ce qui peut renvoyer à un problème de formation ou de motivation face à la pénibilité du travail.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Promouvoir et encourager la formation continue des moniteurs ➤ Créer des mallettes pédagogiques (cf. point n°10) ➤ Reconnaissance et valorisation de ce métier (salaire, pénibilité)
Un trop grand nombre d'élèves peuvent apprendre en parallèle sur le plateau, ce qui peut diminuer la qualité de la formation.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Limiter le nombre d'élèves en apprentissage sur le plateau
Un moniteur peut enseigner n'importe quelle technique à son élève (e.g., prendre la trajectoire de sécurité vs. virer en prenant le point de corde vs. déhancher sur la moto vs. autre) alors que toutes ne sont pas sécuritaires.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifier et s'accorder sur des techniques « phares » à enseigner aux élèves
L'interfile n'est autorisé et en test que dans quelques régions mais est pratiqué partout en France, causant un dilemme éthique aux moniteurs « ne pas l'enseigner et mettre en danger leurs élèves, ou l'enseigner et se mettre hors la loi ».	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Autoriser - <i>a minima</i> - l'enseignement théorique de l'interfile
Les moniteurs ne s'équipent pas toujours pour faire des démonstrations à leurs élèves sur le plateau.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Rendre l'équipement obligatoire même sur plateau ➤ Créer un système d'audit pour contrôler les formations
En circulation, le moniteur peut soit suivre l'élève en moto soit en voiture. Les systèmes radio permettant de suivre les élèves en moto sont très onéreux et ne peuvent pas être acquis.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proposer une aide au financement du système de micros
L'accidentologie des motards est fortement empreinte de problèmes de visibilité du motard par l'automobiliste.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mettre des questions sur la visibilité du motard par autrui dans l'ETM moto <u>et</u> voiture (e.g., pourquoi un motard est peu visible, comment améliorer la visibilité) ➤ Adapter la formation à la conduite d'une auto : enseigner le partage de la route avec un 2RM
Le temps passé sur route pour aller de l'auto-école jusqu'au plateau est compté comme des heures de circulation mais sont rarement des heures où un enseignement à la conduite est prodigué.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ne pas compter ces déplacements comme des heures de circulation
Les formations peuvent être dispensées en accéléré (e.g., les 20h ou plus sont dispensées sur une semaine). Les travaux réalisés en psychologie nous montrent cependant qu'un apprentissage distribué dans le temps est meilleur pour la mémorisation des informations et l'apprentissage (Copeda, Pashler, Vul, & Wixted, 2006).	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Promouvoir et encourager une formation distribuée dans le temps, lors de la formation des moniteurs mais aussi auprès du grand public
Il existe une incohérence entre le nombre d'heures annoncé pour apprendre à conduire, et le nombre d'heures réellement nécessaires pour la plupart des élèves. En conséquence les élèves peuvent être réticents à accepter de suivre davantage d'heures de formation.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Promouvoir/médiatiser le fait qu'il est rare que 20h suffisent pour apprendre à conduire

Les moniteurs ne sont pas ou plus motards, en conséquence de quoi ils n'auraient plus les connaissances ou compétences nécessaires pour enseigner.	➤ Conditionner la possibilité de former à la moto au fait de rouler un minimum par an en moto
<i>L'après-permis</i>	
Problème	Proposition
Certains élèves ne conduisent pas tout de suite après avoir obtenu leur permis ce qui peut poser un problème de perte de compétence.	➤ Créer une obligation de kilométrage minimal par an pour conserver la totalité des bénéfices du permis
Un motard doit rouler avec un casque et des gants mais les autres équipements ne sont pas obligatoires.	➤ Rendre tous les équipements de sécurité obligatoires

5 ETUDE 3 : ENTRETIENS AUPRES DES MOTARDS

Cette 3^{ème} étude s'inscrit dans la continuité de la précédente. Elle vise à :

1. Mieux connaître la formation à la conduite de 2RM et le ressenti de jeunes motards ou d'élèves encore en apprentissage quant à cette formation.
2. Mieux comprendre les motivations à conduire un 2RM et répondre à la question de « profils » de motards, notamment en identifiant les comportements routiers de prise de risque ou de protection des jeunes motards.

5.1 PARTICIPANTS & PROCEDURE

Quinze participants dont des motards (n = 11) et des élèves en cours de formation (n = 4) ayant en moyenne 33 ans ont accepté de prendre part à cette étude. Quatre femmes et 11 hommes composent notre échantillon. Tous les participants ont ou sont en cours d'obtention du permis A2, dont un qui a obtenu le permis A (via la passerelle), et un autre qui a le permis A1. Finalement, comme on peut le voir dans le Tableau 13, 3 participants sont réellement en apprentissage de conduite pour passer le permis A2 d'un 2RM (P2, P3 et P4), et 10 sont des motards novices ayant obtenu leur permis A2 depuis moins de 6 mois au moment des entretiens.

Les entretiens se sont déroulés sur une période de mai 2019 à juin 2020 et ont duré 40 minutes en moyenne. Ils ont été menés majoritairement par téléphone, certains en face à face. Le recueil de données se basait sur un guide d'entretien composé de questions ouvertes du type « *Pourquoi vous avez voulu conduire une moto ? Et depuis quand vous voulez conduire une moto ?* » ou « *Est-ce que vous pouvez me parler de votre formation ?* » pouvant être complétées par des demandes de précisions comme « *Quel était l'objectif de cet exercice ?* » (cf. Annexe 9.4). Conformément à la méthode de l'entretien semi-directif, l'enchaînement des questions dépendait des réponses des participants. Au besoin, le chercheur recentrait les entretiens en posant les questions sur les thèmes que le participant n'abordait pas spontanément.

Tableau 13 : Caractéristiques des motards ou élèves motards ayant participé aux entretiens

Participants	Sexe	Age	Permis passé	Temps d'obtention au moment de l'entretien
P1	Homme	29	En formation A2	A1 = 7ans
P2	Femme	26	En formation A2	
P3	Homme	68	En formation A2	
P4	Femme	56	En formation A2	
P5	Homme	23	A2	< 3mois
P6	Homme	38	A2 Passerelle A	A2 = 4 ans Passerelle < 3mois
P7	Homme	21	A2	< 6mois
P8	Homme	23	A2	< 3mois
P9	Homme	34	A2	< 3mois
P10	Homme	58	A2	< 3mois
P11	Homme	20	A2	< 6mois
P12	Femme	22	A2	< 4mois
P13	Femme	20	A2	< 4mois
P14	Homme	39	A2	< 4mois
P15	Homme	19	A2	<1 mois

5.2 RESULTATS

Les entretiens ont été analysés selon la méthode d'analyse thématique de contenu. Sur la base d'une première lecture des retranscriptions puis à partir d'analyses préliminaires, les thèmes et sous-thème ont été progressivement élaborés. Il s'agissait notamment de s'appuyer sur les redondances observées entre les différents entretiens et de dégager un consensus entre les déclarations des participants interrogés.

5.2.1 Motivations à devenir motard

5.2.1.1 Les expériences passées

Les entretiens mettent en évidence que certains participants **ont eu une première expérience** avec un 2RM avant de passer leur permis A2. Plus du tiers des participants rapportent en effet avoir déjà fait du motocross, roulé en 125 ou en cyclomoteur :

P3 : « Quand j'étais jeune j'allais en mobylette mais ça n'a rien à voir. La première fois que je l'ai eue je suis monté dessus, un coup de pédale pour démarrer et hop ça a

marché. » ; P5 : « Oui, j'étais mineur j'ai eu la possibilité de faire du motocross, de la moto de route, 50cm³, pas un scooter mais vraiment une moto pour la route. » ; P7 : « Alors quand j'étais petit j'ai eu un petit cross tu vois, pour faire dans le jardin. Et en fait ça s'est relativement mal passé parce que j'avais peur. Voilà tout simplement donc je n'en faisais quasiment pas » ; P12 : « Moto cross, je suis déjà monté derrière, mais ce n'était pas mon délire [...]. J'ai fait du scooter, mais de la moto jamais. » ; P10 : « J'avais une [moto] 125 virago qui avait été légèrement modifiée, mais je roulais en moto quand j'étais chez moi ou quand j'allais sur des salons qui étaient à moins de 300 km de chez moi, j'y allais exclusivement en moto. » ; P14 : « Oui j'avoue j'ai déjà fait de la moto sans permis, mais jamais de manière quotidienne. Jeune je faisais de la moto cross, après j'ai un copain à moi il est devenu motard, il me passait sa moto j'en faisais. Mais sans excès, sans trop abuser. [...] Je restais autour de chez lui ou autour de chez moi, je ne m'aventurais pas loin. »

Trois participants relatent les expériences qu'ils ont eues avec un 2RM grâce à leur entourage mais **sans une véritable pratique soutenue** :

P8 : « Bah oui déjà quand j'avais 15-16 ans, je me baladais déjà avec les copains qui avaient des scooters, des petites motos. » ; P8 : « J'avais des copains qui roulaient déjà en permis A2 avant que j'ai le mien, on roulait ensemble. » ; P15 : « C'est vrai qu'au départ, je n'avais jamais touché à un deux-roues quasiment, sauf le scoot de mon pote, mais très vite fait et c'est pas du tout la même chose. »

Toutefois, de façon non négligeable, trois participants n'avaient pas expérimenté les deux-roues avant de passer le permis A2 et arrivaient donc **sans expérience** :

P9 : « Je suis arrivé sans aucune expérience, rien du tout. Même pas moto ni scooter. » ; P11 : « Je n'ai jamais conduit de scooter, je n'ai jamais conduit de 125. » ; P15 : « J'ai passé directement le permis moto. [...] C'est très, très rare, mais j'ai fait un petit peu de scoot, j'ai un pote qui m'a prêté un scoot. J'ai fait des petits tours de scoot mais ce n'était rien du tout. Je n'ai jamais, jamais eu, vraiment un deux-roues et je n'ai jamais conduit. »

5.2.1.2 L'Influence sociale

Globalement, **l'entourage familial** est un moteur, les parents ou la fratrie sont de véritables modèles. La majorité des participants ont baigné dans l'univers des 2RM même si ce n'est pas toujours la moto de route. La reproduction sociale est donc forte dans ce milieu, la famille jouant un rôle stimulant dans l'envie de passer le permis moto et dans l'acquisition d'une moto pour plus d'un tiers des participants.

P8 : « J'ai mes deux parents qui ont le permis moto et qui roulent » ; P1 : « [Mon père a eu une mobylette], pendant très longtemps d'ailleurs » ; P4 : « Mes deux fils ont leur permis moto, dont un garçon qui a une moto. Et puis j'ai ma grande ???, comme sa mère qui est en train de passer le A2 [...] pas forcément une tradition, mais je pense qu'on a les mêmes centres d'intérêt [...] c'est rigolo parce que chacun a fait son truc de son côté et du coup, en parlant on a vu qu'on était plus ou moins tous adeptes de la moto. » ; P5 : « Comme dans ma famille mon beau père m'a toujours lancé un peu là-dedans, dans les motos, du coup j'ai sauté le cap cette année. C'est de famille, c'est un peu passion, on m'a transmis ce virus-là. C'est pour ça que je me suis lancé dedans et dès que j'ai la possibilité d'avoir la moto c'est parti. » ; P11 : « La moto, c'est de famille, voilà. J'ai mon

père qui est motard donc automatiquement. J'ai baigné dans la moto depuis que j'étais plus jeune. » ; P2 : « Oui mon père, mon père a le permis moto mais ça fait longtemps que je ne l'ai pas vu conduire mais il a un gros scooter » ; P12 : « Mon petit frère il a passé son BSR. Et après il a acheté un motocross, et mon père aussi de temps en temps, il prend son motocross. Sinon, les motos de route non, dans ma famille je suis la seule ».

Notons qu'un autre participant décrit le fait que la famille peut aussi projeter ses propres envies et générer **trop de pression** :

P7 : « Non en gros mon père a toujours voulu en faire, mais ça a toujours été bloqué par ma mère ('jamais les deux roues !'). Discours classique. Et c'est pour ça, comme lui il n'a jamais pu en faire, quand j'étais petit il voulait absolument que j'en fasse [...] il a transféré sur moi. Il voulait vraiment que j'en fasse et il m'a quand même un peu... forcé, poussé tu vois. Et comme je n'étais totalement pas prêt, j'étais juste apeuré par la moto bah ça s'est très mal passé »

Par ailleurs, pour deux participants dont les membres de l'entourage ne sont pas motards, la famille devient irrémédiablement **un frein**. La représentation du danger et le sentiment d'insécurité perçus par la famille peuvent être inhibiteurs de l'envie de passer le permis.

P9 : « C'est depuis l'âge de 21 ans [...]. Je voulais le passer après j'ai été freiné un peu par la famille parce que je demandais conseil, ils me disaient oui, c'est dangereux, il y a des morts » ; P12 : « Dans ma famille quand je leur ai dit je vais passer le permis moto ils ont un peu flippé [...] voilà, ça a été un choc pour eux »

L'entourage social et particulièrement **les amis** jouent un rôle important dans la volonté de faire de la moto :

P9 : « J'ai plusieurs collègues qui ont leur permis moto [...]. J'ai des amis à moi qui ont une moto. J'ai des connaissances qui ont des motos [...]. Et aussi mon prof de taekwondo [...] m'a dit 'allez on passe le permis ensemble !'. Donc on a créé un petit groupe et on s'est lancés dedans. » ; P5 : « Mon meilleur ami » ; P15 : « A la base mon père fait de la moto depuis, ouais ça va bientôt faire sept ans je crois, et je montais à l'arrière donc ça me donnait quand même envie d'en faire. Mais bon, j'étais assez jeune [...]. Il y a neuf mois, je me suis dit avec mon meilleur pote 'vas-y on passe le permis moto en même temps'. [...] J'ai un cousin qui a une moto depuis quinze ans, puis c'est vrai que quand je le voyais en moto tu vois ça me faisais rêver. Ça aussi, depuis tout petit, depuis que je le vois comme ça, c'est toujours resté gravé quoi. Mais sinon, je n'ai pas beaucoup de motards dans ma famille. » ; P8 : « Ensuite j'ai des copains de mon âge qui ont le permis moto aussi du coup on va essayer de rouler ensemble dès qu'on peut. » ; P1 : « Des amis oui quelques-uns ce n'est pas la majorité. » ; P3 : « Oui plein. Des amis essentiellement ; le copain de ma petite sœur il conduit des motos. » ; P6 : « Pas beaucoup non. Je n'en ai pas dans mes amis proches. Il n'y en a qu'un qui a le permis moto et un autre qui roule en 125 aussi avec l'équivalence permis B. » ; P13 : « j'ai connu des gens qui faisaient de la moto, comme j'étais passagère et que ça m'a plu et bien je me suis dit le mieux ce serait que je sois à côté sur ma moto et qu'on fasse la même chose. » ; P14 : « J'ai un copain qui est en scooter, un autre qui était en scooter est passé à la moto, mais il a eu un accident et c'est fini. Mon beau père a une moto et un copain aussi se déplace en deux-roues. »

Enfin, l'envie peut être suscitée par le **partenaire amoureux** qui représente le modèle à imiter :

P13 : « Il y a mon copain qui conduit une moto » ; P4 : « Il y a mon ami qui conduit une Harley » ; P2 : « Mon ex-compagnon que je viens de quitter qui lui était en moto aussi, il a fait un peu de moto sur piste, c'est lui qui m'a donné goût à ça et après non j'ai des amis qui sont en scooter, en mobylette »

5.2.1.3 Les barrières d'entrée

Pour certains participants, l'**aspect économique** freine la décision de passer le permis, qui est jugé relativement coûteux :

P7 : « J'ai décidé de ne pas le passer [...] en ville parce que c'est un peu plus cher qu'à la campagne [...] j'ai profité des soldes pour passer mon permis. » ; P8 : « Le prix des heures en plus... ça coûte un peu cher. » ; P9 : « J'ai recherché beaucoup d'auto-écoles par rapport aux tarifs [...], le plus important pour moi c'est le tarif parce que mille euro le permis ce n'était pas donné » ; P9 : « Pour prendre des heures supplémentaires] 46 euros, bon ce n'est pas trop cher, mais 46 euros de l'heure, c'est 92 euros par séance. Un peu cher, ça fait 100-200 euros, ça grimpe vite en fait »

Être enfin en mesure de financer le permis et de s'acheter un 2RM donne alors aux participants l'impulsion nécessaire pour se lancer :

P2 : « Ça doit faire 2 ans que j'y pense vraiment [...] mais financièrement il fallait se le permettre niveau budget » ; P6 : « Et jusqu'à il n'y a pas longtemps, je n'avais pas eu ni l'occasion ni les moyens de m'orienter vers ce permis-là. Ce que j'ai pu m'offrir là récemment. » ; P12 : « Dès que j'ai eu le permis voiture, j'ai économisé et j'ai passé mon permis moto derrière. » ; P14 : « Depuis tout petit j'ai toujours voulu mais je n'ai jamais pris le temps de le faire. Mais là ma femme me l'a offert pour mon anniversaire donc je l'ai passé là au mois de février (2020).

Un participant explique que c'est son **cadre de vie** qui l'a motivé à passer à la moto (d'ailleurs nous verrons plus loin qu'il en a un usage utilitaire) :

P6 : « J'adore la moto, c'est quelque chose qui m'a toujours attiré, mais je n'avais pas l'environnement qui me permettait de le pratiquer. Aujourd'hui, je travaille près de Paris, en banlieue et je réside en province »

5.2.1.4 Les modalités du permis

Conserver le bénéfice du code peut-être une motivation à passer le permis moto, comme on peut le voir dans les verbatim suivants :

P2 : « Là je passe un peu dans l'urgence parce que j'ai mon code qui périclète bientôt et du coup je le passe surtout maintenant pour ne pas avoir à repasser le code [...] mais je n'en ai pas encore une utilisation, je ne le passe pas pour acheter une moto tout de suite [...]. C'est la fin imminente de mon code de la route qui m'a motivé. » ; P7 : « Depuis le lycée ça me trottait dans la tête. J'ai eu mon permis voiture, et dès que j'ai pu, tant que mon code était valide, j'ai fait le permis moto. »

Pour d'autres, passer le permis moto **avant la réforme** était un accélérateur dans la prise de décision :

P7 : « Là il y avait une réforme du permis. Je m'en suis servie aussi, de ça, comme argument pour mes parents. » ; P13 : « C'est assez récent. En fait, ce qui a fait que j'ai passé mon permis assez rapidement [...] c'est le changement du permis. Moi, je voulais absolument le passer avant ; mon moniteur, quand je me suis mis à l'autoécole il m'a fait "Ouais, on ne sait pas. Ça va être du lent je ne sais pas quoi ». C'était encore assez vague, et je me suis dit oui là, je sais ce à quoi je m'attends. Je sais que je peux le faire, etc. Donc on y va, on s'inscrit, on passe le plus vite possible avant que ça change. » ; P15 : « On voulait se lancer en avril juin, justement, on va se lancer maintenant dans le permis et au final, ma monitrice m'a dit non, lancez-vous plutôt avant mars pour passer avant la réforme. [...] Je suis passé l'avant dernière session d'examen pour le plateau juste avant la réforme, j'ai évité la réforme du plateau, mais pour la circu j'ai quand même eu les 10 minutes en plus et les trajectoires de sécurité. »

5.2.1.5 Le permis A via la passerelle

Certains participants envisagent déjà de passer au permis A via la passerelle :

P8 : « C'est ça, c'est ce que je compte faire » ; P11 : « Oui, carrément. [Motivé] »

Le permis A, obtenu après la « passerelle », est perçu par les participants comme le « vrai permis » moto, **le permis A2 étant plutôt appréhendé comme un permis probatoire** qui impose une limite de puissance pendant deux ans.

P2 : « Oui je pense [que je vais vouloir passer le A] parce que moi je veux faire de la grosse moto donc oui oui carrément, je vais attendre 2 ans, je vais quand même anticiper, m'acheter une moto dans pas trop longtemps pour pouvoir pratiquer et après passer le A dans 2 ans [...]. En tout cas quitte à avoir le permis moto autant avoir le vrai permis moto, moi j'ai l'impression que c'est un peu comme le "A - Apprenti" de la voiture. Faut faire un stage d'une journée je crois de 7h et c'est bon, donc autant le faire quitte à avoir le permis autant avoir le A. » ; P4 : « [Je passerais la passerelle] au cas où pour dépanner, si mon fils a un souci avec sa moto ou quoi que ce soit. Avoir quand même entre les jambes une plus grosse moto. Et puis pour aller jusqu'au bout. » ;

Pour un participant la passerelle n'est pas vécue comme une véritable formation

P6 : « La passerelle, c'est quelques petits points de renforcement, mais rien de vraiment nouveau. [...] Enfin je ne le prends pas vraiment comme une formation, c'est des heures de validation d'acquis [...] un renforcement on va dire des petits défauts ou des choses que je pourrais encore améliorer sur ma pratique de la moto [...] de comprendre un petit peu, d'avoir un œil extérieur sur notre comportement et comprendre ce qu'on peut changer ou améliorer. »

Un bon tiers souhaite tout de même passer la passerelle dans l'unique but d'avoir accès à des **modèles de puissance supérieure**.

P1 : « Oui bien sûr après je ne serai pas pressé puisqu'aujourd'hui je pense que le A2 me suffirait largement en termes de puissance [...]. Tout simplement si un jour j'ai une moto qui me plaît que je ne me retrouve pas bloqué par rapport à ça. » ; P5 : « Je vais attendre

la fin de mon probatoire et dès que les 2 ans sont passés, je vais tout de suite passer ma passerelle. [...] Pour avoir un peu mieux, en termes de performance. » ; P9 : « Je commence déjà à mettre de côté pour faire la passerelle du permis A directement et puis après, passer sur une plus grosse cylindrée mais pas dans l'extrême parce que j'ai des amis motards, qui me disent 'ne va pas prendre des 1000[cm³] des choses comme ça alors que tu ne maîtrises pas encore'. Surtout que je serais déjà sur une ER-6N 600 bridée faudra déjà que je la débride, pour savoir ce que ça vaut, une Z-750, je trouve que c'est bien. J'aime bien le design. Donc voilà c'est dans ce sens-là. » ; P12 : « Ouais, c'est clair [passer la passerelle] parce qu'avec ma moto, je suis sur une 300. Donc forcément, je ne vais pas conduire une 300 comme je conduis une 600. L'accélération déjà, ce n'est pas la même. Pour monter dans les tours ça n'a rien à voir. Donc oui franchement, je passe la formation gros cube et je monterai directement sur un truc plus gros tu vois. » ; P14 : « Ah oui, là j'ai pris une vieille moto, dans deux ans je la lourde pour prendre plus puissant. Mais pas trop puissant, sinon je sens que je vais mourir là-dessus. Genre une 800. »

Toutefois, certains participants hésitent et **se laissent le temps** car ils n'en voient pas l'intérêt a priori. Ils n'ont pas de désir spécifique lié à la puissance ou encore de sentiment d'inachevé par rapport au permis A.

P3 : « Je ne sais pas encore peut-être pas, ça dépend des opportunités, des envies, de là où j'en serais dans deux ou trois ans, je n'ai pas de projet. Pour faire la route 66 en Harley il faudra peut-être. Sinon pour la conduite ici je ne sais pas, pour gagner des compétences et se rendre compte ou pour avoir le papier sur le permis, sinon pour moi ça n'a pas d'intérêt je ne vais pas m'amuser à rouler à 300 à l'heure comme les jeunes le font. » ; P13 : « Je ne sais pas là ça sera au niveau du ressenti dans 2 ans. Pour l'instant, j'aimerais apprendre vraiment à bien conduire, avoir les bons réflexes, vraiment être à l'aise. Parce qu'après, déjà là, si tu fais une erreur, ça ne pardonne pas. Mais alors, si tu passes sur un plus gros cube, ça sera encore moins pardonnable. » ; P15 : « C'est vrai que prévoir ça maintenant c'est un peu compliqué. Déjà ça va dépendre des finances aussi parce que je ne sais pas comment, dans quelle situation je serai dans 2 ans. Ça dépend de ça aussi, mais pour avoir essayé deux motos celle de la moto école et celle de mon père. C'est vrai que je me dis que prendre plus puissant ça ne sert pas à grand-chose. »

5.2.2 Représentations de la moto

5.2.2.1 La moto « passion »

On constate que la moto n'est pas qu'un simple moyen de transport mais suscite chez les participants un fort **engouement** pour cette pratique et ce depuis longtemps. Le terme « passion » est fortement récurrent. Quelque chose qui ne vient donc pas d'un coup de tête ou d'une impulsion mais au contraire qui est intériorisé, mûrement réfléchi et/ou dû à une forte reproduction sociale, comme nous avons pu le voir précédemment.

P5 : « C'est juste par passion [...] une passion, on m'a transmis ce virus-là. » ; P6 : « J'ai toujours eu une passion aussi pour le deux-roues une attirance pour le deux-roues » ; P7 : « C'était une passion, une obsession quoi. Il fallait absolument que je le fasse. » ; P8 : « Depuis que j'ai 14 ans je veux faire de la moto. C'est comme une passion un peu on va dire. » ; P9 : « C'est un de mes rêves, je n'ai pas envie de passer à côté » ; P10 : « [Je suis

un] motard passionné depuis très longtemps ». ; P11 : « C'était une passion de base » ; P12 : « Depuis que je suis gamine, j'aime bien les deux roues et j'ai toujours voulu avoir une moto, en fait. Depuis que je suis petite je ne sais pas, ça me passionne. [...] C'est une passion, c'est quelque chose qui me suit depuis que je suis petite déjà » ; P2 : « Ça doit faire des années et des années que je me dis que je trouve ça canon. »

5.2.2.2 La moto « plaisir »

La moto demeure avant tout un plaisir pour ceux qui passent le permis. On retrouve d'ailleurs cette idée de plaisir dans plusieurs thèmes. Le critère **de la puissance** est régulièrement abordé et est un point crucial de l'attrait :

P1 : « Je l'ai plutôt envisagé pour du fonctionnel en me disant que j'aimerais bien avoir un peu plus de puissance [en comparaison avec le scooter...] la moto pour moi ça représente une image complètement différente [du scooter] qui ait plus de puissance » ; P2 : « Pour la piste, pour la route, parce que j'ai le projet de bouger en province de temps en temps donc je risque de faire du kilomètre et avec une moto plus puissante ce sera plus efficace [...] la puissance, la maniabilité du fait qu'on soit plus proche de l'engin » ; P5 : « Pour avoir un peu mieux, en termes de performance. »

Mais tous ne cherchent pas forcément la puissance, ou tout du moins, une puissance modérée.

P1 : « Après moi ce n'est pas spécialement la puissance qui me plaît sur une moto c'est plutôt sa maniabilité et pour moi puissance minimale j'ai envie de dire, je n'ai pas besoin de la moto la plus puissante. » ; P14 : « Ah oui, là j'ai pris une vieille moto, dans deux ans je la lourde pour prendre plus puissant. Mais pas trop puissant, sinon je sens que je vais mourir là-dessus. Genre une 800. » ; P15 : « Pour avoir essayé deux motos : à la moto école et celle de mon père. C'est vrai que je me dis que prendre plus puissant ça ne sert pas à grand-chose. [...] Le mieux c'est une moto de moyenne cylindrée. Genre, un roadster [...] c'est polyvalent. »

Plus que la puissance, **la recherche de sensations** que procure la moto en soit est également un critère à prendre en compte :

P8 : « C'est complètement différent de la voiture, l'adrénaline déjà quand tu roules. [...] Dès que je peux en roulant un peu plus vite à certains moments on va dire, pour m'amuser. Ou pour rechercher l'adrénaline. » ; P1 : « Pouvoir faire plus de moto plaisir c'est-à-dire qu'en scoot il n'y a pas vraiment de plaisir [...] en scoot je suis limité en vitesse » ; P14 : « Adrénaline ! ça procure un petit plaisir, un petit plus. » ; P15 : « Bah dangereux, c'est sûr, marrant, enfin c'est génial quoi [...] c'est énorme quoi c'est une sensation, je me sens plus grand quoi [...] une plus grosse importance sur la route. Parce que je ne sais pas quand je vois un motard sur la route par exemple [...] je me dis c'est un astronaute enfin tu vois c'est un mec qui en a quoi, un mec « badass » c'est ça que je me dis quand je vois un motard. C'est pour ça me lancer là-dedans, bah je me dis que si je suis à la place de ces mecs-là, c'est génial. »

Pour certains participants, cette recherche de sensations pendant la conduite passe par le rapport à la **nature et à l'environnement** :

P4 : « Au plaisir de voir, de découvrir le paysage, de s'arrêter [...] on n'a complètement pas la même vision quand on est en voiture que quand on est en moto. » ; P2 : « La

voiture c'est plutôt [...] quand il fait moche et qu'il pleut j'avoue. » ; P14 : « Quand il fait chaud on a du vent, il fait frais. »

Enfin, la recherche **de liberté**, du sentiment de liberté que procure la moto est abordé par plus d'un tiers des personnes interrogées :

P2 : « Le fait qu'il n'y ait que ça qu'il n'y ait pas une grosse carlingue autour comme quand on est en voiture, [ce qui me plaît] c'est à quel point on peut être libre sur un truc aussi puissant. » ; P4 : « Au plaisir de voir, de découvrir le paysage, de s'arrêter. » ; P6 : « Moi, je suis plus attiré par l'univers motard, c'est à dire la liberté sur la route » ; P8 : « C'est une sensation de liberté un peu quand tu roules. » ; P14 : « Un sentiment de liberté... je ne sais pas comment dire. On est libre. Liberté, les cheveux au vent. »

Face au plaisir et la liberté que procure la moto qui sont évoqués par un participant, c'est pour lui **l'image** que la moto renvoie qui participe de ces sentiments :

P1 : « J'ai changé ma vision à savoir plutôt « moto plaisir » c'est d'ailleurs ce qui m'a poussé à m'interroger sur le permis moto mais de plus en plus oui une vision de « moto plaisir » avec tout ce que ça peut dégager en termes d'image. Je suis plutôt sur de la moto de type custom donc les images de cadre célibataire indépendant qui a sa moto de liberté et entre guillemets cool, c'est plutôt cette image qui m'attire aussi. »

5.2.2.3 La moto « danger »

Toutefois, la moto comporte son lot de **représentations négatives**, véhiculées par les personnes non motardes ou simplement par les connaissances des participants ayant été impliquées des accidents :

P9 : « Je connais quelqu'un qui a eu deux accidents, dont un accident assez violent où il a dû se faire opérer. » ; P13 : « Ça a changé des choses sur mon entourage quand je leur ai dit que j'avais mon permis moto et que du coup ils savaient que c'était dangereux. Ils ont fait "Ah, Tu n'as pas trop peur ?" Je fais "Bah non, mais maintenant c'est à vous de regarder les angles morts et de mettre les clignotants quoi [...] depuis qu'ils savent que dans la famille il y a des gens qui sont motards ils font plus les angles morts. Ils font plus attention aux clignotants. Ils sont plus courtois, genre ils laissent passer les motards, ils font un petit écart, des trucs comme ça. » ; P1 : « À la base, j'étais ancien pompier de Paris donc j'en ai ramassé pas mal de motards et souvent ils étaient fautifs par la vitesse ou des comportements déplacés donc je n'avais pas une bonne image d'eux. » ; P14 : « C'est pratique, c'est marrant et c'est dangereux aussi. En fait ce qui est dangereux ce sont les autres usagers de la route. » ; P5 : « On a beau dire que les motos c'est dangereux c'est aussi le motard qui doit gérer »

5.2.3 Être motard

5.2.3.1 Différents profils

Plusieurs profils types de motards semblent se dessiner à travers les discours des participants, le premier est le **motard sportif et passionné**¹⁴ :

¹⁴ Les participants se réfèrent aux profils présentés dans les fiches à apprendre pour l'examen.

P7 : « Je suis plutôt le motard passion » ; P8 : « Je dirais [être] entre le sportif et le passionné. » ; P2 : « Les sportifs sont ceux qui ont l'identité motarde la plus forte moi je me reconnais un peu plus là-dedans par rapport au sport, par rapport au fait d'aimer la moto, par rapport à l'objet et la puissance qui va avec »

Une partie des participants permis (5/15) veulent être prudents et roulent pour le plaisir mais sans prendre (trop) de risques. Ils se définissent comme des **motards prudents** qui utilisent davantage la moto pour le loisir et très peu de manière sportive ou utilitaire :

P9 : « Un motard hyper équipé. Un motard qui va vraiment prendre son pied rien qu'en montant, en démarrant la moto. Qui va prendre plaisir. Un motard prudent. Je serais un motard prudent. Concrètement, ça me définit, pour l'instant, je parle dans les premières années. » ; P11 : « Je ne suis pas un motard sportif. Je ne suis pas un motard stressé. Je suis le mec qui ne se prend pas la tête. [...] Je n'ai pas un profil de motard à risque. Je suis vraiment le motard pépère du dimanche qui roule tranquille avec mon père, de temps en temps, quand je peux rouler. » ; P3 : « D'après les catégories et les fiches, il y a les fameux motards « sereins » sauf que pour moi les débutants ne sont jamais sereins... ils seraient plutôt... ils feraient partie des « craintifs ». À terme j'espère devenir un serein, ni un sportif ni un utilitaire. » ; P6 : « La catégorie dans laquelle je me placerais c'est le motard tranquille qui sait qu'il gagne déjà beaucoup de temps, qui utilise la moto par rapport à un autre moyen de transport à moteur et qui prend son plaisir sans chercher à faire le casse-cou. Pas d'esprit de compétition et le respect de la règle dans toute mesure raisonnée. » ; P14 : « Des fois j'accélère un peu mais globalement je suis complètement tranquille et relax. Moi la moto je la prends tout le temps mais avec un comportement de celui qui est en loisir. »

Un seul participant se définit comme **motard « fonctionnel »**. Il semble que cette idée corresponde au concept de conditionnalité de la règle (Flament, 1994 ; Gaymard, 2007), c'est-à-dire que la décision de respecter les règles est variable selon le contexte :

P1 : « Le motard fonctionnel qui pareil pourra faire des petites exceptions au code de la route mais conduira plutôt normalement. Je me mettrais plutôt dans cette catégorie. »

5.2.3.2 Avoir différents usages de la moto

Si les usages de la moto sont divers, ils semblent s'inscrire dans un pattern récurrent. La motivation pour passer son permis est davantage liée au côté sorties, balades, voyages. Mais les participants ont expliqué qu'assez rapidement, une fois le permis en poche, la moto devient utilitaire.

Pour une majorité des participants (6/15), l'utilisation de la moto se veut principalement pour le **loisir et le plaisir** :

P2 : « A la base c'est pour du loisir, ce serait pour faire de la piste, pour faire de la moto en loisir » ; P3 : « Une petite utilisation, entièrement « loisir », peut-être un petit déplacement à Paris mais ce n'est pas l'objectif principal, l'objectif principal c'est : loisirs. [...] Mon idée c'est plutôt d'aller me balader tranquillement ce n'est pas un problème de transport, ce n'est pas une nécessité de transport » ; P4 : « Et puis la moto : [...] ça sera pour balade, voyage, weekend, concentration de Harley, de motos. Loisirs, évasion,

balade, plaisir, séjour, weekend, découvrir d'autres pays [...] pas sportif, pas concours. » ; P9 : « Au début loisirs, principalement, c'était vraiment loisirs. Et après, en secondaire, je suis allé au travail avec. C'est ça, le temps de m'habituer. Le temps de me dire que je passe dans le couloir de la mort » ; P11 : « Je suis au bord de la mer. Donc forcément, les balades à moto sont beaucoup mieux [...] plus pour une utilisation de balade que pour des circuits. » ; P13 : « Plutôt loisir et passion, pour les balades, pas pour aller au travail en tout cas [...]. Après qui dit que si j'en ai besoin pour le taf, c'est vrai que c'est vachement pratique. Tu n'as pas à chercher une place, tu n'as pas à te dire 'ouais, alors je prévois les bouchons machin'. C'est vrai que ça a un côté 'joindre l'utile à l'agréable'. »

Pour d'autres, le loisir est au second plan :

P6 : « Ca m'arrive occasionnellement de poser une journée de congé et de partir en promenade avec mon épouse. » ; P7 : « Après il n'est pas rare que j'organise une sortie le weekend et qu'on aille se balader. » ; P15 : « Aller au travail avec la moto, forcément, mais surtout faire des balades donc partir carrément toute la journée, en voiture je ne le fais pas forcément, mais en moto, je le ferais. Donc je pense que je roulerai beaucoup plus, je ferais beaucoup plus de kilomètres dans la semaine avec la moto. »

Ce qui est intéressant à noter c'est que même si les jeunes permis se définissent d'abord comme motards « loisir », leur utilisation de la moto reste majoritairement **utilitaire** (6/15) :

P1 : « Pour les trajets en semaine que ce soit domicile-travail et travail-loisir c'est plutôt en scooter à Paris c'est plus simple. [...] À la base c'était surtout une raison fonctionnelle. » ; P6 : « J'utilise principalement le deux-roues, la moto au quotidien pour mes déplacements, maison travail [...] c'est surtout une praticité [...] ça réduit grandement les temps de mobilité. Le weekend end en famille c'est la voiture. » ; P7 : « Alors habituellement c'est spécifiquement pour aller bosser. » ; P11 : « Pour les trajets du quotidien, ça évite aussi les bouchons. [...] C'est un moyen de transport, facile utile, agréable » ; P12 : « Dès qu'il fait un peu plus beau, c'est la moto directement. Dès qu'il y a du soleil, ma voiture, même pour aller au travail, je ne la calcule pas. Je prends ma moto [...]. C'est un usage quotidien que j'ai. » ; P5 : « Je vais l'utiliser quotidiennement. C'est par passion je vais juste la prendre tous les jours parce que j'aime ça. »

On voit bien ici que, pour au moins quatre des personnes interrogées (4/15), le coté utilitaire est venu par la suite :

P2 : « Je commence à en voir peut-être l'utilité pour un déplacement quotidien pour aller au travail tout ça » ; P11 : « Et puis, aussi pour les trajets du quotidien, ça évite aussi les bouchons. » ; P14 : « Trajet travail et loisir, une petite balade » ; P15 : « Bah encore plus que la voiture, donc aller au travail avec la moto, forcément. »

Enfin, pour une petite partie, la moto est l'occasion de **partager** un moment avec les amis et l'entourage :

P8 : « Mais dès que je peux, en fonction du temps, je prends la moto [...]. Ensuite j'ai des copains de mon âge à moi qui ont le permis motos aussi du coup on va essayer de rouler ensemble dès qu'on peut. » ; P6 : « Ça m'arrive occasionnellement de poser une journée de congé et de partir en promenade avec mon épouse. »

5.2.3.3 Appartenir à une communauté

La moto semble également avoir une fonction identitaire, c'est un moyen d'appartenir à une communauté qui est perçue par les participants comme très soudée. Ce **besoin d'appartenance** s'avère être conscient et est une des motivations à passer le permis. Une fois les premières interactions vécues (8/15), ce sentiment d'appartenance est renforcé. Ce qui ressort principalement des échanges avec les participants est le côté « famille » et « solidarité » :

P4 : « Le monde de motards et très sympathique, très convivial, un contexte, je pense, qui est à découvrir et à profiter. » ; P8 : « Moi je nous vois tous un peu comme une grande famille. [...] je vais plus facilement aborder un motard et savoir de quoi parler qu'avec quelqu'un d'ordinaire on va dire. » ; P6 : « Moi, je suis plus attiré par l'univers motard, [...] un peu associé à l'idée d'une sorte de fraternité ou d'association, enfin le côté voilà, on aime, on aime la moto et on partage la passion, le côté balade, amour de la mécanique. » ; P7 : « Dès que tu as un problème, même quand t'es dans un garage moto ou quand tu appelles ton assurance moto ce n'est vraiment pas la même qu'une assurance voiture ou qu'un garage automobile. C'est très fraternel. Bon du coup on se fait tous le V [avec les doigts de la main] sur la route. Et même quand tu es sur un lieu de rendez-vous tout le monde se regarde, tout le monde est content de se voir même si on ne se connaît pas. Juste c'est « Peace » tu vois. » ; P9 : « Il y a un esprit motard, une famille motard. C'est un autre monde aussi comparé aux autres véhicules, un motard va s'arrêter s'il voit un motard [...]. C'est une sorte de petite communauté, on est là pour s'entraider de manière spontanée [...]. On a cette communauté-là, on est soudés, on est soudés et c'est vraiment agréable. Déjà tous les deux-roues. Je ne sais pas si je vais compter les mobylettes. » ; P11 : « C'est d'ailleurs la première chose qui m'a donné envie d'être motard » ; P12 : « J'ai remarqué que [...] j'ai toujours été hyper bien accueilli. [...] C'est un milieu où les personnes sont assez solidaires. [...] Tu n'es jamais tout seul dans ce milieu. » ; P14 : « Il y a une communauté, il y a plus de solidarité que chez les routiers parmi les motards. »

5.2.3.4 Être prudent

En ce qui concerne les équipements, ils sont à géométrie variable. Tous les participants déclarent nécessairement porter un casque et des gants car ils sont **obligatoires** pour passer le permis et pour des questions de sécurité :

P1 : « Le casque c'est obligatoire, quand je suis tombé je n'avais pas de blouson je me suis bien brûlé le bras donc le blouson oui, les gants oui parce qu'on se rend compte que pareil si on tombe il y a moyen de bien s'arracher la peau » ; P7 : « Alors je les mets quasiment toutes (...) casque, gants, veste tout le temps » ; P8 : « Que ce soit la veste, les gants, le casque, j'ai toujours. » ; P12 : « J'ai une veste, un casque modulable et j'ai des gants » ; P13 : « Je suis conscient des risques aussi, de toute façon j'ai mis beaucoup dans l'équipement au départ. [...] Le casque [...] j'ai trois paires de gants en cuir. »

Les éléments « pantalon renforcé », « chaussures montantes », « vêtement flash » et « dorsale » sont beaucoup plus rares notamment pour des raisons de praticité :

P1 : « (...) Les chaussures hautes pas nécessairement un peu moins les chaussures, tout le reste oui et j'ai même un gilet airbag. Vu qu'on n'a pas de carrosserie [...] je suis plutôt en jean tous les jours donc pas besoin de pantalon de motard. » ; P6 : « En tout cas j'essaye d'y faire au mieux. C'est à dire que j'ai toujours, même si ce n'est pas très sexy,

je suis toujours vêtu avec des vêtements de couleurs vives. Et surtout quand il y a des conditions climatiques mauvaises. La pluie, la parka jaune et les bandes réfléchissantes. Et j'ai des phares additionnels aussi sur la moto qui permettent d'augmenter les chances d'être vu par rapport au fait d'avoir un seul optique à l'avant. » ; P7 : « (...) Ce que je ne mets pas c'est le jeans. Généralement je mets mon pantalon de travail. Qui est un pantalon de sécurité donc normalement il est censé résister à l'abrasion tout ça. Et mes chaussures. Et pareil c'est des chaussures de sécurité que je mets, à la place de mes bottes moto [...] Le pantalon il n'y a pas de coque. C'est juste la matière qui va être résistant à l'abrasion. Sinon mes chaussures de sécurité elles sont basses donc elles ne protègent pas la malléole mais par contre elles sont coquées. Voilà. Sinon avant je me changeais tout le temps en arrivant au travail et genre je me rechargeais le soir avant de rentrer. Mais ça commençait à être pénible du coup je garde mon équipement casque gants veste et en bas je mets mes chaussures et mon pantalon [...]. Et encore ces derniers temps je recommence à mettre mes bottes, juste parce que je ne suis pas rassuré d'avoir les chevilles à l'air quand je suis à moto. » ; P8 : « Ah bah j'ai le pantalon, j'ai un jeans obligatoirement pour moi parce que je n'ai pas encore de pantalon en Kevlar ou autre. » ; P12 : « (...) Je n'ai pas de pantalon et je n'ai pas de chaussures. » ; P13 : « (...) les bottes montantes enfin des bottes, des chaussures montantes plutôt et le blouson. J'ai acheté un équipement tout en cuir, sauf le pantalon, j'ai pris un pantalon, un jeans renforcé [...] Donc, au final, j'ai pas mal, pas mal d'équipements protégés [...]. J'ai la dorsale dans le manteau de cuir. »

Un tiers (5/15) des personnes interrogées affirment **respecter les règles**. Pour certains participants, ce respect des règles est lié à leur âge :

P5 : « Quand sur une route à 80 ils sont à 50 ça m'énerve un peu. Pour rentrer à la maison, il vaut mieux rentrer sain et sauf plutôt que de doubler. [...] Comme l'alcool et les drogues, je pense qu'on est assez sensibilisé surtout notre génération. On sait très bien qu'on ne prend pas la voiture ou la moto quand on a bu de l'alcool. » ; P3 : « Je suis devenu prudent c'est le privilège de l'âge on se rend compte qu'on n'a peut-être plus toutes les capacités [...]. Pénard, hyper peinarde j'essaie d'être courtois » ; P14 : « Je ne dépasse jamais les limitations de vitesse, jamais plus de 130-140km/h. [...] Un bon père de famille, (pour la prise de risque), je préfère être sans risque, sûr, calme. C'est la sagesse, avec l'âge. Ça aurait été il y a 15-20 ans j'aurais été un danger sur la route, en plus on était inconscients, je buvais et je conduisais. Je m'en fichais. Mais maintenant ça a changé, la sagesse » ; P2 : « Quand je suis à moto non je ne me permettrais jamais de le faire [prendre des risques] avec quelque chose qui a un moteur et puis en plus de ça les sanctions sont quand même beaucoup plus intenses en moto [qu'à vélo] » ; P6 : « Je ne cherche pas à aller plus vite, je ne cherche pas à être devant les autres. Je cherche juste à faire mon bout de chemin en évitant les embûches. Donc, ça m'arrive assez souvent de laisser passer d'autres motards qui veulent aller un peu plus vite, notamment dans les inter-files. Je ne cherche pas non plus à faire du « rally » sur la route ».

La prudence passe également par la vigilance, notamment par la **visibilité** (voir et être vu en toutes circonstances) et par

P5 : « L'observation. Se faire voir des autres véhicules. Et aussi par la façon d'être placé. On ne va pas se mettre dans l'angle mort d'une voiture. » ; P6 : « Le plus gros risque c'est de ne pas être vu par les autres usagers. » ; P7 : « J'évite les distractions : je n'ai pas de

musique, je n'ai pas d'intercom, je n'ai pas de GPS ou alors très rarement tu vois. » ; P12 : « A moto je suis très vigilante. Je fais attention au stop tout ça [...]. Quand je suis à moto, les rond points je me dis 'ah oui c'est une épreuve'. Il y a des voitures qui viennent de partout, alors que quand tu es en voiture tu ne prêtes pas forcément attention. »

Vigilance qui se traduit pour certains par **l'anticipation** :

P13 : « Le peu que j'ai conduit, c'est vraiment toi, tu sais ce que tu fais, t'es préparé, tu n'es pas forcément visible ou les gens ne font pas forcément attention à toi. Du coup, c'est à toi de gérer ce que tu fais, et prévoir ce que les autres vont faire et prévoir leurs erreurs » ; P11 : « C'est surtout l'attention en fait. Que tu as beaucoup plus en moto qu'en voiture, moi je sais qu'en voiture, ça m'arrive de ne pas être attentif parce qu'entre guillemets je ne m'occupe que de la voiture qui est en face de moi. Et c'est vrai qu'à moto, tu occupes déjà beaucoup plus la chaussée » ; P11 : « Quand une voiture qui va faire des zigzags devant moi, automatiquement, je vais me dire est-ce qu'elle est au téléphone, qu'elle regarde sa radio. Donc forcément, je vais prendre mes distances de sécurité. Pareil sur l'arrivée d'un carrefour, je sais que je ralentis énormément, même si le feu est vert pour regarder à gauche, à droite avant de m'engager, en voiture ou à moto »

Toutefois, malgré cette prudence exprimée, les participants se préparent à **quelques transgressions**. La principale étant l'excès de vitesse. Ce dernier est, semble-t-il, banalisé pour un peu moins d'un tiers des personnes interrogées. A noter que cette banalisation semble venir du fait que la limitation de vitesse est perçue comme un référentiel global autour duquel les conducteurs se placent. On constate cet effet de décalage global des comportements, qu'on peut rapprocher de la « Fenêtre d'Overton » (Lehman, 2018), avec le passage de certaines routes de 90km/h à 80km/h (certains conducteurs continuent à dépasser la vitesse maximale autorisée (VMA) mais leur vitesse moyenne a diminué de 4 km/h et la proportion de conducteurs roulant à plus de 90 km/h sur ces routes est passée de 20% à 11%, ONISR, 2019b).

P5 : « Sinon le weekend, le soir, bon voilà c'est accélérer un petit peu mais pas plus que ça [...]. Je pense que je vais rouler un peu plus vite qu'en voiture » ; P6 : « Après, ça peut arriver des fois de remonter une file, peut-être un peu trop vite. Je sais que je me raisonne assez rapidement. » ; P7 : « Je dépasse rarement les limitations, quand je les dépasse ce n'est pas de beaucoup. Pour être à 90 je suis peut-être à 100 tu vois. 100-105 sur le périphérique. Mais voilà ce n'est jamais dans l'excès non. [...] Bon quand tu es sur le périphérique à 105 ce n'est pas ça qui va changer quelque chose. » ; P8 : « Je vais prendre des risques oui un petit peu je ne vais pas le nier. J'ai toujours aimé la vitesse sur la route. Déjà en voiture avant. [...]. De manière générale je vais rouler toujours un petit peu au-dessus des limitations disons, pas quand je peux, mais quand ce n'est pas dangereux. Je vais toujours faire attention aux autres. Je ne vais jamais mettre en danger les autres. Si c'est moi je m'en fous mais si je suis en ville je vais respecter, on ne sait jamais si quelqu'un va traverser ou autre. Je me vois comme quelqu'un qui roule vite mais qui reste assez prudent quand même. » ; P9 : « Je vais toujours calculer si je prends des risques, ce sont des risques calculés. [...] C'est toujours avoir une marge. [...] Je prends des risques mesurés. » ; P14 : « Au bout d'un moment j'ai commencé à prendre des risques je me suis dit hou là on va se calmer, je n'ai pas pris la moto pendant une semaine le temps de me calmer »

La transgression du code de la route peut aussi avoir pour but de **fluidifier sa conduite** ou d'éviter un risque :

P1 : « En scooter on a plutôt tendance à moins respecter le code de la route, on ne grille pas les feux, mais c'est plutôt du dépassement des lignes blanches par exemple parce que des fois on se rend compte qu'en dépassant plus tôt on évite l'autre qui n'a pas l'air d'être concentré, et circuler sur les zébra, ou sur les voies de bus de temps en temps, souvent quand on fait de l'inter-files oui. »

Plusieurs participants (5/15) mentionnent que le fait de passer le permis moto sensibilise à la présence des deux-roues motorisés sur la route lors des déplacements qu'ils effectuent en voiture. Comme un effet à la fois de conscience de leur présence mais également un effet de **transfert généralisation** lorsqu'ils sont eux-mêmes en voiture :

P7 : « [En voiture] Je fais plus attention aux motards. Principalement parce que du coup je connais les problématiques, du genre les angles morts. [...] tout le monde fait de l'inter-files donc quand t'es sur le périphérique sur la file de gauche tu te mets bien à gauche, file de droite tu te mets bien à droite pour bien laisser la place aux motos. » ; P8 : « [En voiture] maintenant admettons je suis dans les bouchons sur l'autoroute, maintenant je vais plus facilement laisser passer les motards, je me mets à leur place. Je me mets plus facilement à la place des motards, je fais plus attention avant de m'engager dans une intersection à s'il n'y pas un motard qui arrive plus vite. » ; P12 : « Quand t'es en voiture, par exemple, tu vois qu'il y a des deux-roues, tu n'y prêtais pas forcément attention mais je trouve que maintenant j'y prête plus attention. » ; P9 : « Je commence à regarder autre chose qu'un automobiliste de base ne regardera pas. Ça m'a appris à être beaucoup plus vigilant par rapport aux autres motards qui sont sur la route parce c'est là que tu comprends qu'il faut que tu partages. [...] ça a changé ma vision dans la conduite je regarde beaucoup plus dans mon rétro. » ; P11 : « Je fais vachement gaffe. Mais je sais que oui, ça a des effets sur ma conduite. Je fais beaucoup plus attention déjà et après, je pense que c'est dû à la moto. Comme je t'ai dit toujours anticiper, regarder partout, je sais qu'en voiture, ça se répercute forcément. »

Cette sensibilisation à la vulnérabilité des 2RM s'observe également chez l'**entourage** :

P13 : « Ça a plus changé mon entourage quand je leur ai dit par la suite, que j'avais mon permis moto et que du coup ils savaient que c'était dangereux. Ils ont fait "Ah, tu n'as pas trop peur ?" Je fais 'Bah non, mais maintenant c'est à vous de regarder les angles morts et de mettre les clignotants quoi'. Donc ça a plus changé l'entourage que moi-même. »

Bien que la pratique de l'**inter-files** soit désormais interdite, elle est néanmoins pratiquée. En effet, pour certains l'inter-files est l'occasion de **gagner du temps sur leur trajet** ; malgré sa dangerosité, cette pratique est perçue comme inévitable :

P7 : « Bah l'inter-files pour le coup je ne pensais pas en faire. Parce que je trouvais ça dangereux et flippant. Puis un jour t'en as ras le cul des bouchons t'essaye l'interfile, tu vois que tu gagnes 1/4 d'heure sur ton trajet et c'est fait quoi, après t'en fais tout le temps quoi. Même si après c'est juste toléré. »

Elle devient donc le lieu d'une **prudence** particulière et accentuée :

P1 : « Extrêmement prudent, très concentré, notamment quand on remonte les files. Moi le seul accident que j'ai eu c'était sur autoroute en remontant une file. » ; P5 : « L'inter-files, c'est avec les warnings, au pire les coups de klaxon. » ; P9 : « Quand on fait de l'inter-files, on regarde la roue avant [des voitures]. »

Un des participants mentionne une situation dans laquelle il a pris conscience de la **pression sociale et du danger** inhérent à la pratique de l'inter-files.

P6 : « On peut se faire un petit peu enrôler par le flot de motards. C'est un peu l'excitation, la fois où ça m'est arrivé d'aller un peu vite en situation d'inter-files, c'était dans le suivi d'un flot de motards qui roulaient bon train. C'est assez plaisant. Après on se dit, on va essayer de rentrer en un seul morceau à la maison. On va continuer tranquillement. »

C'est pourquoi l'on peut noter que l'un d'entre eux ne désire tout de même **pas pratiquer** l'inter-files :

P14 : « Remontée de file non merci, je n'ai pas envie de mourir. J'ai essayé une fois mais le problème c'est les scooters. Ils sont débiles, ils te poussent au cul. Ils sont dangereux. Donc moi maintenant j'ai dit non, remontée de file seulement en cas de force majeure. »

5.2.4 Facteurs de risques perçus

5.2.4.1 Le danger vient des autres usagers

Le facteur de risque principal rapporté par les personnes interviewées est autrui. « Les autres » comme facteur de risque a été retenu par douze des quinze jeunes motards (12/15). Ceci peut être expliqué par un biais d'attribution causale (Heider, 1958) qui est une tendance à attribuer les (mauvais) comportements des autres à des causes dispositionnelles (internes). Toutefois, cette explication n'est sans doute pas suffisante et il s'agit ici d'aborder les différents dangers produits par autrui.

Le premier et principal facteur cité par 9 personnes (9/15) est le manque d'attention des **autres usagers** porté aux motards.

P1 : « [Le risque c'est le] comportement des automobilistes qui ne font pas attention aux autres et ça arrive. Ils sont dans leur bulle ils conduisent pour eux, c'est pour moi le plus gros risque. » ; P2 : « Les autres. [...] Les portières des voitures par exemple. J'ai l'impression que les gens ne sont pas attentifs sur la route et je ne parle pas d'être attentif au code de la route mais d'être attentif tout court, je pense que c'est un gros manque de concentration, d'attention et moi c'est ça qui me fait peur » ; P4 : « Les autres. [...] On a beau nous être vigilants il y en a toujours qui se croient tout seuls sur la route. Donc, faut être d'autant plus vigilant et encore plus en moto parce que les risques sont plus grands. » ; P7 : « Les autres... Les gens ne sont pas attentifs ce genre de choses. » ; P8 : « Les usagers qui ne font pas attention. Ça reste le plus gros risque et je le vois tous les jours. [...] Sinon ceux qui ne regardent pas » ; P9 : « Les gens ne comprennent pas qu'on est vulnérables. » ; P12 : « Ce qui crée le plus de danger. Je pense c'est les autres usagers, c'est eux. Les plus gros dangers quand tu vois t'es sur la route. Les gens ne sont pas forcément attention. Quand j'étais à moto, j'ai remarqué rien que quand je faisais mes heures, à l'auto-école. J'ai failli me faire renverser 500 fois alors que je n'étais vraiment pas en tort » ; P14 : « Le danger c'est les autres [...]. Le problème c'est les smartphones. Les gens ils sont tellement dangereux maintenant avec les réseaux sociaux tout ça. Ils ne regardent même plus la route. Et ça pour moi c'est le plus grand risque. 1/3 des ronds-points ils me coupent la route, tu ne fais pas gaffe ils te shootent hein. » ; P15 : « Les mamies. [...] L'environnement en général c'est à dire que tu as beau avoir la meilleure conduite du monde (...) je fais confiance à très peu de gens sur la route parce que combien de fois je me suis fait couper la route et au final, le mec, il n'a même pas vu. Je

fais vraiment gaffe, je fais gaffe à tout, parce que je fais confiance à personne sur la route. »

Le second facteur le plus cité (7/15) concerne **la transgression du code** de la route par les autres usagers :

P2 : « Je vois des gens qui ne respectent pas le code de la route, on en voit tous les jours mais il y a des gens qui le font en mettant en danger les autres » ; P7 : « Oh là là l'utilisation du téléphone. Et les clignotants, oh là là. » ; P8 : « Et souvent les personnes âgées aussi. T'arrives à 90-100 derrière eux ils sont à 40 au lieu de 80 ça fait drôle des fois. Sinon ceux [...] qui ne suivent pas les priorités un truc du genre. » ; P9 : « Les autres, les autres [...] qui n'arrivent pas à rester sur leur voie [...] ou il y en a un qui va rester sur la file de gauche alors qu'il n'y a personne sur la voie ni du milieu ni de droite. Il ne se rabat pas tu es obligé de dépasser par la droite. Tu ne sais pas à quel moment il pourra se rabattre. Tu en as qui sont au téléphone, tu en as qui roulent comme des tarés, tu en as qui ne respectent pas le code et dépassent par la droite [...] les camions qui vont faire le forcing. » ; P11 : « Le comportement des gens en général, c'est un facteur de risque hyper dangereux. C'est hyper général, mais c'est vrai. Avec surtout son téléphone. » ; P13 : « Les autres. [...] Un clignotant qui ne va pas être mis, quelqu'un qui déboîte ou dans le rond-point, quelqu'un qui passe devant toi. » ; P14 : « Remontée de file non merci, je n'ai pas envie de mourir. J'ai essayé une fois mais le problème c'est les scooters. Ils sont débiles, ils te poussent au cul. Ils sont dangereux. »

Sans être directement en lien avec la responsabilité d'autrui, une **faible conspécuité** peut être un facteur de risque :

P6 : « Le plus gros risque c'est de ne pas être vu par les autres usagers. » ; P5 : « Il faut se faire voir des autres véhicules. » ; P15 : « En moto encore pire (...) on est moins vu. C'est encore pire. Il faut encore moins faire confiance aux automobilistes et aux éléments extérieurs. (...) Bah j'essaye de prévoir, de voir en avance ce que peut faire un automobiliste. »

5.2.4.2 Le danger vient des motards eux-mêmes

Les caractéristiques individuelles comme facteur de risques ont été spontanément abordées lors des entretiens. Cela montre que certains des participants ont déjà conscience de l'importance des stades élevés de la matrice GDE (et notamment en matière d'auto-évaluation).

L'âge comme facteur de risque est un premier axe abordé. Que ce soit parce que **les jeunes prennent plus de risques** :

P14 : « Je préfère être sans risque, sûr, calme. C'est la sagesse, avec l'âge. Ça aurait été il y a 15-20 ans j'aurais été un danger sur la route, en plus on était inconscients, je buvais et je conduisais. Je m'en fichais. Mais maintenant ça a changé, la sagesse. » ; P1 : [Les gens avec qui je roule] ont le même comportement que moi, protection au max des gens qui sont matures, conscients des risques, donc même comportement. »

Mais aussi parce qu'un **âge avancé fait perdre certaines capacités**, ici pour P3 qui a 68 ans :

P3 : « Non non je suis devenu prudent, c'est le privilège de l'âge on se rend compte qu'on a peut-être plus toutes les capacités. »

Le gabarit de la moto est également un facteur à prendre en compte pour certains, car s'il n'est pas adapté à la **taille du motard** cela peut générer des difficultés et donc des risques :

P4 : « Donc, en fin de compte, il faut surtout une "super low", c'est à dire une très basse parce que je suis petite. Et au niveau de sécurité, c'est bien d'avoir les pieds à plat. » C'est vrai que c'est le fait de ne pas avoir les pieds à plat comme sur la 125, ça m'a beaucoup déstabilisée et pas rassurée. »

La prise de risques des motards eux-mêmes est évoqués par certains participants qui ont conscience de la responsabilité du conducteur de moto.

P2 : « Histoire de montrer qu'on maîtrise vraiment l'engin il peut être tellement dangereux et puissant » ; P5 : « Mais sur autoroute ce genre de chose, si on veut vraiment faire un dépassement franc sans se mettre en danger, on a beau dire que les motos c'est dangereux c'est aussi le motard qui doit gérer. » ; P7 : « Je pense c'est l'excès de confiance [...]. On sait que la plupart des accidents arrivent tout seul en moto. Donc je dirais quand tu n'es pas attentif, que tu as un excès de confiance. » ; P5 : « L'alcool et les drogues, mais je pense qu'on est assez sensibilisé surtout notre génération. On sait très bien qu'on ne prend pas la voiture ou la moto quand on a bu de l'alcool. Après ce n'est peut-être pas entré dans les mœurs » ; P12 : « Je dirais que c'est la vitesse. La vitesse » ; « Bah l'inter-files pour le coup. Je ne pensais pas en faire. Parce que je trouvais ça dangereux et flipant. Puis un jour t'en as ras le cul des bouchons t'essaye l'inter-files, tu vois que tu gagnes 1/4 d'heure sur ton trajet et c'est fait quoi, après t'en fais tout le temps quoi. »

Certains pointent également **le manque d'attention**, pour eux le motard doit veiller à ne pas se laisser distraire par les éléments externes :

; P7 : « Après j'essaye d'être attentif tu vois. De toute façon je m'en rends bien compte avec l'expérience que dès que je suis focus sur un truc [ça peut être dangereux], par exemple si je regarde une personne qui marche bizarrement sur la route, bah du coup je me fais surprendre parce que le feu est rouge et je dois piler pour ne pas me prendre la voiture. » ; P14 : « (...) Après on peut être distrait, tu as une abeille dans ton blouson et après (rire). Ou dans mon casque Oh là là, j'ai failli mourir tout seul. »

De plus, certains pointent le manque de formation pour **les petites cylindrées** :

P1 : « Pour conduire un 125 vous devez avoir votre permis B et ensuite une formation de 7h, pour moi cette formation est très légère dans la mesure où on n'apprend pas la technicité de conduire un scooter, apprendre à rouler mais il y a plusieurs combines, le contre-braquage ce genre de choses, qu'on n'apprend pas sur un scooter. Après c'est peu 7h, et c'est limite dangereux en fait ensuite sur la route. »

Pour quatre motards interrogés (4/15), **l'accès à la moto est un moyen de réduire les risques** : passer d'une 125 ou d'un scooter, par exemple, à la moto permet de diminuer les dangers, ou d'avoir une plus grande perception de ces derniers :

P1 : « Je suis limité en vitesse avec la 125 donc c'est plus dangereux qu'autre chose même en termes de confort. » ; P4 : « Des fois on est obligé de prendre l'autoroute, et avec la 125, voilà, qui a du mal à monter jusqu'à 110. C'est un peu dangereux, donc avoir une

maniabilité autre que la 125. » ; P5 : « A l'époque le BSR on apprend juste à conduire sur une journée, on ne sait rien faire. C'est comme si on nous mettait sur un cheval sans jamais avoir fait d'équitation. C'est même dangereux de ne pas avoir une plus grosse pédagogie sur le BSR. [Avec le A2 et la moto] on a 2h pour nous sensibiliser dans pas mal de choses, les dangers, les risques, qu'on n'a pas au BSR. » ; P12 : « La moto ça te permet d'assimiler encore plus les dangers. »

5.2.4.3 La voie publique et les conditions climatiques

Les conditions environnementales, **la météo ou encore l'état des chaussées** sont régulièrement et spontanément abordés par six jeunes motards (6/15).

P1 : « Pour la moto c'est les mêmes, plus la route, les nids de poules et autres qui peuvent nous faire tomber. » ; P5 : « La pluie, le périphérique parisien. La neige. » ; P11 : « Bah déjà le temps tout bêtement, la météo [...] le plus dangereux c'est la chaussée et la visibilité [...]. Les chaussés avec les dégâts qu'elles ont des trucs comme ça, c'est super dangereux à moto ou à voiture, tu te prends un nid de poule tu peux vite partir. » ; P12 : « Quand tu t'adaptes mal aux situations, c'est à dire la pluie, le temps. » ; P14 : « Après il y a l'état des chaussées [...]. On dit qu'on maîtrise mais on ne maîtrise pas, ça peut arriver à tout le monde. » ; P15 : « Tu ne vois pas une tache d'huile et puis tu roules en plein dedans tu dérapes et tu te vautres ou alors... enfin tous les trucs comme ça, tous les trucs au final où on est pas, on n'est pas acteur de la chose, mais justement on est la victime. »

En réaction, ces derniers redoublent **de vigilance** (niveau 3 de la matrice GDE : tenir compte des objectifs et du contexte de conduite)

P8 : « Faire plus attention aux plaques d'égout par exemple ou quand il pleut [...] l'état des routes. Imagine, tu as un tracteur qui laisse de la terre partout ensuite il pleut par-dessus. Ça fait une patinoire » ; P6 : « Les conditions climatiques ne sont pas forcément très, très bonnes. Et donc là je prends d'autant plus de précautions sur les chaussées dégradées par les conditions climatiques. » ;

5.2.5 Points de vue sur la formation

5.2.5.1 Apprentissage de la sécurité

Concernant la formation, **la thématique sécuritaire** semble être satisfaisante pour les motards interrogés :

P3 : « Ah oui je pense qu'ils donnent les bases, tous les dangers toutes les bêtises à ne pas faire. Ils nous les disent et de toute façon on les fait. Et il vaut mieux les faire à l'auto-école que sur la route, il faut boire plusieurs tasses pour apprendre à nager. S'ils insistent bien sur les problèmes de sécurité, de ce côté-là ils sont motivés pour ça au-delà des préconisations de la sécurité routière, ce sont tous de vieux motards, ils alertent sur les risques et les dangers de la moto d'une manière générale. » ; P8 : « Ah oui ah oui ! Pour bien conduire, au niveau de la sécurité, les risques, savoir ce qu'il faut faire en fonction des circonstances oui. A peu près tout ce qu'il faut »

... et cela semble avoir un effet **bénéfique** sur le comportement des conducteurs de voiture dès les premiers cours. On peut se demander si cela est dû à l'apprentissage en lui-même, au sentiment d'empathie développé ou si cela est simplement dû à un transfert de sa propre sécurité sur les autres deux-roues motorisés.

P9 : « Ca m'a appris des choses comme comment inclure des motards dans la circulation. Quand j'ai commencé à m'inscrire à l'auto-école, j'ai commencé à observer les motards sur la route. J'ai vraiment commencé à observer sur les rétros quand ils passaient, rabattre légèrement à gauche, me rabattre un peu plus à gauche pour leur signifier qu'ils peuvent passer [...]. Ça m'a appris à être beaucoup plus vigilant par rapport aux autres motards qui sont sur la route [...]. Mais oui, ça a changé ma vision dans la conduite je regarde beaucoup plus dans mon rétro (rire). »

Pour certains, être déjà **conducteur de voiture** aide grandement dans la formation. Cette expérience de la route est une vraie plus-value, même s'ils affirment que la formation moto est plus complète que la formation voiture :

P11 : « J'ai passé mon permis moto après mon permis voiture pour avoir une expérience de la route. Je l'ai passé un an après mon permis voiture » ; P11 : « Donc le fait d'avoir une expérience de voiture, je pense que c'est important pour passer un permis moto puisque, tu vois, ça demande peut-être un peu plus de technique la moto. Je pense que c'est important de passer un permis voiture avant pour avoir l'appréhension de la route. » ; P12 : « Si ça m'a aidé [le permis voiture] parce que forcément, sur la route tu es plus à l'aise parce que les panneaux, tout ça, tu connais. Tu sais ce que c'est la route un peu, tu sais qu'il y a des dangers. » ; P13 : « [...] Je trouve que c'est même plus complet que voiture » ; P15 : « Par exemple les contrôles [...] on ne les fait pas tout le temps [...]. Je ne pensais pas forcément à les faire alors que mon moniteur [moto] me disait 'Si tu ne contrôles pas, tu n'as pas ton permis' je me forçais vraiment à tout contrôler tout le temps. »

5.2.5.2 Modulation de la difficulté

Un des principaux moyens utilisés pour adapter la difficulté est de graduellement faire monter le véhicule en poids et en puissance. Cette pédagogie a été particulièrement appréciée par les élèves qui l'ont vécue car elle permet de **gagner en compétences, en confiance et en aisance**.

P5 : « Ils font faire des exercices. Si on a déjà fait un peu de moto ils le voient tout de suite, c'est des professionnels. Ils nous font démarrer sur un 125 cm³ pour éviter de nous mettre trop gros dans les mains dès le début. » ; P9 : « [L'ami avec qui je me suis entraîné en dehors des cours], il avait une ER-6N, c'est beaucoup plus lourd. [...] Quand je passais sur la Kawasaki Z650, j'avais l'impression d'être sur un vélo. Donc ça aide énormément de changer de moto aussi parce que tu te rends compte du poids. [...] La maniabilité sera meilleure, par exemple si un débutant commence avec une moto très lourde. Bon le pauvre, mais il passe sur une 650 la séance ou deux séances d'après il verra la différence. [...] Tu te sens beaucoup plus à l'aise. T'as confiance plus rapidement. » ; P12 : « Plus le temps passe plus on te met sur des grosses motos. »

5.2.5.3 Des difficultés rencontrées

Plusieurs difficultés ont été rencontrées par les participants au cours de leur formation.

La première, et l'une des deux principales, concerne le **parcours lent** qui est spontanément cité par huit des quinze participants (8/15).

P2 : « Là j'ai passé le plateau le 9 Mai je l'ai raté à cause du parcours lent. » ; P4 : « Le lent, tout ça, ce n'est pas évident quand on a une grosse moto entre les jambes, mais ça commence à aller beaucoup mieux [...]. Le niveau 1 a été très compliqué parce que je suis pas mal tombée. » ; P8 : « Après, le plateau j'ai eu un peu plus de mal sur le lent. Mais ce qui est le cas pour beaucoup de gens. » ; P12 : « Le parcours lent ça va vraiment être chaud. Tu vois ce que je veux dire. J'ai fait plus de 20h et à un moment, je ne me suis jamais découragé. »

Même si les élèves reconnaissent **son importance pour l'examen** :

P11 : « Le maniement du lent pour bien maîtriser une moto et c'est hyper important. » ; P14 : « Je trouve que ça été un peu long au niveau du plateau, c'est allé rapide on ne se rend pas compte mais j'ai bouffé toutes mes heures en plateau, j'ai fait 18 heures. [...] En fait parcours lent, sur ma gauche parce que je suis gaucher, dès que je passais sur le côté droit je n'y arrivais pas. » ; P15 : « Je suis assez mitigé sur le plateau, parce qu'autant ça apprend vraiment à conduire une moto, mais la façon dont on est évalué, je trouve ça pas forcément super. »

La **circulation** peut également être une difficulté bien qu'elle n'ait été abordée spontanément que par deux participants. Ce constat peut être expliqué par l'expérience antérieure de la route par la majorité de ceux qui passent le permis moto, vécu comme suffisant pour apprendre à circuler en moto :

P12 : « La circulation, franchement, moi, j'ai vraiment eu des difficultés. » ; P15 : « Même la circulation je trouve que c'est trop stressant. »

Ce qui amène certains à se faire aider par des **amis** :

P8 : « J'avais des copains qui roulaient déjà en permis A2 avant que j'ai le mien, on roulait ensemble et on en parlait avant que je l'ai entre nous aussi. Ils m'ont préparé aussi on pourrait dire. » ; P9 : « Je ne me sentais pas en confiance avec les acquis que j'avais, en fait, c'était pour le plateau... J'avais du mal à faire mes 8, je posais les pieds [...]. Donc j'ai demandé à mon ami de me faire faire juste des parcours lents, juste d'apprendre à maîtriser mon véhicule. On a dû faire... 6 à 8 heures à peu près en plus. [...]. Parce que, justement, les motards, comme mes collègues profs, mes collègues du travail qui me disaient 'oui, des fois quand on conduit ou quand on fait de l'inter-files, on regarde la roue avant.' »

Le fait de devoir repasser le **code** s'est, pour certains, avéré problématique. C'est particulièrement les caractères **rébarbatifs, inadaptés et le bachotage** qui leur ont posé problème :

P1 : « J'ai dû repasser le code effectivement. » ; P3 : « [Le code] c'est une formalité, ça donne des indications, c'est du bachotage, c'est juste parce que c'est une formalité. Qu'il faille passer un code OK mais qu'on explique là-dedans que le tram pollue moins ça n'a rien à voir avec la sécurité routière. Il y a des sujets qui ne sont pas adaptés. » ; P4 : « [On a repassé le code], ce n'était pas facile. Ce n'est pas juste. Comme on dit, ça n'a rien à voir avec le code 1982. Et là il faut en bouffer [...]. La seule différence qu'il y a, qui n'est pas forcément facile est que quand on est devant un ordinateur ou une tablette, pour moi, on n'a pas forcément la même vision que quand on est en voiture. »

Enfin, l'une des difficultés, cette fois-ci liée à l'examen est la montée de **stress lors de l'évaluation**. Certains ont beau réussir et connaître par cœur le **plateau**, la mauvaise gestion du stress les fait échouer.

P7 : « C'est du « try hard » un peu. Tu te forces à réussir, à apprendre, c'est stressant. Il y a un chronomètre. En plus tu sais que le jour du plateau, tout le monde va te regarder et toi tu es tout seul sur ta moto. Tu as une notion de stress et du coup, faut que tu arrives à être libre sur la moto, pour les mouvements, pour l'équilibre. Et quand t'es stressé moi j'suis tout raide, tout rigide. » ; P13 : « Le plateau je l'ai loupé une fois. Pas du tout parce que je n'étais pas prêt, mais parce que je stressais. [...] On sait que c'est l'épreuve la plus compliquée parce que t'es stressé et tu peux savoir le faire 600 fois avec ton mono, tu arrives devant l'examineur. T'es tout seul, tout le monde a les yeux rivés sur toi et donc forcément, c'est plus une gestion du stress que la complexité du truc. » ; P15 : « Je suis assez mitigé sur le plateau, parce qu'autant ça apprend vraiment à conduire une moto, mais la façon dont on est évalué, je trouve ça pas forcément super, c'est hyper stressant. Par exemple j'ai eu une séance le jour avant, ça s'est passé parfaitement, j'ai réussi, j'ai eu quatre essais, les quatre j'ai réussi. Et au final c'est tellement stressant l'examen que le lent j'ai failli le foirer à cause du stress quoi. Je trouve que c'est trop, c'est trop stressant quoi »

Deux participants évoquent aussi le stress ressenti pendant l'examen **en circulation**. L'un d'eux (P9) fait référence à la notion « d'attachement rigoureux au statut prioritaire » qui lui a posé des difficultés en circulation. Certains moniteurs ou examinateurs imposent le règlement et permettent peut-être une trop courte marge de manœuvre entre la règle et l'adaptation à l'environnement (Niveaux 2 et 3 de la matrice GDE : tenir compte des objectifs et du contexte de conduite).

P15 : « La circulation je trouve que c'est trop stressant. L'examen je l'aurais amené d'une autre manière » ; P9 : « Donc l'examen, je l'ai raté la première fois. Il y avait un feu orange clignotant et il y avait deux dames avec deux enfants de 6 et 4 ans qui sortaient du bus et qui allaient directement au passage piéton. Moi, j'ai vu le feu clignotant orange, mais la dame ne me regardait pas. J'ai été pris de panique [...] et par sécurité moi, j'ai préféré m'arrêter [...] le moniteur m'a dit 'Oui, mais monsieur, vous ne pouvez pas faire ça' »

5.2.5.4 Les manques et les besoins perçus

Les participants rapportent également des manques quant à leur formation.

Notamment le **manque d'équilibre entre le temps passé en circulation et sur le plateau**. Ils évoquent particulièrement les virages qui sont, semble-t-il, un gros point faible de la formation :

P9 : « On va te dire sur tes fiches [...] il faut savoir prendre les virages d'une certaine manière, bien travailler à la corde, etc. Mais la mettre en application aussi, parce qu'on a la théorie mais on n'a pas la pratique et c'est ça le défaut. [...] La chose aussi qui est un peu dommage est qu'ils priorisent énormément sur ce qui va être plateau. J'ai fait 26 heures de plateau, mais que 4 heures de conduite. [...] Mais manque d'expérience sur la route. [...] Par contre, ils accentuent tellement sur le plateau qu'à un moment donné, tu as l'impression de griller des heures pour rien. [...] C'est vraiment ça même pour prendre des virages, des ronds-points : faire le demi-tour du rond-point bah ça t'apprend à faire

des 8 au lieu de m'amuser à faire des 8 pendant deux heures sur un parking, c'est beaucoup plus gratifiant et intéressant » ; P11 : « Il y a un point je trouve qui n'est pas du tout abordé dans l'épreuve circulation, c'est l'appréhension des virages. Et c'est quelque chose qui me fait toujours peur actuellement, et que j'essaie de travailler souvent quand je sors à moto. Pour moi on ne nous apprend pas assez comment prendre un virage. » ; P12 : « La circulation, franchement, moi, j'ai vraiment eu des difficultés... [...] Je trouve qu'on n'est pas assez formés à la circu. Parce qu'on m'a fait faire 2h et après on m'a lancé directement dans le permis. [...] Alors qu'il aurait fallu que j'en fasse plus parce que sur la route il y a des trucs sur lesquels je n'étais vraiment pas à l'aise. [...] Ça, tu t'en rends vraiment compte quand tu pars en balade, tu vois avec des gens qui t'expliquent des trucs dont tu n'as jamais entendu parler de ta vie. » ; P2 : « Je trouve que le plateau est beaucoup trop exigeant par rapport à la conduite d'une moto alors c'est à la fois super rassurant parce qu'on se dit qu'on saura vraiment conduire une moto mais je pense qu'il y a plein de choses qu'on fait dans le plateau qui sont ... enfin tout le parcours lent c'est une torture »

Un participant pointe du doigt **la zone géographique** qui fait apprendre un certain type de circulation et ne prépare pas à tout :

P7 : « Alors la circulation du coup, comme je l'ai passé en campagne, c'est vrai qu'on n'est pas exposé aux mêmes problèmes qu'on a en ville. »

D'autres expriment **le manque d'application des points théoriques** (vérifications techniques, travail sur les fiches, etc.) :

P2 : « Il n'y a jamais eu de cours qui nous explique vraiment, qui nous parle des fiches [...]. C'est vrai que je m'attendais à avoir un truc un peu plus cadré par rapport au théorique, par exemple les vérifications techniques [...]. C'est des informations qu'il faut comprendre et qui sont plus faciles à retenir quand on les comprend que quand on les apprend juste bêtement » ; P9 : « Mais justement, on va te dire sur tes fiches, peu importe la fiche, mais en gros, 'tu vas mourir', mais ce n'est pas suffisant. Pour moi ce qui serait bien c'est 'qu'est-ce qu'il faut faire pour éviter ça?'. Donner les billes pour se dire 'ouais voilà, le risque, c'est ça, et comment on fait pour éviter ça', il faut savoir prendre les virages d'une certaine manière, bien travailler à la corde, etc. »

Des participants soulignent le **manque de plaisir et l'absence d'affects positifs** pendant les séances pourtant bénéfiques pour les apprentissages et la formation. Par exemple, selon eux, les fiches sont trop axées sur les risques d'accidents et cela peut conduire, comme on le constate dans ces retours, à une forme **de réactance et devenir contre-productif** : l'excès de peur fait chuter la probabilité d'acceptation du message s'il n'est pas accompagné de recommandations efficaces (Girandola, 2000) :

P15 : « [...] Il n'y a pas que le bon côté de la moto qui est mis en valeur, c'est tout temps le mauvais côté qui est mis en valeur dans la formation. Et c'est dommage. » ; P5 : « [...] En fait si j'écoute le bouquin au premier virage je suis mort, c'est sûr que ça sensibilise un peu. Je pense que c'est mieux de faire un code moto que des fiches, il faut faire sauter les fiches. » ; P9 : « [...] Ce que j'ai compris, les 12 fiches, concrètement, ils apprennent que la moto, 'tu vas mourir'. [...] J'ai appris les fiches mais c'est comme si j'acceptais la

mort. [...] Mais honnêtement, c'est quand j'ai accepté le fait que je risque de mourir à moto que j'ai appris mes fiches par cœur. »

Concernant les fiches, deux participants expriment qu'elles **sont trop scolaires, rébarbatives, automatisées, théoriques et trop éloignées de la réalité**. Ceci renvoie à la théorie des niveaux de construit (Liberman & Trope, 1998) : un élément trop éloigné de la réalité, trop abstrait ne sera pas traité en profondeur et aura peu d'impact sur l'acquisition de comportements.

P2 : « Alors [avec les fiches] j'ai l'impression de repasser le bac de français c'est assez désagréable. [...] Il n'y a jamais eu de cours vraiment qui nous explique, qui nous parle des fiches [...]. Mais bon ça ne me paraît pas absurde non plus que d'apprendre tout ça, ça me paraît être exigeant mais pas absurde. » ; P11 : « On te dit au début : 'Oui, il faut les apprendre [les fiches]'. Enfin, il y avait des questions sur les fiches de temps en temps en fin de cours, mais c'était très, très, très, très rare. [...] Les moniteurs devraient peut-être plus concentrer leur attention sur les fiches. »

5.2.5.5 Une formation jugée efficace... lorsqu'elle est complétée par des solutions alternatives

Un tiers des participants interviewés exprime que **la formation les a bien préparés à la route** :

P1 : « Oui carrément, là on se rend compte de la difficulté technique d'une moto même moi ça a changé ma façon de conduire mon scooter. Et bien sûr les risques que ça représente une moto, c'est que du plus, on nous apprend à dompter la moto, à comprendre son comportement. » ; P7 : « Et étant en ville, pour le coup le plateau lent me sert quotidiennement tu vois. Que ce soit les interfile, sorties de parking et tout. Sans le plateau lent tu sais c'est la gestion de l'embrayage, de l'équilibre et tout, bah j'aurai dû apprendre tout seul à le faire. » ; P13 : « En soi, je me sens prête parce qu'on m'a bien appris. » ;

Même si d'autres expriment qu'à l'issue de la formation ils ne se sentent **pas encore prêts** :

P9 : « Ah je ne me sens pas prêt du tout. Comme on dit, le permis de conduire, comme la voiture, c'est qu'on autorise à conduire sans moniteur à côté de toi. Après, je vais y aller mollo. » ; P15 : « Forcément, il y a un peu d'appréhension parce que je n'ai pas beaucoup d'heures de conduite. »

Deux participants expriment **le besoin de poursuivre leur apprentissage** et évoquent la possibilité de le poursuivre par le biais de formations complémentaires, soit gratuites comme celles dispensées par les gendarmes, soit payantes comme celles proposées par certaines assurances pour le permis voiture :

P9 : « Voilà ça, si je pouvais aller m'entraîner à faire ça je ne dis pas non, faire du gymkhana, je ne dis pas non. C'est vraiment ça. Au-delà du permis moto, j'aimerais me perfectionner, par exemple dans le gymkhana, dans le freinage d'urgence, aller conduire avec les gendarmes. » ; P13 : « Ce que j'avais trouvé pas mal, c'était avec les assurances, c'était pour les jeunes permis B. Ils faisaient des stages de conduite sur route verglacée ou mouillée et du coup, c'était avec le test de ta voiture. Donc, comment tu vas réagir si la route est inondée avec la petite pellicule d'eau ou verglacée, en fait tu es sur un circuit qui était comme ça avec un pilote à côté et il te disait 'bon bah voilà maintenant tu es à cinquante tu frênes'. Et là tu voyais que tu ne maîtrises plus la voiture. Et ça on nous dit juste 'ouais, roule moins vite'. Alors que tu ne t'en rends pas compte, si tu es sur une

grosse plaque de verglas, tu ne peux juste rien faire. Et c'est pour ça que généralement, tu paniques. Tu es là et que tu fais n'importe quoi parce que tu n'as pas appris ce qu'il fallait faire dans cette situation-là. »

5.2.6 Points de vue sur les moniteurs

Tout d'abord, il ressort des entretiens que le moniteur lui-même est un critère pour choisir l'auto-école dans laquelle ils passeront le permis.

P9 : « J'ai recherché beaucoup d'auto-écoles par rapport aux tarifs, après, c'était le côté avis avec des moniteurs, s'ils étaient sympas, accueillant, etc. » ; P11 : « Je l'ai passé dans une super auto-école. Très familiale. Ce n'est pas les grosses boutiques. » ; P12 : « Ça dépend des moniteurs que tu as. Parce qu'il y en a qui vont vraiment te pousser vers le haut, qui vont te dire qu'il ne faut pas te décourager. Et il y en a qui vont vraiment te casser tu vois ce que je veux dire. Quand t'es avec quelqu'un qui va t'encourager, moi, je pense que ça va passer tout seul. » ; P2 : « C'est un gros budget mais étonnamment je n'ai aucun problème à payer ce prix-là parce que je sens que je suis avec des gens bien, des gens passionnés ultra intéressants et qui expliquent très très bien, et qui sont vraiment très attentifs en fait. »

5.2.6.1 Les bonnes pratiques perçues par les motards

La première bonne pratique appréciée par les élèves est lorsque le formateur **s'adapte** à leur niveau :

P2 : « En accord avec le moniteur j'ai commencé la circulation pour prendre un peu d'avance, parce que la péremption de mon code arrive à grands pas » ; P3 : « Je ne suis pas assez doué vu mon grand âge, donc j'ai continué en faisant du modulable. [...] Avec les jeunes 3 répétitions ça va tout seul, moi il m'en faut plus. » ; P4 : « Ils ne passent pas d'un niveau à un autre si on est pas prêt. Ils ne nous mettent pas en difficulté. Tant qu'on n'a pas acquis les niveaux, on passe pas au niveau d'après. C'est très bien. Ça sert à rien d'accumuler les difficultés. C'est pour ça que je pense qu'ils sont très, très bien. » ; P5 : « Si on a déjà fait un peu de moto ils le voient tout de suite, c'est des professionnels. Ils nous font démarrer sur une 125 cm³ pour éviter de nous mettre trop gros dans les mains dès le début. » ; P13 : « Tu étais un peu plus couvée parce que tu étais l'une des seules filles sur le plateau. Donc forcément tu avais un peu plus d'attention. »

En **s'investissant** particulièrement :

P11 : « Il a une approche vraiment très, très pédagogique de la moto. C'est un mec qui n'hésitait pas à faire des heures sup sans faire payer. [...] C'est cool. C'est vrai que ça m'est déjà arrivé de finir à 21 heures ou 22 heures un cours de moto alors que j'ai commencé à 18h et que ça me soit facturé que 2h. »

D'ailleurs, **prendre le temps**, s'adapter à l'élève permet à ce dernier de prendre confiance en lui :

P9 : « Au bout de mes 20 heures, ils m'ont dit que ce n'était pas trop ça. Il fallait rajouter au moins dix heures. [...] Et franchement, les 6 dernières heures, c'était vraiment gratifiant. Surtout, c'était par deux heures, mais ça m'a vraiment permis d'avoir une certaine confiance en moi et me dire « je suis capable de tout », ce qui m'a beaucoup aidé. En 26 heures, j'ai réussi à passer le plateau et je l'ai eu du premier coup. »

Au-delà de ce premier aspect, un moniteur qui réalise **des démonstrations** et du guidage est très apprécié par les participants qui trouvent cette pédagogie particulièrement formatrice. En effet, l'apprentissage par observation est une méthode efficace (Bandura, 1977). A l'inverse, l'abstraction ne permet pas toujours d'intégrer un geste ou une posture. C'est l'idée que promeut la théorie du double codage (Paivio, 1971) : une représentation illustrée permet de mieux se figurer, d'intégrer et de retenir un élément comparativement à un mot, une phrase et, dans le cas présent, une simple consigne abstraite.

P5 : « On ne nous laisse pas sur le plateau sans rien nous expliquer, on nous fait des démonstrations on nous montre, on nous guide. » ; P1 : « J'ai besoin qu'on m'explique les choses de manière personnalisée, quitte à ce qu'on me montre [...]. Pour moi le meilleur formateur c'est celui qui explique, qui prend le temps, qui montre, des fois qui monte derrière la moto et montre ce qu'il faut faire, je dirais que ça c'est de grande qualité. »

Apporter régulièrement des **feedbacks** est essentiel pour un bon apprentissage, ce qui est valorisé par les élèves ici :

P2 : « On a un vrai suivi, de temps en temps on reçoit même des mails avec des récapitulatifs des séances, nos points forts, ce qu'on doit travailler tout ça » ; P5 : « [D'abord] l'évaluation des compétences pour que les moniteurs puissent nous juger. [...] Les moniteurs sont aussi omniprésents sur le plateau pour nous donner des conseils. » ; P8 : « Si ça me rappelle un truc sur le plateau comme ça c'était au niveau de l'évitement. Tu sais à chaque fois je regardais le plot, réflexe, pour l'esquiver. Mais en fait il fallait regarder devant toi. » ; P2 : « On n'est pas si nombreux que ça donc il y a des vrais conseils qui sont très ciblés, on peut avoir vraiment le prof pour nous qui corrige nos erreurs et qui passe à quelqu'un d'autre après. » ; P5 : « [...] Quand j'ai un souci, ils vont tout de suite me donner la solution pour me dire voilà place toi comme ça, regarde loin, ne fais pas attention à toi, ne regarde pas devant. Il se met carrément là où on doit aller. Ils essaient toujours de trouver cette petite position. C'est une bonne pédagogie.

Enfin, être à **l'écoute** de l'élève, que ce dernier se sente à l'aise et accompagné et qu'il ait le sentiment de pouvoir communiquer avec son formateur sans crainte est particulièrement bénéfique dans la formation :

P4 : « Là, ils sont très encourageants. Ils expliquent toujours. On cherche toujours le pourquoi on a loupé. C'est super important de savoir ce qu'on a fait ou ce qu'on n'a pas fait pour réussir. Et on peut leur parler. [...] Franchement très, très pédagogue et à l'écoute. » ; P7 : « Après lui en tant que moniteur était le genre super. Il y avait une super bonne ambiance, il expliquait super bien. Jamais il ne s'énerve sur des élèves tu vois. Toujours très pédagogue. » ; P9 : « C'est pour ça qu'à un moment donné, je suis resté vraiment avec cette monitrice qui m'aidait énormément [...]. Cette monitrice, elle est un peu crue. Mais justement, je préfère qu'elle soit comme ça, [plutôt] qu'ils te prennent avec des pincettes, etc. Soit tu m'apprends, soit ce n'est pas la peine. [...] Et t'as des moniteurs qui vont être vraiment vigilants, qui vont regarder. Après, il y a plusieurs élèves, mais ils vont vraiment regarder et cibler précisément sur quoi tu pêches et te faire travailler dans cette direction-là. »

5.2.6.2 Les mauvaises pratiques perçues par les participants

Les participants soulèvent aussi des pratiques mal vécues et perçues pendant leur formation. Parmi celles-ci, le **manque d'adaptation à l'élève** :

P1 : « On préfère la pédagogie des moniteurs qui sont plutôt calmes et expliquent posément les choses, avec l'impression qu'on est pris en considération [...] Ceux qui râlent : 'non ce n'est pas comme ça c'est comme ça !' [Je n'apprécie pas] » ; P7 : « Je n'étais absolument pas prêt mais mon moniteur était chaud, il m'a dit 'ne t'inquiète pas, tu vas l'avoir, comme ça c'est fait'. [...] Au final je l'ai raté. » ; P4 : « Peut être essayer qu'ils rabaissent un peu plus les motos. » ; P12 : « Je pense que ça dépend des moniteurs que tu as, tu vois. Parce qu'il y en a vraiment qui vont vraiment te pousser vers le haut, qui vont te dire qu'il ne faut pas se décourager. Et il y en a ils vont vraiment te casser, tu vois ce que je veux dire. Quand t'es avec quelqu'un qui va t'encourager, moi, je pense que ça va passer tout seul. »

Le **nombre d'élèves** est souvent un problème, ce qui est congruent avec les propos rapportés dans le paragraphe précédent sur l'adaptation. Trop d'élèves impliquent en effet une attention insuffisante portée à chacun, peu de feedbacks et donc une moins bonne adaptation :

P4 : « Moi, je trouve qu'on est trop, qu'on est nombreux, c'est dommage. Du coup on a moins d'entraînement, [...] c'est vrai qu'il y a eu des groupes de 8. 8, ça fait beaucoup. » ; P7 : « Souvent en circulation tu pars à trois motos, du coup finalement c'est le premier qui ouvre qui guide mais les deux suivants, à part rouler et suivre il n'y a pas grand-chose à faire. Peut-être pourquoi pas des heures de conduite où il n'y a qu'une seule moto. Comme ça l'élève est vraiment en autonomie, comme dans la réalité (...) quand t'es trois bon le moniteur remarque que t'as fait une erreur de clignotant mais sur les trajectoires il ne peut pas être aussi précis quand il y a trois élèves que quand il n'y en a qu'un seul. »

Aussi, lorsque le formateur s'occupe d'un élève, cela se fait au détriment des autres :

P14 : « Le problème c'est l'attention qu'ils donnent à certains élèves. Il y en a qui demandent plus d'attention, des assistés qui ont besoin toujours qu'on les félicite, qu'on leur donne des conseils. Et quand toi t'es avec eux, toi ils ne te prêtent attention que 10 minutes sur 2 heures de plateau, ça dessert certains. »

Nous avons reporté que les feedbacks semblent essentiels à la formation, **leur absence** n'est donc pas appréciée par les participants :

P4 : « Non, je n'avais pas eu d'évaluation parce que j'avais fait les 7 heures de 125. Du coup, comme je le faisais en stage, je n'ai pas eu, je n'ai pas eu de formation. » ; P3 : « Il n'y a aucune méthode pour faire en sorte que les informations passent du conscient au subconscient et deviennent réflexes. On donne les explications orales et débrouillez-vous. Comme c'est surprenant, il faut se rephaser et c'est à soi de se trouver une petite méthode pour comprendre ce qui ne va pas et essayer de s'améliorer [...]. Ils disent ce qui ne va pas, ce qu'il faut corriger, ce qu'il faut travailler mais je ne sais pas comment travailler de tel ou tel point. » ; P9 : « J'ai d'autres moniteurs avec qui j'ai vraiment beaucoup régressé aussi, parce qu'il est dans un coin, il t'apprend à faire des 8. Il n'y a pas forcément d'explications. Il y a eu beaucoup de frustration au moment où j'ai appris à passer la conduite (...) Franchement, honnêtement, tout va se jouer sur le moniteur que tu as. Tu as des moniteurs qui sont en mode je-m'en-foutiste, te donnent une moto et tu

t'amuses. En gros t'es là tu fais tes wheeling il n'en a rien à foutre. » ; P14 : « J'ai perdu 6h au début parce qu'ils ne m'ont pas appris la technique. C'est un copain à moi qui m'a appelé qui m'a dit 'fais comme ci fais comme ça'. Parce qu'ils ne te le diront pas. Pour l'inclinaison, pour mieux prendre les virages, pour le slalom/évitement. Avant, tout le temps, je tapais un plot et le moniteur il ne me l'a pas dit. Je trouve que c'est un peu des usines à fric. Ils le savent mais ils ne te le disent pas clairement en fait. Ils te mettent sur le parcours : 'tiens fais ça'. Si tu n'y arrive pas ils vont te rajouter 5-6 heures pour que ça aille mieux. C'est de la consommation forcée. »

Le moniteur n'a pas forcément **connaissance à l'avance** de ce qui va être demandé précisément par l'examineur lors de l'examen du permis, ce qui peut être une source de stress pour certains élèves :

P7 : « Oui il y a quelques petits trucs qui ont été survolés, comme les vérifications de la moto. Moi comme je suis stressé j'aime bien tout savoir à l'avance, le jour de l'examen ce qu'il va se passer. [...] Et il ne nous a jamais répondu. » ; P8 : « Ensuite le seul problème que j'ai eu c'est qu'ils m'ont appelé la veille pour le lendemain quand je devais passer mon plateau. Donc il me manquait des papiers. Du coup ma date elle a été reportée. Du coup j'ai dû reprendre des heures par la suite. »

Voire même se mettre d'accord entre les formateurs eux-mêmes, et avec les examinateurs, pour fournir une incohérence éducative et pédagogique :

P8 : « Au niveau des différents formateurs, tu en avais qui disaient faut faire comme ça et d'autres qui disaient faut pas faire comme ça [...]. Il y en a qui disaient de tourner la tête dans un rond-point à gauche et d'autres qui disaient de tourner à droite. » ; ; P15 : « Mon moniteur par exemple, quand je suis dans la voiture pendant l'examen de la circu, bah mon moniteur il n'était pas d'accord avec l'examineur par rapport à ça, par rapport aux trajectoires. C'est pour ça, au final, personne ne fait vraiment ce qui est le mieux pour l'instant. »

Notons cependant qu'un participant rappelle que les formateurs ne sont pas omnipotents et que les limites de la formation, indépendantes de leurs capacités à enseigner, se posent :

P5 : « Mais arrivé à un moment ils ne peuvent plus rien faire pour les élèves, c'est à nous de devenir réellement autonomes et de comprendre notre façon de conduire. »

5.3 CONCLUSIONS

Le profil des motards. Chez la majorité des participants, la passion de la moto est à l'origine de la volonté de passer le permis A2 et de posséder une moto. On voit dans les discours des participants que cette passion est ancrée chez eux « depuis toujours » – soit parce qu'elle se transmet à travers les générations, soit de par l'influence des amis proches – et est une composante de leur identité. Néanmoins, les participants n'ont pas tendance à se décrire avec un profil type de conducteur de moto. Seulement un participant explique que c'est l'image qu'il renvoie en tant que motard qu'il apprécie particulièrement et qui lui a donné l'impulsion nécessaire pour se lancer (Amani et al., 2013). La moto fait alors partie intégrante

de leur personnalité, leur permettant d'appartenir à un groupe. Plusieurs usages de la moto ressortent des entretiens et vont dans le sens des études antérieures qui se sont intéressées aux motivations (Kantar, 2019 ; Jordehi & Rose, 2013 ; Hagen, Pardo, & Valente, 2016). Les participants de notre étude désirent dans un premier temps avoir un usage loisir de la moto, c'est le plaisir qu'elle procure qui est recherché (Banet & Bellet, 2012), par le biais des sensations induites par la puissance, la vitesse et l'environnement (Zuckerman, 1994 ; 2007). Ensuite, très vite, les participants se rendent compte des avantages de la moto pour les déplacements utilitaires. Finalement, ils déclarent utiliser leur moto dans leur quotidien notamment parce que la moto leur fait gagner du temps sur leurs trajets (Hagen, Pardo, & Valente, 2016).

Les prises de risques. Bien que les participants évoquent la notion de plaisir et l'usage de loisir qu'ils font de la moto, ils déclarent se montrer prudents sur la route. En effet, ils rapportent utiliser toujours les équipements de protections de base (en particulier le casque et les gants) quand ils conduisent leur moto, être particulièrement vigilants et respecter les règles du code de la route. Ils évoquent, néanmoins, quelques transgressions qu'ils justifient. D'une part, ils s'autorisent quelques dépassements de vitesse pour gagner du temps et parce qu'ils considèrent qu'un excès de vitesse de 10 km/h est admis de manière officieuse. Cette banalisation du risque et de la règle, outre l'impact des normes sociales, pourrait aussi être rapprochée des théories de l'homéostasie du risque (Wilde, 1982) et de « la difficulté de la tâche » (*Task-Capability Interface model*, Fuller, McHugh, & Pender, 2008) : les individus adoptent un niveau de difficulté de la conduite qui est acceptable pour eux. D'autre part, certains participants justifient de pratiquer l'inter-files par la norme sociale et sous l'effet de la pression des autres motards. Ainsi, dans le but d'être en accord avec les normes des autres motards qui circulent entre les files des véhicules, les participants adoptent cet usage qui est approuvé par le groupe d'appartenance, en accord avec la Théorie de l'Identité Sociale (Tajfel & Turner, 1986). Toutefois, les participants s'accordent à dire qu'ils sont extrêmement attentifs et vigilants, en particulier face aux dangers « qui viennent des autres ». Ils considèrent en effet que les conducteurs d'automobiles ne sont pas assez précautionneux envers les motards, qui souffrent de surcroît d'une faible conspécuité. Les participants rejettent donc principalement la faute sur les autres usagers de la route. Ce phénomène fait écho à la notion d'attribution causale (Heider, 1958) : selon les participants les causes du

danger sont externes (les autres conducteurs, la météo, la qualité de la route, etc.). D'autres participants, peut-être par désirabilité sociale, soulignent toutefois que les causes du danger sont aussi internes et que les motards eux-mêmes peuvent également être à l'origine des accidents ou des chutes, en prenant des risques par exemple. Quoi qu'il en soit, les bilans d'accidents indiquent que ce sur-risque pour les motards est avéré : le risque d'être tué pour un motocycliste est 22 fois supérieur à celui d'un conducteur de voiture (ONISR, 2019a).

La formation A2. Dans l'ensemble la formation reçue par les participants a été jugée comme plutôt satisfaisante. Les participants expriment être sortis de leur formation en ayant acquis les connaissances nécessaires de sécurité et les compétences utiles pour conduire une moto. Les entretiens permettent néanmoins de repérer quelques éléments qui pourraient être améliorés et qui sont cohérents avec les résultats de l'étude 2 (voir partie 4) :

- Le coût du permis A2 : est perçu comme trop important pour les élèves qui hésitent à reprendre des heures supplémentaires pour perfectionner leurs apprentissages. Certains expriment le besoin de compléter leur apprentissage auprès de leurs amis motards ou au moyen de formations gratuites et complémentaires.
- Le manque d'équilibre plateau-circulation. Les participants déclarent que la grande majorité de leurs heures de formation est consacrée au plateau au détriment de la circulation. Ainsi, certains participants ont le sentiment de ne pas être assez préparés à la conduite en situation réelle et ne se sentent pas suffisamment à l'aise sur la route après leur formation.
- Le plateau et les exercices à allure lente : les participants ont le sentiment de bachoter, d'y passer trop de temps et évoquent leurs difficultés. Certains n'y voient qu'un entraînement pour réussir l'examen et ne comprennent son intérêt. D'autres, cependant, comprennent les avantages de cette technique d'apprentissage et son parallèle sur la route en situation réelle de conduite.
- Les virages : les échanges avec les participants mettent en évidence qu'ils ne se sentent pas assez formés à la bonne gestion des virages. Ils expriment en effet la nécessité d'avoir plus d'expérience (ce qui rejoint l'idée énoncée plus haut relative au manque de formation en circulation).
- Les fiches : les participants les jugent trop techniques et trop fictives. Rappelons que ces fiches ont été remplacées par le code depuis la réforme de Mars 2020 (voir la partie 2.1.3).

Pour autant, les participants rappellent que ces fiches ont une utilité mais qu'elles devraient être enseignées par le moniteur de façon plus concrète et vivante (par expérimentation et démonstration)

- Le nombre d'élèves : certains participants ont été formés dans des moto-écoles qui mettent en place des séances trop chargées en élèves. Ainsi, au-delà de 2-3 élèves, les participants se sont sentis laissés de côté et ont l'impression que les moniteurs ne peuvent plus s'adapter à leur niveau de compétences. Par ailleurs, ils ne se sentent pas assez pris en charge et manquent de feed-back qui sont pourtant appréciés par les élèves.

La passerelle du A2 au A. Chez ceux qui souhaitent accéder au permis A, la passerelle n'est pas vécue comme un véritable apprentissage alors qu'elle permet d'accéder à une moto plus puissante. En effet, les participants perçoivent le permis A2 comme un permis probatoire et considèrent le permis A comme le « véritable » permis moto. Les quelques heures de formation dispensées pour la passerelle sont vécues de manière accessoire par les participants, comme une formalité. Ce constat est à prendre en considération lorsque l'on sait que les motards les plus accidentés roulent avec des grosses cylindrées. En effet, les bilans montrent que 40 % des tués conduisent des engins de plus de 800 cm³ avec le permis A et que la gravité des accidentés augmente avec la cylindrée (ONISR, 2019a). Se pose alors la question de savoir si l'accès au permis A via la passerelle est suffisant du point de vue de la sécurité routière. Quel que soit les permis acquis précédemment, l'accès au permis A pourrait être l'objet d'une véritable formation dont le contenu serait plus conséquent que celui proposé actuellement.

6 ETUDE 4 : ETUDE LONGITUDINALE (REPRESENTATION DE LA FORMATION ET EVOLUTION DES COMPORTEMENTS AVEC LE TEMPS)

Afin de répondre aux objectifs principaux du projet MOTARD relatifs aux déterminants de la conduite de grosse cylindrée et à la construction du motocycliste (utilisation des équipements de protection, choix du véhicule, profil de conducteur, comportements sur la route, etc.) nous avons interrogé des conducteurs de 2RM à partir de questionnaires auto-administrés et sur la base d'une approche longitudinale. Cette étude a pour objectifs de :

1. Comprendre l'accès à la moto,
2. Comprendre la construction de l'identité motarde,
3. D'appréhender l'impact de la formation sur la construction des comportements routiers, notamment ceux à risque et ceux de protection,
4. D'observer leur évolution selon l'expérience de conduite.

6.1 PROCEDURE & PARTICIPANTS

Afin de recruter des participants, le questionnaire a été diffusé dans les moto-écoles et sur internet (réseaux sociaux ou forums spécialisés sur la moto ou la formation). Les participants ont rempli le questionnaire en ligne une première fois entre janvier et mars 2020 (T1) et de nouveau entre juillet et septembre 2020 (T2¹⁵). Les questionnaires utilisés pour cette étude sont disponibles en Annexe 9.5 du rapport, et un rappel des variables est présenté dans Tableau 14.

¹⁵ Seulement s'ils le souhaitaient et s'ils indiquaient une adresse mail à laquelle leur envoyer le second questionnaire en ligne.

Tableau 14 : Dictionnaire des variables évaluées à T1 et T2

Mesurer à :	Variabiles	Items	Echelles	Cohérence de la dimension ¹⁶
T1	Historique des permis	Quel(s) permis avez-vous ? (+ année d'ancienneté) <i>Permis B</i> <i>Permis AM</i> <i>Permis A1</i> <i>Permis A2</i> <i>Permis A</i>	Oui / Non	
T1	Mode de déplacement	Quel est le principal mode de transport que vous utilisez le plus dans une semaine type	Marche à pied Vélo Transports en commun EDP Voiture Scooter Moto	
T1 & T2	Possession d'un 2RM	Possédez-vous une moto ou un scooter ?	Oui, une Oui, plusieurs Non	
T1	Non possession d'un 2RM	Pour quelle(s) raison(s) n'avez-vous pas de moto ou de scooter ? <i>Je n'ai pas les moyens de m'acheter une moto</i> <i>Je n'en ai pas besoin pour le moment</i> <i>Je ne me sens pas suffisamment à l'aise</i> <i>Je n'ai pas encore les équipements nécessaires</i> <i>Je n'ai pas de quoi la stocker</i> <i>Mon entourage ne le souhaite pas</i> <i>J'ai peur de me lancer</i>	Oui / Non	
T2	Non possession d'un 2RM	Pour quelle(s) raison(s) ne comptez-vous pas conduire pour le moment ? <i>Je n'ai pas les moyens de m'acheter une moto</i> <i>Je n'en ai pas besoin pour le moment</i> <i>Je ne me sens pas suffisamment à l'aise</i> <i>Je n'ai pas encore les équipements nécessaires</i> <i>Je n'ai pas de quoi la stocker</i> <i>Mon entourage ne le souhaite pas</i> <i>J'ai peur de me lancer</i>	Oui / Non	
T1 & T2	Type de 2RM	Quel type de moto ou de scooter est-ce : <i>Routière</i> <i>GT</i> <i>Custom</i> <i>Roadster</i> <i>Trail</i> <i>Sportive</i> <i>Scooter</i> <i>Hyper ou supermoto</i> <i>GT sport</i> Quelle est la cylindrée de cette moto / de ce scooter ?	Oui / Non _cm3	
T1	Permis moto	Quelle note avez-vous obtenue à l'examen du plateau ? Quelle note avez-vous obtenue à l'examen de circulation ? Date de votre dernier permis moto ? Avez-vous conduit régulièrement depuis que vous avez eu ce permis ?	_nb A / _nb B _note _Date Oui / Non	
T1	Expérience de conduite	Avez-vous conduit régulièrement une moto ou un scooter durant les trois dernières années ?	Oui / Non	
T2	Expérience de conduite	Depuis que vous avez eu votre permis, combien de km parcourez-vous en moto sur une semaine type ?	_km	
T1	Accidents	Dans les trois dernières années, dans combien d'accidents de la route dits « graves » (c'est-à-dire ayant entraîné des blessures ou une hospitalisation) avez-vous été impliqué(e) ?	_nb	

¹⁶ Le cas échéant, des analyses en composantes principales (ACP) ont été réalisées afin de regrouper les items en un nombre limité de dimensions.

T2	Accidents	Depuis que vous avez eu votre permis, combien avez-vous eu d'accidents à moto ou en scooter ? A propos de cet(ces) accident(s), quel était le degré de gravité de l'accident le plus grave que vous ayez eu ?	_nb Sans gravité BL BH séquelles min BH séquelles maj	
T1 & T2	Presque-accidents	A quelle fréquence vous êtes-vous retrouvé(e) « à deux doigts d'avoir un accident » ?	1 = jamais à 7 = à chaque fois que je conduis	
T1 & T2	Chutes	Combien de chutes « sans gravité » avez-vous fait en moto ou scooter ?	_nb	
T1	Infractions	Au cours de l'année écoulée, à quelle fréquence avez-vous commis des infractions sur la route (comme passer à l'orange, excéder la limitation de vitesse) que ces infractions aient, ou non, été sanctionnées ?	1 = jamais à 7 = à chaque fois que je conduis	
T1	Motivation	Quelle est la principale raison pour laquelle vous avez souhaité apprendre à conduire une moto ou un scooter ?	Choix parmi 9 motivations	
T1	Perception du profil	Parmi ces profils, dans lequel vous reconnaissez-vous le mieux ?	Modéré Stressé Serein Sportif Transgressif Autre	
T1	Formation Obligatoire	Vous diriez que votre formation vous a permis : <i>D'apprendre à manœuvrer une moto</i> <i>De détecter et éviter les risques spécifiques à la conduite moto ?</i> <i>D'apprendre à prendre des trajectoires de virage en toute sécurité</i> <i>D'apprendre à vous placer correctement sur la chaussée en circulation</i> <i>De ne pas avoir peur quand vous conduisez</i>	1 = pas du tout à 7 = tout à fait	$\alpha = .77$
T1	Formation Bonus	Vous diriez que votre formation vous a permis : <i>D'apprendre à pratiquer l'interfile</i> <i>De connaître l'impact des pressions sociales sur votre conduite</i> <i>D'apprendre à préparer votre itinéraire</i>	1 = pas du tout à 7 = tout à fait	$\alpha = .74$
T1	Formation Individualisée	<i>Diriez-vous de votre formation qu'elle était individualisée ?</i> <i>Diriez-vous que la difficulté de votre formation est montée de manière progressive ?</i> <i>Votre apprentissage a-t-il été rendu « vivant et imagé » ?</i> <i>Diriez-vous que la formation a été adaptée à vos besoins psychologiques ?</i>	1 = pas du tout à 7 = tout à fait	$\alpha = .69$
T1	Formation différente de l'examen	<i>Quel pourcentage de votre formation était dédié à la réalisation d'exercices et/ou à l'apprentissage de techniques différents de ceux évalués à l'examen ?</i>	%	
T1 & T2	Sentiment d'identité motarde	<i>Le fait d'être motard(e) est une partie importante de mon identité</i> <i>La moto a une place importante dans ma vie</i> <i>J'aime l'image que je renvoie aux autres en tant que motard(e)</i> <i>Je me reconnais dans les valeurs partagées dans la communauté motarde</i>	1 = pas du tout d'accord à 7 = tout à fait d'accord	$\alpha = .78$
T1 & T2	Confiance en ses capacités et compétences	<i>Je suis tout à fait capable de maîtriser ma moto/mon scooter en toute situation</i> <i>En moto/scooter je sais que j'aurai les bons réflexes quoi qu'il arrive</i> <i>Je suis un excellent conducteur de moto/scooter</i>	1 = pas du tout d'accord à 7 = tout à fait d'accord	$\alpha = .83$
T1	Responsabilité dans un accident	Dans une collision impliquant un(e) motard(e) et un(e) automobiliste, la responsabilité de l'accident est imputable à :	1 = toujours à l'automobiliste à 7 = toujours au motard	

T1	Recherche de sensations sur la route	<p>Vous aimeriez conduire sans n'avoir prévu ni l'itinéraire, ni l'heure d'arrivée.</p> <p>Vous avez souvent l'impression de conduire comme un pilote de course.</p> <p>Vous aimez conduire comme un(e) casse-cou.</p> <p>Vous aimez conduire sur des routes où il y a beaucoup de virages serrés.</p> <p>Vous aimeriez apprendre à conduire des véhicules qui peuvent dépasser les 300km/h.</p> <p>Vous manquez de patience avec les gens qui conduisent d'une façon prévisible et ennuyeuse.</p> <p>Vous pensez que conduire très vite dans une grande descente vous amuserait beaucoup.</p>	1 = pas du tout d'accord à 7 = tout à fait d'accord	$\alpha = .73$
T1	Attitudes_Risques	<p>Prendre des risques sur la route est quelque chose de : <i>Déplaisant – Plaisant</i></p> <p><i>Inacceptable – Acceptable</i></p> <p><i>Pas important – Important</i></p>	<p>-3 = déplaisant à 3 = plaisant</p> <p>-3 = inacceptable à 3 = acceptable</p> <p>-3 = pas important pour moi à 3 = important pour moi</p>	$\alpha = .67$
T2	Attitudes_Risques	<p>Prendre des risques sur la route est quelque chose de : <i>Déplaisant – Plaisant</i></p> <p><i>Inacceptable – Acceptable</i></p>	<p>-3 = déplaisant à 3 = plaisant</p> <p>-3 = inacceptable à 3 = acceptable</p>	
T1	Contrôle perçu_Risques	Prendre des risques sur la route est quelque chose de :	-3 = difficile à 3 = facile	
T1 & T2	Contrôle perçu_Risques	Prendre des risques sur la route est quelque chose de :	-3 = pas du tout dans mes capacités à 3 = tout à fait dans mes capacités	
T1 & T2	Intention	Prendre des risques sur la route est quelque chose de :	-3 = pas du tout dans mes intentions à 3 = tout à fait dans mes intentions	
T1	Normes descriptives	Les personnes importantes dans ma vie prennent des risques sur la route	1 = pas du tout d'accord à 7 = tout à fait d'accord	
T1	Normes injonctives	Les personnes importantes dans ma vie attendent de moi que je prenne des risques sur la route	1 = pas du tout d'accord à 7 = tout à fait d'accord	
T1	Rapport à la règle Conditionnalité	<p><i>Je m'autorise à dépasser les limites de vitesse quand je suis très pressé(e)</i></p> <p><i>Dans certaines situations, il est légitime d'enfreindre les règles de sécurité routière</i></p> <p><i>Les forces de l'ordre devraient faire preuve de souplesse dans l'application des règles de sécurité routière</i></p>	1 = pas du tout d'accord à 7 = tout à fait d'accord	$\alpha = .68$
T1	Rapport à la règle Rejet de l'autorité	<p><i>Quand je passe à proximité d'un contrôle routier par les forces de l'ordre, je me sens :</i></p> <p><i>Quand je passe à proximité d'un contrôle routier par les forces de l'ordre, je me sens :</i></p> <p><i>Les contrôles de vitesse sont :</i></p>	<p>1 = pas du tout inquiet à 7 = très inquiet</p> <p>1 = pas du tout agacé à 7 = très agacé</p> <p>1 = pas du tout assés fréquent à 7 = assés fréquent</p>	$\alpha = .61$
T1	Rapport à la règle Libertarianisme	<p>Êtes-vous d'accord :</p> <p><i>Avec le slogan "radars = pompes à fric !"</i></p> <p><i>La plupart des règles de sécurité routière sont inutiles, les usagers savent s'autoréguler entre eux selon les situations :</i></p> <p>Les sanctions :</p> <p><i>Pour un franchissement de feu rouge (4 points et 135 euros) sont :</i></p> <p><i>Pour un excès de vitesse inférieur à 20 km/h (1 point et 68 à 135 euros selon le lieu) sont :</i></p>	<p>1 = pas du tout d'accord à 7 = tout à fait d'accord</p> <p>1 = pas assez sévère à 7 = trop sévère</p>	$\alpha = .54$

T1 & T2	Rapport à la règle Discourtoisie	Vous garez votre moto ou votre scooter sur le trottoir Un piéton s'engage sur un passage piéton mais vous passez quand même Vous insultez les automobilistes	1 = jamais à 7 = à chaque fois que je conduis	$\alpha = .19$
T1 & T2	MRBQ Violations	Item 1. Vous dépassez un véhicule trop lent à votre goût par la droite Item 2. Vous circulez entre les files de véhicules qui roulent déjà à vive allure Item 3. Vous pensez à plein de choses en roulant, peu à la route Items 7. Vous dépassez les limitations de vitesse Item 9. A une intersection, un véhicule semble vouloir vous refuser votre priorité, mais vous passez quand même Item 12. Vous roulez en étant probablement au-dessus de la limitation de l'alcool Item 14. Vous franchissez une intersection alors que le feu est rouge Item 15. Vous n'utilisez qu'un seul frein (avant ou arrière) pour freiner	1 = jamais à 7 = à chaque fois que je conduis	$\alpha = .62$
T1 & T2	MRBQ Erreurs	Item 4. Sur un trajet familier, vous faites un peu moins attention à votre environnement Item 5. Vous perdez l'équilibre et manquez de tomber alors que vous êtes à l'arrêt Item 6. Vous oubliez de débéquiller avant de passer la 1 ^{ère} Item 8. Vous roulez trop vite dans un virage et vous sentez que vous risquez de perdre le contrôle Item 10. En intersection, vous faites confiance à un automobiliste qui semble vous avoir vu(e) et vous traversez sereinement Item 11. Dans une situation de conduite difficile ou inattendue, vous paniquez	1 = jamais à 7 = à chaque fois que je conduis	$\alpha = .55$
T1 & T2	MRBQ Item 13	Vous roulez sur les plaques d'égouts ou les marquages au sol	1 = jamais à 7 = à chaque fois que je conduis	
T1 et T2	Equipements moto	Quel(s) équipement(s) possédez-vous sur votre moto ?	ABS Airbag Débridage Phares additionnels	
T1 et T2	Equipements motard	A quelle fréquence portez-vous ce(s) équipement(s) de sécurité : Casque Gants moto Pantalon moto Bottes moto Blouson moto Dorsale Gilet airbag Bandes réfléchissantes	1 = jamais à 7 = à chaque fois que je conduis	
T2	Compétences en référence à la formation obligatoire	Aujourd'hui, vous vous sentez compétent(e) pour : Manœuvrer une moto Détecter et éviter les risques spécifiques à la conduite moto Prendre des trajectoires de virage en toute sécurité Vous placer correctement sur la chaussée en circulation	1 = pas du tout d'accord à 7 = tout à fait d'accord	$\alpha = .77$
T2	Compétences en référence à la formation bonus	Connaître l'importance de vos états physiques ou émotionnels sur votre conduite Pratiquer l'interfile Connaître l'impact des pressions sociales sur votre conduite Préparer votre itinéraire	1 = pas du tout d'accord à 7 = tout à fait d'accord	$\alpha = .33$
T2	Connaissances risques	Vous diriez que vous connaissez bien les risques associés à la conduite d'une moto	1 = pas du tout d'accord à 7 = tout à fait d'accord	
T2	Moto loisir	Faites-vous des balades en moto avec d'autres personnes ? Comment décririez-vous l'esprit de vos balades ?	Oui Non mais intention Non Amuser/Vitesse Temps/Environnement Autre	

A T1, 340 participants ont accepté de prendre part à l'étude. Parmi eux, les données de 8 participants ont été supprimées : 1 ayant rentré des réponses aberrantes et 7 n'ayant renseigné aucun des permis qu'ils ont pu obtenir (i.e., type de permis et date d'obtention).

A T2, 274 participants ont pu être recontactés. Parmi eux, 168 participants ont accepté de répondre une seconde fois. Nous avons retiré des analyses les données de 18 participants : soit une majorité de réponse était manquante, soit une majorité de réponse était aberrante, soit encore le code personnel du participant était manquant ne nous permettant de comparer les réponses à T1 et T2.

6.2 RESULTATS

6.2.1 Analyses descriptives à T1

6.2.1.1 Données sociodémographiques, permis, usages et accidents

Données sociodémographiques. Sur les 332 participants, 66 sont des femmes et 266 des hommes. Ils ont 31.45 ans en moyenne ($ET = 11.64$). 163 vivent en zone rurale et 169 en zone urbaine. 94 participants sont mariés, 83 en concubinage, 13 sont divorcés, 2 sont veufs ou veuves et 140 sont célibataires. 227 participants n'ont pas d'enfants, 34 en ont un, 49 en ont deux, 14 en ont trois, 7 en ont quatre et 5 en ont cinq. Les effectifs par catégories de CSP sont résumés dans le Tableau 15.

Tableau 15 : Catégories socio-professionnelles (CSP) des participants

CSP	Effectif
Agriculteurs exploitants	1
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	18
Cadres et professions intellectuelles supérieures	78
Professions intermédiaires	31
Employés	117
Ouvriers	31
Retraités	9
Autre	47

Permis. Parmi les 332 participants (cf. Tableau 16), 302 ont déclaré avoir le permis B depuis 13.02 ans en moyenne ($ET = 11.15$). Les participants ont en moyenne 10.80 points sur leur permis ($ET = 2.03$) et 35 participants ont déjà fait un stage de récupération de points.

Les participants possèdent un permis moto depuis 6.71 ans en moyenne ($ET = 9.10$). Plus précisément, 76 possèdent le permis AM ($M_{durée} = 9.03$, $ET = 5.70$) et pour 5 d'entre eux il s'agit du dernier permis obtenu. 67 possèdent le permis A1 ($M_{durée} = 10.66$, $ET = 13.43$) et

pour 13 participants c'est le dernier permis moto qu'ils ont obtenu. 229 participants ont le permis A2 ($M_{durée} = 1.85$, $ET = 2.97$), pour 172 d'entre eux il s'agit du dernier permis obtenu. Enfin, 142 des participants interrogés ont le permis A ($M_{durée} = 8.43$, $ET = 9.46$). Pour ces participants, il s'agit nécessairement du dernier permis obtenu. Ainsi, 199 participants ne possèdent qu'un seul permis moto, 93 en détiennent deux, 31 en ont trois et seuls 9 participants ont passé tous les permis moto.

Tableau 16 : Répartition des participants selon le permis et la durée moyenne de détention

Permis	Détention	Dernier permis moto obtenu	Durée moyenne (et ET) de détention
B	302	NA	13,02 (11.15)
AM	76	5	9.03 (5.70)
A1	67	13	10.66 (13.43)
A2	229	172	1.85 (2.97)
A	142	142	8.43 (9.46)

Dans cette étude nous nous focaliserons sur le permis A2 pour étudier l'évolution des comportements sur la route avec le temps. Finalement, 119 participants n'ont obtenu que ce permis A2, et ce il y a 0.8 ans en moyenne ($ET = 0.82$). Parmi eux, 45 l'ont depuis moins d'un mois, 31 depuis moins de 3 mois, 11 depuis moins de 6 mois, 11 depuis moins d'un an, 17 depuis moins de trois ans et 4 n'ont pas renseigné la date exacte d'obtention (Tableau 17).

Tableau 17 : Effectifs ayant uniquement obtenu le permis A2 et du temps de détention

Permis	Durée de détention	Effectifs
A2	Moins un mois	45
	Moins trois mois	31
	Moins 6 mois	11
	Moins 1 an	11
	Moins 3 ans	17
	Plus 3 ans	0
	Non renseigné	4
Total	119	

Usages et possession de 2RM. Concernant le mode de transport privilégié, 184 participants se déplacent principalement en voiture, 101 en moto, 2 en scooter. 19 utilisent principalement les transports en commun, 13 le vélo, 12 se déplacent à pied, et 1 sur les nouveaux engins de déplacement. Les participants déclarent parcourir en moyenne 281.98 km par semaine en voiture ($ET = 300.26$). Enfin, 92 participants n'ont donc pas conduit régulièrement de 2RM sur les trois dernières années.

Concernant la possession d'un 2RM (Tableau 18), 63 participants ont au moins deux motos et 235 n'en possèdent qu'une. Les modèles possédés par ces participants sont décrits dans le Tableau 18 (cf. Annexe 9.1 pour un lexique des modèles de moto). Le roadster est le modèle le plus prisé par les participants de cette étude. La cylindrée moyenne est de 706.59 cm³ (*ET* = 295.95). Les données indiquent que 34 participants n'ont pas de 2RM. Parmi eux, 20 n'ont pas les moyens d'en acheter une pour le moment, 11 n'ont pas d'espace pour en stocker une, 8 sont à la recherche d'un modèle, 6 n'en ont pas besoin pour le moment. Pour deux d'entre eux, leur famille n'est pas d'accord quant à l'achat d'une moto, et le dernier participant n'ayant pas encore de 2RM n'a en fait pas encore les équipements. Aucun n'a déclaré ne pas avoir acheté de véhicule car il ne se sentirait pas suffisamment à l'aise pour conduire ou aurait peur.

Tableau 18 : Modèles de 2RM possédés

Modèle de moto possédé	Effectifs
Routière	9
GT	2
Custom	18
Roadster	161
Trail	36
Sportive	40
Scooter	2
Hyper ou supermoto	11
GT sport	5
Autre	14
Aucun	34

Infractions et accidents. Concernant les 92 participants qui n'ont pas régulièrement conduit de 2RM sur les trois dernières années, ils ont été impliqués dans 0.04 accidents graves en moyenne en voiture dans les trois dernières années (*ET* = 0.21). Leur fréquence de presque-accidents en voiture sur la dernière année est de 2.21 (échelle en 7 points, *ET* = 1.65) et leur fréquence d'infractions, sanctionnées ou non, de 3.77 (échelle en 7 points, *ET* = 2.17).

Les 240 participants qui ont reporté avoir régulièrement conduit un 2RM dans les trois dernières années ont quant à eux été impliqués en moyenne dans 0.13 accidents graves en moto dans les trois dernières années (*ET* = 0.42). La majorité des participants n'ont en fait pas eu d'accident grave sur les trois dernières années (cf. Tableau 19). Leur fréquence de presque-accidents en moto sur la dernière année est de 2.64 (échelle en 7 points, *ET* = 1.81) et leur

fréquence d'infractions, sanctionnées ou non, de 4.83 (échelle en 7 points, $ET = 2.33$). Ces derniers ont fait 0.54 chutes de leur 2RM sur la dernière année en moyenne ($ET = 1.44$).

Tableau 19 : Nombre de participants ayant eu des accidents graves sur les trois dernières années

Nombre d'accidents graves en 2RM	0	1	2	3
Effectifs (%)	214 (64.5%)	21 (6.3%)	4 (1.2%)	1 (0.3%)

6.2.1.2 Formations et examens

Examen. Les participants ont obtenu en moyenne 4.13 « A » à l'épreuve hors circulation (de 0 à 5, $ET = 0.88$) (pour un rappel des modalités de notation voir les parties 2.1.7.1 et 2.1.7.2 du rapport). Le Tableau 20 précise la répartition des participants selon le nombre de A obtenu, et l'on peut voir que 81.1% des participant ont obtenu une majorité de A à leur examen plateau. En ce qui concerne l'examen en circulation, en moyenne les participants ont obtenu 24.81/27 ($ET = 2.26$). La répartition des participants selon leurs points est présentée dans le Tableau 21.

Tableau 20 : Nombre de A obtenus par les participants à l'épreuve du Plateau

Nombre de A	Effectifs (%)
0	1 (1.3)
1	2 (0.6)
2	15 (4.5)
3	47 (14.2)
4	141 (42.5)
5	128 (38.6)

Tableau 21 : Points obtenus par les participants à l'épreuve ce circulation

Nombre de points	Effectifs (%)
17	1 (1.3)
18	5 (1.5)
19	5 (1.5)
20	14 (4.2)
21	6 (1.8)
22	18 (56.3)
23	26 (7.8)
24	40 (12.0)

25	72 (21.7)
26	41 (12.3)
27	104 (31.3)

Formation. Nous avons cherché à savoir comment était perçue la formation et si, de leur point de vue, elle avait été efficace pour qu'ils acquièrent les compétences nécessaires à la conduite d'un 2RM. Ainsi, 13 questions ont été posées aux participants afin de mesurer la « qualité perçue » de leur dernière formation 2RM suivie. Une Analyse en Composantes Principales (ACP) a été réalisée sur ces données afin de regrouper les items en un nombre limité de dimensions¹⁷. Nous avons conservé trois dimensions qui évaluent la qualité de la formation selon 3 modalités :

- Modalité 1 « Qualité de la formation OBLIGATOIRE » : 5 items ($\alpha = .77$)
- Modalité 2 « Qualité de la formation BONUS » : 3 items ($\alpha = .69$)
- Modalité 3 « Qualité de la formation INDIVIDUALISEE » : 4 items ($\alpha = .74$).

Les résultats montrent que les participants sont en moyenne plutôt satisfaits de la formation obligatoire qu'ils ont reçue, la jugeant assez efficace pour acquérir des compétences de conduite (échelle en 7 points, $M_{obligatoire} = 5.21$, $ET = 1.23$). Le niveau de l'individualisation perçue de leur formation est également jugé satisfaisant pour être compétents au sortir de la formation (échelle en 7 points, $M_{individualisée} = 4.94$, $ET = 1.45$). En revanche, concernant l'apprentissage de techniques « bonus » (c'est-à-dire qui ne rentrent pas dans les acquis nécessaires pour passer l'examen tels que l'apprentissage de l'interfile), les participants estiment en moyenne que la formation n'est pas suffisamment efficiente (échelle en 7 points, $M_{bonus} = 2.83$, $ET = 1.243$).

A cet égard, les participants ont indiqué dans quelle mesure la leur formation qu'ils ont reçue proposait la réalisation d'exercices ou de techniques autres que ceux qui étaient évalués à l'examen. En moyenne, les participants estiment que 37.19% de leur formation était dédiée à l'apprentissage de savoir-faire différents de ceux de l'examen (échelle de 0 à 100%, $ET = 32.90$).

¹⁷ La rotation Varimax révèle trois facteurs expliquant respectivement 38%, 11% et 8% de la variance ($KMO = .89$, $Bartlett < .001$). Le troisième item (« Connaître l'importance des états physiques ou émotionnels sur la conduite ») saturant sur les dimensions 1 et 3, l'analyse a été reconduite en supprimant cet item. La rotation Varimax révèle à nouveau trois facteurs expliquant respectivement 38%, 11% et 9% de la variance ($KMO = .88$, $Bartlett < .001$).

6.2.1.3 Motivations, profil de motard

Motivations à la conduite. La principale motivation à la conduite d'un 2RM (cf. Tableau 22) reportée dans cette étude est le fait qu'être motard est un marqueur d'identité du participant. Il s'agit ensuite de chercher les sensations en lien à la mécanique de ces véhicules (vitesse, puissance, accélération), puis ensuite celles en lien avec l'environnement (le vent, absence d'habitacle). On notera que l'utilitarisme (vouloir conduire pour faciliter ses déplacements du quotidiens) est faiblement reporté par les participants comme étant leur principale motivation.

Tableau 22: Les principales motivations à la conduite 2RM des participants

Motivations	Effectifs (%)
Parce que « être motard(e) » fait partie de moi	83 (25%)
Pour les sensations liées à la mécanique de ces véhicules, comme la puissance d'accélération et la vitesse	70 (21.08%)
Pour les sensations en lien avec mon environnement, comme l'absence d'habitacle ou sentir le vent	60 (18.07%)
Parce que c'est un style de vie	28 (8.43%)
Parce que je me reconnais dans les valeurs partagées dans la communauté des motards	22 (6.63%)
Pour pouvoir rouler avec mon(ma) compagnon(compagne)	21 (6.32%)
Pour faciliter mes déplacements quotidiens comme éviter les embouteillages, me garer plus facilement, arriver plus rapidement au travail	16 (4.82%)
Pour pouvoir rouler avec mes amis	15 (4.52%)
Pour faire comme un membre de ma famille	4 (1.20%)
Je n'avais pas de véhicule	1 (0.30%)
Pour l'image que je renvoie aux autres quand je suis en moto ou en scooter	0 (0%)
Autre	12 (3.61%)
Total	332

Concernant le profil motard¹⁸ dans lequel les participants peuvent se reconnaître, la majorité des participants de l'étude se décrivent comme des modérés (n = 133). On trouve

¹⁸ Pour rappel :

- Les **modérés** ont une conception relax de la moto. Leur bien-être au guidon passe par l'évasion, le tourisme, et la recherche de plaisir est plus importante que la recherche de sensations à travers la vitesse
- Les **stressés** ont une faible expérience de la conduite. Le stressé cultive un sentiment d'insécurité. Pour lui, la conduite est une source de stress car il a une conscience aiguë du danger et des accidents possibles
- Les **sereins** ont conscience du danger et respectent le code de la route. Ils cultivent un sentiment de responsabilité : le deux-roues est perçu à la fois comme pratique et comme source de plaisir. La conduite adoptée est responsable
- Les **sportifs** ont une identité motarde forte. Ils sont amateurs de vitesse et recherchent la maîtrise du risque. Le sentiment de puissance
- Les **transgressifs** ne sont pas à la recherche de sensations. Pour eux, la moto est utilisée avant tout comme un objet utilitaire. Elle réduit les temps de trajets et lui évite de prendre les transports en commun ou la voiture. Les transgressifs ne mesurent pas les conséquences de leur comportement sur la route

ensuite beaucoup de sereins (n = 98) et de sportifs (n = 77). 5 participants se décrivent comme des stressés et 2 comme des transgressifs. Enfin pour 17 participants, aucun des profils ne semble leur correspondre.

Par ailleurs, le sentiment d'identité « motarde »¹⁹ est plutôt élevé chez les participants (échelle en 7 points, $M = 5.38$, $ET = 1.29$). En effet, 79.5% des participants sont plutôt d'accord pour dire qu'être motard est une partie intégrante de leur identité, et 88.9% déclarent que la moto a une place importante dans leur vie. D'ailleurs, 84.7% des participants sont d'accord pour dire qu'ils aiment l'image qu'ils renvoient en tant que conducteur de 2RM et 84.9% des participants sont plutôt d'accord avec l'idée qu'ils appartiennent une communauté (Tableau 23).

Tableau 23 : Effectifs (et pourcentages) aux questions relatives à l'identité « motarde »

Sentiments liés à l'identité « motarde »	Pas du tout d'accord	2	3	4	5	6	Tout à fait d'accord
Le fait d'être motard(e) est une partie importante de mon identité	9 (2.7)	25 (7.5)	34 (10.2)	35 (10.5)	51 (15.4)	58 (17.5)	120 (36.1)
La moto a une place importante dans ma vie	2 (0.6)	14 (4.2)	21 (6.3)	34 (10.2)	60 (18.1)	55 (16.6)	146 (44.0)
J'aime l'image que je renvoie aux autres en tant que motard(e)	12 (3.6)	19 (5.7)	20 (6.0)	47 (14.2)	68 (20.5)	67 (20.2)	99 (29.8)
Je me reconnais dans les valeurs partagées dans la communauté motarde	9 (2.7)	10 (3.0)	31 (9.3)	41 (12.3)	63 (19.0)	66 (19.9)	112 (33.7)

6.2.1.4 Compétences, comportements, TCP

Sentiments de compétences. Les participants ont une confiance en leurs capacités relativement moyenne (échelle en 7 points, $M = 4.43$, $ET = 1.19$)²⁰. Néanmoins, 80.1% des participants sont plutôt d'accord pour dire qu'ils sont capables de maîtriser leur 2RM en toute situation, et 72.9% pensent qu'ils auront les réflexes nécessaires dans une situation difficile. Enfin, la moitié des participants se situent plutôt dans la fourchette haute quand il s'agit de se déclarer « excellent conducteur » (Tableau 24).

¹⁹ Moyenne des 4 items ($\alpha = .78$)

²⁰ Moyenne des 3 items ($\alpha = .83$)

Tableau 24 : Effectifs (et pourcentages) aux questions relatives au sentiment de compétences

Confiance en ses capacités et compétences	Pas du tout d'accord	2	3	4	5	6	Tout à fait d'accord
Je suis tout à fait capable de maîtriser mon 2RM en toute situation	13 (3.9)	16 (4.8)	37 (11.1)	80 (24.1)	100 (30.1)	57 (17.2)	29 (8.7)
En 2RM je sais que j'aurai les bons réflexes quoi qu'il arrive	19 (5.7)	17 (5.1)	54 (16.3)	97 (29.2)	86 (25.9)	44 (13.3)	15 (4.5)
Je suis un excellent conducteur de 2RM	9 (2.7)	13 (3.9)	32 (9.6)	114 (34.3)	100 (30.1)	45 (13.6)	19 (5.7)

Comportements. Les comportements des participants ont été évalués à partir de l'échelle MRBQ²¹ (*Motorcycle Behaviour Questionnaire*). En moyenne, les réponses des participants indiquent de rares violations (échelle en 7 points, $M_{violations} = 2.41$, $ET = 0.75$), les erreurs déclarées des participants sont également peu fréquentes (échelle en 7 points, $M_{erreurs} = 2.24$, $ET = 0.70$). La répartition des réponses présentée le Tableau 25 montre effectivement que la majorité des participants déclarent ne jamais réaliser d'infractions ou de violations (items 1, 2, 9, 12, 14, 15). En revanche, seulement 2.6% des participants déclarent ne jamais dépasser les limitations de vitesse (item 7). En outre, la majorité des réponses témoignent que les participants ne commettent jamais d'erreurs (items 5, 6, 10) ou rarement (items 8 et 10).

Tableau 25 : Effectifs (et pourcentages) aux questions du MRBQ

MRBQ	Jamais	2	3	4	5	6	Chaque fois que je conduis
1. Dépasser un véhicule trop lent à son goût par la droite	144 (53.7)	43 (16.0)	30 (11.2)	20 (7.5)	16 (6.0)	10 (3.7)	4 (1.5)
2. Circuler entre les files de véhicules qui roulent déjà à vive allure	144 (53.7)	49 (18.3)	22 (8.2)	22 (8.2)	13 (4.9)	10 (3.7)	7 (2.6)
3. Penser à plein de choses en roulant, peu à la route	48 (17.9)	111 (41.4)	62 (23.1)	29 (10.8)	11 (4.1)	3 (1.1)	3 (1.1)
4. Sur un trajet familier, moins faire attention à l'environnement	60 (22.4)	58 (21.6)	44 (16.4)	45 (16.8)	45 (16.8)	10 (3.7)	5 (1.9)
5. Perdre l'équilibre et manquer de tomber à l'arrêt	154 (57.4)	84 (31.3)	16 (6.0)	11 (4.1)	2 (0.7)	0	0

²¹ Une ACP a été réalisée sur les 15 items. Une rotation varimax révèle cinq facteurs dont les valeurs propres sont supérieures à 1 ($KMO = .69$, Bartlett $< .001$), après un examen des données nous avons retenu deux dimensions. L'item 13 qui ne sature sur aucune dimension a été retiré. Violations : items 1, 2, 3, 7, 9, 12, 14 et 15 ($\alpha = .62$) Erreurs : items 4, 5, 6, 8, 10 et 11 ($\alpha = .55$).

6. Oublier de débéquiller avant de passer la 1ère	143 (53.4)	82 (30.6)	22 (8.2)	11 (4.1)	8 (3.0)	1 (0.4)	0
7. Dépasser les limitations de vitesse	7 (2.6)	18 (6.7)	35 (13.1)	37 (13.8)	52 (19.4)	34 (12.7)	84 (31.3)
8. Rouler trop vite dans un virage risquer de perdre le contrôle	52 (19.4)	113 (42.2)	59 (22.0)	23 (8.6)	18 (6.7)	1 (0.4)	1 (0.4)
9. Passer à une intersection alors qu'un véhicule semble vouloir refuser la priorité	129 (48.1)	59 (22.0)	41 (15.3)	17 (6.3)	13 (4.9)	1 (0.4)	7 (2.6)
10. Faire confiance à un automobiliste qui semble avoir vu la personne en intersection et traverser sereinement	110 (41.0)	49 (22.0)	59 (18.3)	23 (8.6)	18 (6.7)	5 (1.9)	3 (1.1)
11. Paniquer dans une situation de conduite difficile ou inattendue	80 (29.9)	85 (31.7)	48 (17.9)	28 (10.4)	21 (7.8)	5 (1.9)	0
12. Rouler en étant probablement au-dessus de la limitation de l'alcool	221 (82.5)	31 (11.6)	4 (1.5)	3 (1.1)	3 (1.1)	1 (0.4)	4 (1.5)
13. Rouler sur les plaques d'égouts ou les marquages au sol	61 (22.8)	110 (41.0)	46 (17.2)	24 (9.0)	18 (6.7)	3 (1.1)	5 (1.9)
14. Franchir une intersection alors que le feu est rouge	243 (90.7)	20 (7.5)	1 (0.4)	3 (1.1)	0	0	0
15. Utiliser un seul frein (avant ou arrière) pour freiner	90 (33.6)	51 (19.0)	34 (12.7)	25 (9.3)	35 (13.1)	17 (6.3)	15 (5.6)

Équipements de sécurité. Parmi les 267 personnes ayant décrit les équipements de leur moto : 161 ont l'ABS, 38 déclarent avoir des phares additionnels, 21 un airbag, 6 un système de contrôle de traction, 10 ont modifié leur échappement et 7 possèdent d'autres équipements. 19 des participants interrogés ont débridé leur moto au-delà de la limite qui leur est autorisée.

Concernant les équipements de protection du motard, on peut noter (Tableau 26) que les participants déclarent utiliser majoritairement, dès qu'ils conduisent, le casque (96.6%), les gants (98.5%), le blouson (90.6%), les bottes (71.5%), et une dorsale (68.9%). Ils sont plus de la moitié à utiliser le pantalon moto (68.6%) la plupart du temps et à avoir des bandes réfléchissantes sur leurs vêtements (54.6%). En revanche, le gilet airbag, assez récent, est peu utilisé par les motards et la majorité n'en a pas encore acquis (89.1%).

Tableau 26 : Port des différents équipements à moto (effectifs et pourcentages)

Équipements de protection	Jamais	2	3	4	5	6	Chaque fois que je conduis
Casque	0	0	0	0	0	1 (0.4)	266 (96.6)
Gants	0	0	1 (0.4)	0	1 (0.4)	2 (0.7)	263 (98.5)
Pantalon moto	62 (23.2)	8 (3.0)	12 (4.5)	26 (9.7)	26 (9.7)	23 (8.6)	110 (41.2)
Bottes	18 (6.7)	6 (2.2)	3 (1.1)	16 (6.0)	13 (4.9)	20 (7.5)	191 (71.5)

Blouson	2 (0.7)	1 (0.4)	4 (1.5)	2 (0.7)	5 (1.9)	11 (4.1)	242 (90.6)
Dorsale	44 (16.5)	4 (1.5)	7 (2.6)	14 (5.2)	6 (2.2)	8 (3.0)	184 (68.9)
Gilet airbag	238 (89.1)	2 (0.7)	0	1 (0.4)	3 (1.1)	2 (0.7)	21 (7.9)
Bandes réfléchissantes	104 (39.0)	7 (2.6)	10 (3.7)	16 (6.0)	2 (0.7)	6 (2.2)	122 (45.7)

Le Tableau 27 présente les moyennes (et écart-type) des attitudes des participants envers les risques, du contrôle perçu du comportement face aux risques, de leurs intentions à prendre des risques et des normes subjectives. En moyenne, les participants déclarent plutôt ne pas avoir l'intention de prendre des risques, même si prendre des risques semble plutôt être dans leurs capacités et est perçu comme plutôt facile. Leurs attitudes envers les risques sont en moyenne plutôt négatives. Enfin, les participants déclarent que les personnes de leur entourage n'ont pas tendance à prendre des risques (normes descriptives) et ils ne semblent pas ressentir de pression de la part des proches concernant la prise de risque (normes injonctives).

Tableau 27 : Attitudes, contrôle perçu, intentions face aux risques et normes

Prendre des risques sur la route est quelque chose de :	Moyenne	Ecart-type
Déplaisant (-3) à Plaisant (3)	-0.66	1.85
Inacceptable (-3) à Acceptable (3)	-0.83	1.67
Pas important pour moi (-3) à Important pour moi (3)	-0.82	1.82
Difficile (-3) à Facile (3)	1.29	1.83
Pas du tout dans mes capacités (-3) à Tout à fait dans mes capacités (3)	0.75	1.61
Pas du tout dans mes intentions (-3) à Tout à fait dans mes intentions (3)	-1.31	1.59
Les personnes importantes dans ma vie : (échelle de 1 à 7)		
Prendent des risques sur la route	2.69	1.74
Attendent de moi que je prenne des risques sur la route	1.19	0.67

6.2.2 Analyses inférentielles à T1

6.2.2.1 Accidents graves en 2RM

Le nombre d'accidents graves en 2RM dans les trois dernières a été corrigé en vue de contrôler la durée de conduite d'une moto²². L'analyse par corrélations révèle alors que plus le nombre d'accidents est important plus le permis voiture a été obtenu récemment ($r = -.18$, $p = .012$), plus les participants sont jeunes ($r = -.21$, $p = .002$), et moins ils possèdent des points sur leur permis ($r = -.26$, $p < .001$). Également, plus les participants ont eu d'accidents graves,

²² La corrélation entre ces deux variables n'est donc pas reportée.

plus ils déclarent avoir grillé des feux rouges ($r = .34, p < .001$) et avoir utilisé leurs deux freins pour freiner ($r = -.14, p = .045$) dans le mois précédent leur participation à l'étude.

Une analyse de régression est utilisée pour évaluer quel comportement (items MRBQ) explique les accidents graves²³. Le modèle explique 14% de la variance du nombre d'accidents graves, $F(15, 186) = 3.17, p < .001$. Le nombre d'accidents graves est positivement prédit par le fait de rouler trop vite dans les virages, et de griller des feux rouges. Il est négativement prédit par le fait de rouler sur les plaques d'égouts et les marquages au sol et de ne freiner qu'avec un seul frein (cf. Tableau 28). Ainsi, ce sont ces quatre variables qui seront utilisées dans la suite des analyses.

Tableau 28 : Régression linéaire du nombre d'accidents graves corrigé par les variables du MRBQ

Variable	β	SE	t	p
Intercept	-0,05	0,05	-0,92	0.359
1. Dépasser un véhicule trop lent à son goût par la droite	0,00	0,01	-0,63	0.530
2. Circuler entre les files de véhicules qui roulent déjà à vive allure	0,00	0,01	0,11	0.913
3. Penser à plein de choses en roulant, peu à la route	0,01	0,01	0,95	0.346
4. Sur un trajet familier, moins faire attention à l'environnement	0,00	0,01	0,19	0.846
5. Perdre l'équilibre et manquer de tomber à l'arrêt	-0,03	0,02	-1,63	0.105
6. Oublier de débéquiller avant de passer la 1ère	-0,01	0,01	-0,63	0.528
7. Dépasser les limitations de vitesse	0,01	0,01	0,76	0.446
8. Rouler trop vite dans un virage risquer de perdre le contrôle	0,02	0,01	2,29	0.023 *
9. Passer à une intersection alors qu'un véhicule semble vouloir refuser la priorité	-0,01	0,01	-1,30	0.195
10. Faire confiance à un automobiliste qui semble avoir vu la personne en intersection et traverser sereinement	0,00	0,01	0,52	0.603
11. Paniquer dans une situation de conduite difficile ou inattendue	-0,01	0,01	-0,60	0.550
12. Rouler en étant probablement au-dessus de la limitation de l'alcool	0,00	0,01	-0,39	0.697
13. Rouler sur les plaques d'égouts ou les marquages au sol	-0,02	0,01	-2,10	0.037 *
14. Franchir une intersection alors que le feu est rouge	0,13	0,03	5,00	< .001 ***
15. Utiliser un seul frein (avant ou arrière) pour freiner	-0,01	0,01	-2,13	0.035 *

²³ Pour approcher les variables du MRBQ les plus liées aux accidents graves tout en contrôlant la variance partagée entre ces dernières, une régression linéaire a été conduite avec le nombre d'accidents graves corrigé en VD et les variables du MRBQ en prédictes. S'il peut sembler problématique de prédire la quantité d'accidents graves des trois dernières années par les conduites des motards sur le dernier mois, il faut noter que cette analyse a uniquement pour objectif de cibler les variables du MRBQ qui seront explorées plus avant.

Rouler trop vite dans les virages et risquer de perdre le contrôle (MRBQ, item 8). Une régression sur l’item 8 du MRBQ a été réalisée, en utilisant comme prédicteurs l’âge, le sexe (hommes en groupe de référence), le nombre d’enfants, la durée totale de conduite 2RM, le sentiment d’identité, le sentiment de confiance en ses capacités, les attitudes, le sentiment de contrôle perçu du comportement (item sur les capacités perçues), les normes descriptives et injonctives, la recherche de sensations²⁴, la conditionnalité²⁵, le rejet de l’autorité²⁶, et les qualités perçues de la formation obligatoire, bonus et individualisée. Le modèle explique 11% de la variance, $F(16, 236) = 2.94, p < .001$. On observe que plus les participants sont à la recherche de sensations et perçoivent que leur entourage prend des risques sur la route, plus ces derniers roulent vite dans les virages (cf. Tableau 29).

Tableau 29 : Régression linéaire de l’item 8 du MRBQ

Variable	β	SE	t	p
Intercept	1,10	0,62	1,78	0.076
Age	0,00	0,01	-0,30	0.766
Sexe (groupe référence : hommes)	-0,09	0,20	-0,46	0.646
Nombre d’enfants	0,09	0,09	1,07	0.286
Durée conduite 2RM	-0,01	0,01	-1,17	0.243
Identité	0,10	0,07	1,46	0.147
Confiance	-0,11	0,07	-1,68	0.094
Attitudes	0,03	0,06	0,52	0.605
Contrôle perçu du comportement	-0,05	0,05	-0,90	0.368
Normes descriptives	0,12	0,04	2,70	0.007 **
Normes injonctives	0,06	0,10	0,59	0.555
Recherche de sensations	0,23	0,08	2,67	0.008 **
Conditionnalité	-0,08	0,05	-1,52	0.129
Rejet de l’autorité	0,11	0,06	1,81	0.072
Formation obligatoire	0,10	0,08	1,33	0.186
Formation bonus	0,03	0,06	0,45	0.655
Formation individualisée	-0,07	0,06	-1,14	0.257

²⁴ Moyenne des 7 items ($\alpha = .73$; « Vous aimeriez conduire sans avoir prévu ni l’itinéraire, ni l’heure d’arrivée », « Vous avez souvent l’impression de conduire comme un pilote de course », « Vous aimez conduire comme un(e) casse-cou », « Vous aimez conduire sur des routes où il y a beaucoup de virages serrés », « Vous aimeriez apprendre à conduire des véhicules qui peuvent dépasser les 300km/h », « Vous manquez de patience avec les gens qui conduisent d’une façon prévisible et ennuyeuse », « Vous pensez que conduire très vite dans une grande descente vous amuserait beaucoup »).

²⁵ Moyennes de 3 items ($\alpha = .68$; « Je m’autorise à dépasser les limites de vitesse quand je suis très pressé(e) », « Dans certaines situations, il est légitime d’enfreindre les règles de sécurité routière », « Les forces de l’ordre devraient faire preuve de souplesse dans l’application des règles de sécurité routière »).

²⁶ Moyennes de 3 items ($\alpha = .61$; « Quand je passe à proximité d’un contrôle routier par les forces de l’ordre, je me sens : échelle d’inquiétude », « Quand je passe à proximité d’un contrôle routier par les forces de l’ordre, je me sens : échelle d’agacement », « Les contrôles de vitesse sont : échelle de fréquence »).

Rouler sur les plaques d'égouts et les marquages au sol, griller les feux rouges, utiliser un seul frein (MRBQ, items 13, 14, 15). Le même modèle de régression a été réalisé sur les items 13, 14 et 15 du MRBQ. Le modèle n'est significatif ni pour le fait de rouler sur les plaques d'égout et marquages au sol, $F(16, 236) = 1.11, p = .342$, ni pour le fait de griller des feux rouges, $F(16, 236) = 1.30, p = .195$, ni pour le fait de n'utiliser qu'un seul frein pour freiner, $F(16, 236) = 1.06, p = 0.394$.

6.2.2.2 Presque-accidents en 2RM

L'analyse par corrélations révèle que plus le permis voiture a été obtenu récemment ($r = -.18, p = .007$), plus la cylindrée de la moto est importante ($r = .17, p = .008$), et plus les participants sont jeunes ($r = -.18, p = .005$), plus ils déclarent avoir fréquemment eu des presque-accidents sur la dernière année. Également, plus les participants ont fréquemment eu des presque-accidents sur la dernière année, plus ils déclarent avoir commis des infractions ($r = .17, p = .01$), avoir un sentiment identitaire fort ($r = .20, p = .002$), se sentir capables de prendre des risques ($r = .17, p = .008$), et plus ils estiment que les sanctions pour un franchissement de feu rouge ne sont pas assez sévères ($r = -.17, p = .007$) et que la responsabilité d'un accident entre une voiture et un 2RM est imputable à l'automobiliste ($r = -.17, p = .009$). Enfin, la fréquence de presque-accidents n'est significativement corrélée qu'à l'item 2 du MRBQ (« *Circuler entre les files de véhicules qui roulent déjà à vive allure* »), $r = .23, p < .001$. Ce dernier résultat est confirmé par la régression, bien que la taille de l'effet soit faible, $F(15, 209) = 1.62, p = .07, r^2$ ajusté = .04.

Circuler entre des files de véhicules qui roulent déjà à vive allure (MRBQ, item 2). Le même modèle de régression a été réalisé sur l'item 2 du MRBQ (cf. Tableau 30). Le modèle est significatif, $F(16, 236) = 4.04, p < .001$, et explique 16% de la variance de la fréquence de circulation entre des files de voiture. On observe que cette fréquence est positivement prédite par la recherche de sensations, la perception de conditionnalité des règles et négativement par les normes descriptives.

Tableau 30: Régression linéaire de l'item 2 du MRBQ

Variable	β	SE	t	p
Intercept	0,04	0,83	0,05	0.963
Age	0,01	0,01	0,50	0.618
Sexe (groupe référence : hommes)	0,12	0,27	0,45	0.651
Nombre d'enfants	0,09	0,12	0,74	0.460
Durée conduite 2RM	0,00	0,01	-0,16	0.871
Identité	0,03	0,09	0,32	0.751
Confiance	-0,12	0,09	-1,37	0.172
Attitudes	-0,04	0,08	-0,52	0.606
Contrôle perçu du comportement	0,06	0,07	0,79	0.429
Normes descriptives	-0,15	0,06	-2,57	0.011 **
Normes injonctives	0,20	0,14	1,41	0.161
Recherche de sensations	0,48	0,11	4,16	< .001 ***
Conditionnalité	0,15	0,07	2,00	0.047 *
Rejet de l'autorité	0,06	0,08	0,67	0.505
Formation obligatoire	-0,11	0,10	-1,08	0.282
Formation bonus	0,00	0,08	0,06	0.954
Formation individualisée	0,06	0,08	0,79	0.431

6.2.2.3 Chutes

Les corrélations montrent que plus la durée de conduite d'un 2RM est faible ($r = -.20$, $p = .004$), plus les participants sont jeunes ($r = -.16$, $p = .020$), moins ils ont d'enfants ($r = -.15$, $p = .029$), et moins ils ont de point sur leur permis ($r = -.24$, $p < .001$), plus le nombre de chutes – corrigé par la durée de conduite 2RM – est important. Également, ce nombre de chutes corrigé est d'autant plus fort que la cylindrée est faible ($r = -.22$, $p = .001$), qu'ils font peu fréquemment d'infractions ($r = -.23$, $p < .001$), qu'ils ont perçu leur formation obligatoire comme étant de qualité ($r = .18$, $p = .010$) et qu'ils perçoivent les règles comme n'étant pas conditionnelles ($r = -.13$, $p = .048$). Enfin, ce nombre de chutes est corrélé aux items 7 (« Dépasser les limitations de vitesse », $r = -.14$, $p = .041$) et 15 (« Utiliser un seul frein (avant ou arrière) pour freiner », $r = -.17$, $p = .015$) du MRBQ. La régression de cette variable par l'ensemble des items du MRBQ n'est pas significative $F(15, 186) = 1.26$, $p = .23$.

Dépasser les limitations de vitesse (MRBQ, item 7). La régression sur l'item 7 du MRBQ est significative, $F(16, 236) = 10.08$, $p < .001$, et explique 38% de la variance de la fréquence des dépassements de vitesse. On observe que les participants violent plus fréquemment les limitations de vitesse quand ils sont jeunes, ont peu confiance en leurs capacités et compétences, perçoivent que leur formation bonus est de piètre qualité, ont des

attitudes positives envers le risque, ont un fort sentiment de capacité à prendre des risques sur la route, lorsqu'ils recherchent des sensations et estiment que les règles sont conditionnelles (cf. Tableau 31).

Tableau 31 : Régression linéaire de l'item 7 du MRBQ

Variable	β	SE	t	p
Intercept	4,82	0,77	6,23	< .001
Age	-0,03	0,01	-2,50	0.013 *
Sexe (groupe référence : hommes)	0,11	0,25	0,46	0.648
Nombre d'enfants	0,11	0,11	0,99	0.325
Durée conduite 2RM	0,02	0,01	1,80	0.073
Identité	0,02	0,08	0,25	0.804
Confiance	-0,18	0,08	-2,15	0.032 *
Attitudes	0,20	0,07	2,91	0.004 ***
Contrôle perçu du comportement	0,16	0,07	2,46	0.015 ***
Normes descriptives	-0,02	0,05	-0,36	0.718
Normes injonctives	-0,02	0,13	-0,16	0.870
Recherche de sensations	0,22	0,11	2,09	0.038 *
Conditionnalité	0,30	0,07	4,48	< .001 ***
Rejet de l'autorité	0,00	0,08	0,06	0.955
Formation obligatoire	0,08	0,10	0,81	0.418
Formation bonus	-0,15	0,07	-1,98	0.049 *
Formation individualisée	-0,08	0,07	-1,11	0.270

6.2.2.4 Infractions

La fréquence d'infractions est positivement corrélée à la taille de la cylindrée ($r = .16, p = .015$), au sentiment d'identité ($r = .13, p = .050$), aux attitudes ($r = .40, p < .001$), au sentiment de contrôle perçu ($r = .33, p < .001$), à l'intention de prendre des risques ($r = .34, p < .001$), à la recherche de sensations ($r = .37, p < .001$), à la conditionnalité ($r = .34, p < .001$), au rejet de l'autorité ($r = .22, p < .001$) et à la perception de sévérité des sanctions de dépassement de limitations de vitesse ($r = .14, p < .029$; « Les sanctions pour un excès de vitesse inférieur à 20 km/h (1 point et 68 à 135 euros selon le lieu) sont : échelle de sévérité »). Cette fréquence d'infractions est négativement corrélée à l'âge des participants ($r = -.16, p = .011$), et à la perception de la qualité de la formation qu'elle soit obligatoire ($r = -.34, p < .001$), bonus ($r = -.29, p < .001$) ou individualisée ($r = -.22, p < .001$). Enfin, quatre corrélations sont à noter avec les items du MRBQ, à savoir les items 1 ($r = .28, p < .001$, « Dépasser un véhicule trop lent à son goût par la droite »), 2 ($r = .32, p < .001$, « Circuler entre les files de véhicules qui roulent

déjà à vive allure »), 7 ($r = .68, p < .001$, « Dépasser les limitations de vitesse ») et 12 ($r = .15, p = .021$, « Rouler en étant probablement au-dessus de la limitation de l'alcool »).

La régression sur l'ensemble des items du MRBQ est significative $F(15, 209) = 14.4, p < .001$, r^2 ajusté = 0.47 et révèle que seul l'item 7 reste positivement lié à la fréquence d'infractions (cf. Tableau 32).

Tableau 32 : Régression linéaire des infractions par les variables du MRBQ

Variable	β	SE	t	p
Intercept	0,73	0,58	1,27	0.206
1. Dépasser un véhicule trop lent à son goût par la droite	0,11	0,08	1,38	0.169
2. Circuler entre les files de véhicules qui roulent déjà à vive allure	0,10	0,08	1,18	0.241
3. Penser à plein de choses en roulant, peu à la route	0,06	0,10	0,62	0.533
4. Sur un trajet familier, moins faire attention à l'environnement	-0,10	0,08	-1,30	0.195
5. Perdre l'équilibre et manquer de tomber à l'arrêt	-0,12	0,16	-0,78	0.435
6. Oublier de débéquiller avant de passer la 1ère	0,04	0,12	0,33	0.739
7. Dépasser les limitations de vitesse	0,85	0,07	11,68	< .001 ***
8. Rouler trop vite dans un virage risquer de perdre le contrôle	0,16	0,11	1,47	0.144
9. Passer à une intersection alors qu'un véhicule semble vouloir refuser la priorité	0,04	0,09	0,51	0.614
10. Faire confiance à un automobiliste qui semble avoir vu la personne en intersection et traverser sereinement	-0,03	0,09	-0,34	0.736
11. Paniquer dans une situation de conduite difficile ou inattendue	-0,11	0,10	-1,13	0.261
12. Rouler en étant probablement au-dessus de la limitation de l'alcool	0,17	0,12	1,49	0.137
13. Rouler sur les plaques d'égouts ou les marquages au sol	-0,13	0,09	-1,45	0.148
14. Franchir une intersection alors que le feu est rouge	-0,21	0,28	-0,75	0.452
15. Utiliser un seul frein (avant ou arrière) pour freiner	-0,09	0,06	-1,39	0.165

6.2.2.5 Identité

Le sentiment identitaire est corrélé à la durée de détention du permis B ($r = -.18, p = .002$), à la durée d'obtention du dernier permis moto ($r = .16, p = .005$) mais pas du premier ($r = .10, p = .08$), à la fréquence corrigée de presque-accidents en 2RM sur les trois dernières années ($r = .20, p = .002$), au sentiment de confiance en ses propres capacités ($r = .44, p < .001$), au pourcentage de la formation qui est différent d'un bachotage du parcours d'examen ($r = .12, p = .034$), aux attitudes ($r = .23, p < .001$), au contrôle perçu ($r = .17, p = .001$), aux normes descriptives ($r = .20, p < .001$) et à l'intention des prendre des risques ($r = .18, p = .001$), à la recherche de sensations sur la route ($r = .36, p < .001$), à la conditionnalité des règles

($r = .24, p < .001$), au rejet de l'autorité ($r = .23, p < .001$), aux items 1, 2 et 4 du libertarianisme ($r = .27, p < .001$, « Êtes-vous d'accord avec le slogan : "radars = pompes à fric !" » ; $r = .22, p < .001$, « La plupart des règles de sécurité routière sont inutiles, les usagers savent s'autoréguler entre eux selon les situations » ; $r = .18, p < .001$, « Les sanctions pour un excès de vitesse inférieur à 20 km/h (1 point et 68 à 135 euros selon le lieu) sont : échelle de sévérité » ; respectivement), à l'item 3 de la discourtoisie ($r = .23, p < .001$, « Vous insultez les automobilistes »), aux items 2 et 7 de l'échelle MRBQ ($r = .13, p = .032$, « Circuler entre les files de véhicules qui roulent déjà à vive allure » ; $r = .18, p = .004$, « Dépasser les limitations de vitesse »), à l'âge des participants ($r = -.18, p < .001$), au nombre d'enfants que ces derniers ont ($r = -.16, p = .004$), et enfin au nombre de points restants sur leur permis ($r = -.22, p < .001$).

Pour mieux comprendre les déterminants de la construction du sentiment identitaire motard, nous avons conduit une régression descendante utilisant l'ensemble des variables ci-avant décrites excluant la fréquence corrigée de presque-accidents sur les trois dernières années, et les items liés au MRBQ. En effet, le sentiment identitaire est une disposition censée être stable et acquise au cours du temps et il semble plus pertinent de prédire ces variables et comportements ponctuels par le sentiment identitaire plutôt que l'inverse. En revanche, nous avons ajouté les normes subjectives injonctives, la qualité perçue de la formation obligatoire/bonus/individualisée, les items liés au libertarianisme et le sexe, en vue d'inclure toutes les variables inhérentes au modèle TCP et à la qualité de la formation, au libertarianisme et en vue de contrôler le sexe des participants. Les résultats de l'analyse sont reportés dans le Tableau 33. Le premier modèle incluant la totalité des variables est significatif, $F(24, 278) = 7.49, p < .001$, et explique 34% de la variance du sentiment identitaire. L'analyse a supprimé 14 items (modèle 2) et reste significative, $F(11, 291) = 15.67, p < .001$ expliquant 34.8% de la variance. On voit ici que le sentiment identitaire est positivement prédit par la durée de conduite en tant que motard, le sentiment de confiance en ses capacités, la recherche de sensations sur la route, les items 1 et 2 du libertarianisme et le sexe ; et négativement par l'âge et le nombre de points sur le permis. Bien que maintenus dans le modèle final, le rejet de l'autorité et les items 3 et 4 du libertarianisme ne prédisent pas le sentiment identitaire, tout comme les autres variables incluses dans le modèle initial.

Tableau 33 : Récapitulatif des modèles 1 et 2 de la régression descendante

	Modèle 1			Modèle 2		
	B	t	p	B	t	p
(Constante)	2.50	3.43	.001	2.81	4.790	.000
Durée B	-.01	-.55	.581			
Durée motard	.02	1.97	.049	.02	2.835	.005
Durée dernier permis	0.0	1.04	.300			
Formation obligatoire	.06	.85	.397			
Formation bonus	-.04	-.84	.402			
Formation ind.	.05	.91	.366			
Formation diff.	.00	.91	.365			
Attitudes	.05	.94	.346			
CPC	-.02	-.44	.657			
NSD	.05	1.22	.222			
NSI	-.03	-.33	.740			
Intention	-.03	-.63	.528			
Confiance	.37	6.83	.000	.37	7.18	.000
RS	.17	2.28	.023	.17	2.68	.008
Conditionnalité	-.06	-1.23	.218			
Rejet autorité	-.07	-1.20	.232	-.10	-1.71	.088
Libertarianisme 1	.15	3.70	.000	.15	4.05	.000
Libertarianisme 2	.09	1.99	.048	.09	2.03	.043
Libertarianisme 3	-.06	-1.71	.088	-.06	-1.82	.070
Libertarianisme 4	.09	1.85	.066	.08	1.70	.091
Age	-.01	-1.16	.246	-.01	-2.17	.031
Sexe	.38	2.26	.025	.50	3.15	.002
Enfants	.07	.88	.379			
Points permis	-.08	-2.63	.009	-.08	-2.74	.007

Type de moto et cylindrée. Les effectifs quant au type de moto possédée par les participants étant parfois faibles, seuls les participants ayant un custom ($n = 18$), un roadster ($n = 161$), un trail ($n = 36$) ou une sportive ($n = 40$) ont été conservés pour cette analyse. L'ANOVA réalisée sur le sentiment identitaire et utilisant le type de moto en prédicteur est significative, $F(3, 251) = 2.64$, $p = .049$. Les conducteurs de trails semblent avoir le sentiment identitaire le plus faible ($M = 4.95$, $SD = 1.44$, $p = .038$). Un test de Tukey révèle qu'ils se différencient des conducteurs de sportives ($M = 5.71$, $SD = 1.26$), mais pas des conducteurs de custom ($M = 5.63$, $SD = 1.05$) et de roadsters ($M = 5.40$, $SD = 1.19$). Enfin, la cylindrée du 2RM conduit par les participants n'est pas significativement corrélée à la force de l'identité motarde ($r = .11$, $p = .06$).

Accidents, chutes et infractions. Plus le sentiment identitaire est fort, plus les participants ont fréquemment des presque-accidents ($r = .20$, $p = .002$) et plus ils font

d'infractions ($r = .13, p = .050$). Ce sentiment n'est en revanche pas corrélé au nombre d'accidents graves ($r = .06, p = .385$) et au nombre de chutes ($r = .07, p = .299$).

Motivations à la conduite. A nouveau, seules les motivations ayant un effectif de participants suffisant ont été incluses dans les analyses à suivre, soit les motivations utilitaires ($n = 16$), le recherche de sensations environnementales ($n = 60$) et liées à la mécanique du véhicule ($n = 60$), le fait de se sentir motard ($n = 83$), de se reconnaître dans les valeurs partagées par la communauté motarde ($n = 22$), de considérer le 2RM comme un style de vie ($n = 28$) et souhaiter rouler avec son/sa compagnon/e ($n = 21$) ou ses amis ($n = 15$). L'ANOVA réalisée sur le sentiment identitaire est ici significative $F(7, 307) = 10.1, p < .001$. Le test de Tukey montre globalement que les motivations de type identitaires se détachent des autres types de motivations. Les conducteurs se sentant motards dans l'âme ($M = 6.09, SD = 0.83$) ont une identité plus forte que les utilitaristes ($M = 4.36, SD = 1.55, p < .001$), les amateurs de sensations environnementales ($M = 5.20, SD = 1.31, p < .001$) et mécaniques ($M = 5.32, SD = 1.27, p = .001$) et les personnes voulant rouler avec leur conjoint/e ($M = 4.54, SD = 1.32, p < .001$) et leurs amis ($M = 4.42, SD = 1.00, p < .001$). Les conducteurs se reconnaissant dans les valeurs motardes ($M = 5.52, SD = 1.06$) tout comme les personnes pour qui le 2RM est un style de vie ($M = 5.79, SD = 1.07$) ont une identité plus forte que les utilitaristes ($p = .048$). Ces conducteurs attirés par le style de vie se différencient encore des personnes souhaitant rouler avec leurs conjoint/e et amis ($ps < .006$).

Profil. Enfin, nous avons comparé le sentiment identitaire des participants selon leur le profil déclaré de motard : les modérés ($n = 133$), les sereins ($n = 98$) et les sportifs ($n = 77$). L'ANOVA réalisée est significative $F(2, 305) = 12.3, p < .001$ et les Tukey montrent que les sportifs ont un sentiment identitaire ($M = 5.97, SD = 1.01$) plus fort que les modérés ($M = 5.11, SD = 1.32, p < .001$) et les sereins ($M = 5.27, SD = 1.28, p < .001$), qui ne se différencient pas entre eux ($p = .603$).

6.2.2.6 Intentions de prendre des risques

Une analyse par régression hiérarchique a été conduite en vue de tester le modèle TCP tel qu'il a été proposé par Ajzen (1985, 1991), et voir si les mesures utilisées dans la présente étude augmentent la prédictibilité de l'intention de prendre des risques (cf. Tableau 34). Ainsi et en accord avec le modèle TCP, l'âge et le sexe ont été entrés dans la première étape. Le modèle est significatif $F(2, 329) = 6.71, p = .001$ et explique 3.33% de la variance des intentions

de prendre des risques. Il révèle que le sexe et l'âge prédisent tous deux l'intention de prendre des risques tel que les femmes ont une intention plus faible que les hommes de prendre des risques, et cette intention de prendre des risques diminue avec l'âge. Dans un deuxième temps, les attitudes, le contrôle perçu, les normes subjectives descriptives et injonctives ont été ajoutées. A nouveau, le modèle est significatif $F(6, 325) = 44.62, p < .001$ et explique 44% de la variance de l'intention. Cette augmentation est même significative $F(4, 325) = 61.13, p < .001, \Delta r^2 = .41$. Surtout, on voit ici que seules les attitudes prédisent l'intention de prendre des risques à savoir que plus les attitudes envers le risque sont positives, plus les individus ont l'intention de prendre des risques. Ce résultat est congruent avec la littérature. En revanche, on voit que les autres variables du modèle ne prédisent pas l'intention, et que l'effet du sexe et de l'âge ne sont plus significatifs. Cela signifie que ce ne sont pas l'âge et le sexe en soi qui expliquent pourquoi les individus ont l'intention de prendre des risques, mais leurs attitudes qui sont sans doute marquées par leur profil sociodémographique. Enfin dans la dernière étape de l'analyse, nous avons testé si l'identité motarde, la recherche de sensations sur la route, la conditionnalité, le rejet de l'autorité et le libertarianisme augmentaient les capacités de prédiction de l'intention. A nouveau le modèle est significatif $F(15, 316) = 19.54, p < .001, r^2$ ajusté = .46 et explique une part significativement plus important de la variance des intentions $F(9, 316) = 2, p = .039, \Delta r^2 = .03$, bien que cette augmentation soit minime. Le modèle révèle que seules les attitudes et la recherche de sensations prédisent l'intention de prendre des risques, ce qui est congruent avec la littérature sur le sujet. Plus les individus sont à la recherche de sensations dans leur conduite, plus ces derniers ont l'intention de prendre des risques sur la route. Il est également ici intéressant de voir que le sentiment identitaire, la conditionnalité, la confiance en ses capacités, le rejet de l'autorité et le libertarianisme ne sont pas des prédicteurs du risque.

Tableau 34: Analyses hiérarchiques conduites sur l'intention de prendre des risques

Prédicteur	Modèle 1				Modèle 2				Modèle 3			
	Est	SE	t	p	Est	SE	t	p	Est	SE	t	p
Intercept	-0,58	0,25	-2,29	0.023	-1,16	0,25	-4,63	< .001	-2,05	0,50	-4,12	< .001
Sexe	-0,54	0,22	-2,50	0.013	-0,20	0,17	-1,17	0.242	-0,06	0,18	-0,35	0.73
Age	-0,02	0,01	-2,68	0.008	0,01	0,01	0,98	0.328	0,01	0,01	1,70	0.09
Attitudes					0,63	0,05	13,71	< .001	0,55	0,05	10,89	< .001
CPC					0,08	0,04	1,74	0.083	0,03	0,05	0,73	0.465
NSD					0,01	0,04	0,23	0.821	-0,02	0,04	-0,60	0.551
NSI					0,08	0,10	0,82	0.414	0,05	0,10	0,50	0.62
Identité									-0,01	0,06	-0,21	0.831
Confiance									0,01	0,06	0,14	0.885
RS									0,26	0,08	3,31	0.001
Conditionnalité									0,04	0,05	0,75	0.451
Rejet de l'autorité									-0,03	0,06	-0,45	0.653
Libertarianisme 1									-0,05	0,04	-1,20	0.23
Libertarianisme 2									0,07	0,05	1,52	0.131
Libertarianisme 3									0,00	0,04	0,01	0.995
Libertarianisme 4									-0,01	0,05	-0,13	0.901
R ² ajusté		0.03				0.44				0.46		
ΔR ²						0.41				0.02		
p						< .001				0.039		

6.2.2.7 Confiance en ses capacités

Le sentiment de confiance en ses capacités est corrélé à la durée de détention du dernier permis 2RM ($r = .16, p = .004$), au sentiment identitaire ($r = .44, p < .001$), aux attitudes ($r = .12, p = .030$), au contrôle perçu ($r = .27, p < .001$), et à l'intention des prendre des risques ($r = .12, p = .025$), à la recherche de sensations sur la route ($r = .22, p < .001$), à la conditionnalité des règles ($r = .20, p < .001$), au rejet de l'autorité ($r = .16, p = .005$), à l'item 2 du libertarianisme ($r = .12, p = .029$), aux items 6 et 11 de l'échelle MRBQ ($r = -.21, p < .001$; $r = -.22, p < .001$; respectivement), au nombre d'enfants ($r = -.17, p = .002$), et enfin au nombre de points restants sur leur permis ($r = -.14, p = .011$).

Afin d'évaluer les déterminants de la construction du sentiment de confiance en ses propres capacités une régression descendante a été réalisée. L'ensemble des variables ci-

avant décrites ont été utilisées ainsi que les durées de détention du permis B et 2RM, les normes subjectives injonctives et descriptives, la qualité perçue de la formation, les items liés au libertarianisme et le sexe, en vue d'inclure toutes les variables inhérentes au modèle TCP et à la qualité de la formation, au libertarianisme et en vue de contrôler le sexe des participants. Les résultats de l'analyse sont reportés dans le Tableau 35. Le premier modèle incluant la totalité des variables est significatif, $F(24, 278) = 4.36, p < .001$, et explique 21.1% de la variance du sentiment de confiance. L'analyse a supprimé 22 items et reste significative, $F(2, 300) = 40.96, p < .001$ et explique 20.9% de la variance (modèle 2).

On voit ici que le sentiment de confiance est positivement prédit par le sentiment de contrôle perçu quant à la prise de risque et par le sentiment identitaire. Nous avons vu en partie 6.2.2.5 que l'identité est prédite par le sentiment de confiance et la réciproque se révèle être vraie. Ainsi, les analyses réalisées ne permettent pas de connaître le sens de la causalité entre ces deux variables. On voit ensuite que plus les individus se sentent en contrôle sur la prise de risque, plus ils ont confiance dans leurs capacités. Ce résultat semble logique, ces deux variables mesurant des construits assez similaires. En revanche, il est intéressant de noter qu'aucune autre variable ne prédit le sentiment de confiance, et en particulier la qualité perçue de la formation, ce qui signifie que la formation n'a pas été à même de moduler le sentiment de confiance voire de sur-confiance des individus, alors que cela devrait faire partie de leurs objectifs de formation.

Tableau 35 : Modèles 1 et 2 de la régression descendante sur le sentiment de confiance

	Modèle 1			Modèle 2		
	B	t	p	B	t	p
(Constante)	2,10	2,82	0.005	2,37	9,00	<.001
Durée B	0,01	0,55	0.582			
Durée motard	-0,02	-1,42	0.157			
Durée dernier permis	0,00	1,78	0.076			
Formation obligatoire	0,02	0,31	0.755			
Formation bonus	-0,01	-0,24	0.814			
Formation ind.	0,01	0,11	0.913			
Formation diff.	0,00	0,82	0.413			
Attitudes	-0,08	-1,40	0.163			
CPC	0,11	2,49	0.014	0,14	3,56	<.001
NSD	-0,01	-0,26	0.799			
NSI	0,14	1,32	0.187			
Intention	0,00	0,04	0.97			
Identité	0,39	6,83	<.001	0,36	7,54	<.001
RS	0,01	0,18	0.86			
Conditionnalité	0,05	0,92	0.36			
Rejet autorité	0,11	1,74	0.083			
Libertarianisme 1	-0,06	-1,38	0.168			
Libertarianisme 2	-0,02	-0,42	0.676			
Libertarianisme 3	0,04	1,18	0.238			
Libertarianisme 4	-0,07	-1,47	0.142			
Age	0,01	0,38	0.702			
Sexe	-0,27	-1,56	0.12			
Enfants	-0,13	-1,66	0.099			
Points permis	0,00	-0,03	0.979			

6.2.2.8 Impact de la formation

Au travers des analyses réalisées jusqu'à présent, nous avons vu que la formation n'avait qu'un impact très limité, souvent absent, sur les comportements motards. La durée de conduite est négativement corrélée à la qualité des formations obligatoires (FO, $r = -.27$, $p < .001$), bonus (FB, $r = -.16$, $p < .01$) et individualisées (FI, $r = -.25$, $p < .001$) tel que plus les motards conduisent depuis longtemps, plus ils estiment que la formation a été de mauvaise qualité. Une interprétation possible de ce résultat serait que l'expérience de conduite des motards leur montre que la formation était insuffisante pour les amener à circuler en sécurité dans le trafic. On observe encore des corrélations négatives entre la qualité de la formation et les attitudes envers le risque ($rs < -.11$, $ps < .039$), entre la FO et la FI et le contrôle perçu ($rs < -.12$, $ps < .033$), entre la FO et les normes injonctives ($r = -.14$, $p = .012$) et entre l'intention et la FO et FB ($rs < -.11$, $ps < .042$). On voit ensuite que la FO et la FB sont corrélées négativement à la recherche de sensation et à la conditionnalité ($rs = -.14$, $ps < .005$). Ces

résultats sont difficiles à interpréter et pourraient signifier que plus la formation est de qualité, moins les individus sont favorables et enclins à prendre des risques sur la route et qu'elle diminue la recherche de sensations et la perception des règles comme étant conditionnelles. A l'inverse, les personnes les plus enclines à prendre des risques, les plus amatrices de sensations et percevant les règles comme conditionnelles pourraient avoir perçu leur formation comme de piètre qualité car trop axée sur une conduite sécuritaire. Néanmoins, quelle que soit l'interprétation privilégiée, cela pourrait signifier qu'une sensibilisation au risque a bien été effectuée auprès des participants, à tout le moins dans les formations de qualité. On observe encore que plus les participants se déclarent libertariens, plus ils perçoivent que leur formation a été individualisée ($r_s > .11, p_s < .046$). Enfin l'item 1 du MRBQ sur le dépassement par la droite est négativement corrélé à la FO ($r_s < -.15, p_s < .004$), à la FB ($r_s < -.19, p_s < .004$) et à la Formation différente de l'examen (FD, $r_s < -.18, p_s < .004$). L'item 2 sur la circulation interfile à la FO ($r = -.13, p = .037$), l'item 7 sur les dépassements de vitesse à la FO ($r_s < -.18, p_s < .004$), à la FB ($r_s < -.22, p_s < .004$) et à la FI ($r_s < -.16, p_s < .004$), l'item 9 pour forcer la priorité à la FI ($r = .14, p = .022$), et l'item 5 sur la perte d'équilibre à l'arrêt à la FB ($r_s > .15, p_s < .016$) et FD ($r_s > .16, p_s < .016$). Ces résultats semblent signifier que la formation a un impact positif sur quelques violations ordinaires et l'erreur qu'est de tomber à l'arrêt. En revanche et plus surprenant, une formation de qualité semble augmenter le fait de forcer la priorité en intersection, quand ce comportement est dangereux et représente un des principaux facteurs de risque aux accidents en interaction avec un tiers. Enfin, chaque type de formation est positivement corrélé au sexe ($r_s > .12, p_s < .031$) quand l'âge n'est corrélé qu'à la formation individualisée ($r = -.12, p = .028$). Ce résultat révèle que les femmes percevaient leur formation comme étant de meilleure qualité, et que ces dernières font l'objet d'une formation plus individualisée, tout comme les plus jeunes, ce qui est congruent avec les propos rapportés par les moniteurs dans l'étude 2 du présent projet.

6.2.3 Analyses comparatives et longitudinales

6.2.3.1 Différences selon le sexe

Les bilans d'accidentalité routière et les études épidémiologiques mettent en évidence des différences de sexe et un sur-risque masculin. Quel que soit le mode de déplacement, une des explications souvent donnée est l'exposition au risque plus importante pour les hommes : les

hommes conduisent sur de plus longues distances que les femmes et dans des conditions plus dangereuses (départementales, nuit, etc.) pour raisons professionnelles par exemple, quand les femmes conduisent plus en milieu urbain et péri-urbain. Une autre explication tient à la prise de risques : les hommes déclarent plus de comportements à risque que les femmes. La question qui se pose ici est donc de savoir si des différences de sexe existent pour le 2RM. Les analyses de comparaisons de moyennes (Tableau 36) révèlent dans l'ensemble peu de différence entre les hommes et les femmes. Seules quelques différences sont notées à T1 concernant les comportements sur la route. Les hommes déclarent plus fréquemment que les femmes avoir recours à des comportements qui peuvent s'avérer dangereux tels que « dépasser un véhicule trop lent par la droite » (MRBQ_item 1), « prêter peu attention à l'environnement » (MRBQ_item 4), « passer à une intersection alors qu'un véhicule ne respecte pas la priorité » (MRBQ_item 9), « faire confiance à un automobiliste et traverser sereinement » (MRBQ_item10) et « n'utiliser qu'un seul frein (avant ou arrière) pour freiner » (MRBQ_item15). Les femmes quant à elles déclarent commettre plus d'erreurs telles que « perdre l'équilibre et manquer de tomber à l'arrêt » (MRBQ_item 5) et « paniquer dans une situation de conduite difficile ou inattendue » (MRBQ_item11) que les hommes. Néanmoins, il est à noter que, bien qu'il y ait des différences entre les hommes et les femmes, la mise en œuvre des comportements cités ci-dessus reste peu fréquente. En outre, ces différences s'estompent avec le temps, puisque seule la différence relative au fait de « paniquer dans une situation de conduite difficile ou inattendue » (MRBQ_item11) perdure à T2. Ainsi, avec le temps, les femmes et les hommes se comportent de manière semblable. On constate d'ailleurs qu'à T2 les femmes ont une plus forte identité motarde que les hommes. Enfin, des analyses de variance pour mesures répétées ont été réalisées afin de comparer les différences d'évolution entre ces deux groupes mais aucun effet d'interaction « Temps*Expérience » ne ressort des analyses (Tableau 36). Par conséquent, nous pouvons conclure que, dans l'ensemble, et avec l'expérience, les hommes et les femmes se comportent à moto de la même manière.

Tableau 36 : Comparaison de moyennes à T1 et T2 entre les hommes et les femmes, et analyse de variance à mesures répétées sur l'ensemble des variables

	Homme (n = 115)			Femmes (n = 36)			Diff H-F T1	Diff H-F T2	Diff. d'évolution T1-T2 entre H-F	
	T1	T2	t	T1	T2	t	t	t	F	η ²
Sentiment d'identité motarde	5,26	5,37	-1,23	5,61	5,83	-1,80	-1,60	-1,97*	0,33	.002
Confiance en ses compétences	4,32	4,25	0,74	4,30	4,24	0,35	0,12	0,05	0,00	.000
Attitudes envers les risques	-0,78	-0,69	-0,84	-0,86	-0,73	-0,45	0,20	0,15	0,02	.000
Contrôle perçu envers les risques	0,84	0,55	1,80	0,31	0,19	0,37	1,86	1,07	0,23	.002
Intention envers les risques	-1,21	-1,00	-1,48	-1,53	-0,75	-2,40*	1,03	-0,72	3,20	.023
MRBQ_Violations	2,58	2,53	0,78	2,09	2,24	-1,99	2,98*	-0,26	2,33	.021
MRBQ_Erreurs	2,29	2,19	1,40	2,22	2,13	0,63	0,56	1,78	0,01	.000
MRBQ_Item 1	2,52	2,20	1,92	1,63	1,75	-0,53	2,48*	1,67	1,69	.015
MRBQ_Item 2	2,56	2,51	0,34	1,96	2,04	-0,57	1,43	1,61	0,18	.002
MRBQ_Item 3	2,45	2,53	-0,63	2,42	2,38	0,17	0,18	0,66	0,19	.002
MRBQ_Item 4	3,25	3,05	1,25	2,50	2,42	0,22	2,23*	1,01	0,11	.001
MRBQ_Item 5	1,48	1,51	-0,23	1,79	1,79	0,00	-1,96*	-1,68	0,01	.000
MRBQ_Item 6	1,87	1,75	1,07	2,08	1,96	0,55	-0,75	-0,45	0,01	.000
MRBQ_Item 7	5,36	5,53	-1,34	4,83	4,96	-0,41	1,31	1,37	0,03	.000
MRBQ_Item 8	2,40	2,38	0,18	2,33	2,33	0,00	0,44	0,36	0,01	.000
MRBQ_Item 9	2,17	1,93	1,61	1,63	1,79	-0,85	2,01*	0,59	1,80	.016
MRBQ_Item 10	2,60	2,49	0,60	1,75	1,63	0,72	2,38*	1,78	0,00	.000
MRBQ_Item 11	2,15	1,99	1,49	2,83	2,67	0,48	-2,24*	-2,96**	0,00	.000
MRBQ_Item 12	1,34	1,34	0,00	1,21	1,29	-0,81	0,66	0,24	0,11	.001
MRBQ_Item 13	2,72	2,57	1,04	2,25	2,25	0,00	1,36	0,80	0,26	.002
MRBQ_Item 14	1,14	1,16	-0,42	1,00	1,00	-1,93	1,73	1,95	0,05	.000
MRBQ_Item 15	3,11	3,06	0,29	2,08	2,71	-0,95	2,41*	-0,32	2,74	.03
Compétences_formation obligatoire	5,12	5,83	-4,66 ***	5,33	5,59	-7,46	-0,02	1,42	1,95	.001
Compétences_formation bonus	2,71	5,42	-14,08 ***	2,86	5,06	-1,80 ***	-0,51	1,81	1,74	.012

Note : * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

6.2.3.2 Différences d'évolution selon l'expérience de permis

Ici, trois groupes ont été formés sur la base de l'expérience de conduite des participants lorsqu'ils ont répondu à T1 : « Débutants » (permis A2 de moins de 3 mois au moment de la participation à T1), « Novices » (permis A2 obtenu entre 3 et 12 mois au moment de la participation à T1) et Experts (permis A2 de 12 mois et plus au moment de la participation à T1). Des analyses de variance pour mesures répétées ont été réalisées afin de comparer les différences d'évolution entre les trois groupes. Les comparaisons portent sur les variables de sentiment d'identité motarde, de confiance en ses capacités, de responsabilité dans un accident, d'attitudes, de contrôle perçu et d'intention envers les risques, de violations et d'erreurs (MRBQ) et enfin de compétences en 2RM.

Les analyses révèlent qu'il n'y a pas d'effet d'interaction « Temps*Expérience » pour la majorité des variables (Tableau 37). Les différences d'évolution des réponses des participants

entre les 3 groupes ne sont significativement pas différentes entre T1 (janvier et mars 2020) et T2 (juillet et septembre 2020). Autrement dit, le sentiment d'identité motarde, le sentiment de responsabilité dans un accident, les attitudes et le contrôle perçu envers les risques, ainsi que les violations et les erreurs sur la route des participants n'ont pas été modifiés par le temps et ceci quelle que soit la durée du permis et l'expérience de conduite initiale.

Tableau 37 : Moyennes et analyse de variance à mesures répétées, comparaison des groupes Débutants, Novices et Experts sur l'ensemble des variables

	Groupe des Débutants (N = 63)			Groupe des Novices (N = 27)			Groupe des Experts (N = 54)			Diff. d'évolution T1-T2 entre les groupes	
	MT1	MT2	t	MT1	MT2	t	MT1	MT2	t	F	η^2
Sentiment d'identité motarde	5,09	5,34	-1,68	5,37	5,56	-1,03	5,56	5,60	-0,47	5.61	.008
Confiance en ses compétences	4,16	3,82	2,69**	4,07	4,40	-1,46	4,61	4,68	-0,70	5.15**	.072
Attitudes _risques	-1,01	-0,92	-0,99	-0,57	-0,63	0,30	-0,60	-0,46	-0,74	.297	.004
Contrôle perçu _risques	0,38	0,12	0,96	0,52	0,58	-0,31	1,28	0,76	2,55*	.937	.014
Intention _risques	-1,65	-1,08	-2,84**	-1,44	-0,81	-1,93	-0,91	-0,82	-0,08	1.91	.028
MRBQ _ Violations	2,17	2,11	-0,46	2,43	2,39	0,06	2,72	2,64	1,14	.627	.012
MRBQ _ Erreurs	2,36	2,21	1,52	2,37	2,29	1,15	2,19	2,12	0,55	.376	.007
MRBQ _ Item 1	1,91	1,71	-0,11	2,45	1,88	1,98	2,65	2,20	2,00*	1.27	.024
MRBQ _ Item 2	1,88	1,75	-0,82	2,50	1,92	1,77	2,78	2,82	-0,09	1.99	.037
MRBQ _ Item 3	2,41	2,41	-0,12	2,59	2,50	0,42	2,37	2,53	-1,22	.433	.008
MRBQ _ Item 4	2,88	2,83	0,21	3,32	3,12	0,59	3,20	2,84	1,42	.367	.007
MRBQ _ Item 5	1,71	1,69	0,90	1,59	1,58	0,77	1,37	1,55	-1,24	1.47	.028
MRBQ _ Item 6	2,35	1,93	2,54*	1,73	1,69	0,72	1,78	1,86	-1,07	4.69*	.083
MRBQ _ Item 7	4,26	4,58	-2,14*	5,36	5,12	0,18	5,91	5,92	-0,12	1.71	.032
MRBQ _ Item 8	2,29	2,37	-0,54	2,64	2,50	0,89	2,35	2,27	0,16	.656	.012
MRBQ _ Item 9	1,79	1,90	-0,62	1,95	1,96	-0,20	2,30	1,80	2,57*	2.79	.051
MRBQ _ Item 10	2,59	2,12	1,41	2,45	2,38	0,32	2,28	2,37	-0,27	.875	.017
MRBQ _ Item 11	2,35	2,31	0,00	2,50	2,50	0,39	2,17	1,82	2,22*	.724	.014
MRBQ _ Item 12	1,26	1,15	0,22	1,32	1,38	-1,00	1,35	1,37	-0,10	.079	.002
MRBQ _ Item 13	2,26	2,59	-0,42	3,05	2,85	0,44	2,65	2,41	1,52	.626	.012
MRBQ _ Item 14	1,15	1,08	1,36	1,09	1,31	-1,56	1,09	1,10	0,00	3.44*	.062
MRBQ _ Item 15	2,68	2,34	0,79	2,14	3,08	-3,05*	3,30	3,37	0,00	2.65	.049
Compétences _ formation obligatoire	5,73	5,57	0,63	5,44	5,67	-0,79	4,59	6,11	-8,59 ***	24.44***	.269
Compétences _ formation bonus	3,22	5,04	-7,54 ***	2,88	5,01	-5,76 ***	2,30	5,86	-16,80 ***	14.85***	.183

Note : * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Toutefois, un effet d'interaction « Temps*Expérience » est constaté pour cinq variables (cf. Tableau 37) :

- « confiance en ses capacités » ($F = 5.15$, $p = .007$, $\eta^2 = 0.72$),
- « compétences en référence à la formation obligatoire » ($F = 24.44$, $p < .001$, $\eta^2 = .269$),
- « compétences en référence à la formation bonus » ($F = 14.85$, $p = .001$, $\eta^2 = .183$),

- « oublier de débéquiller avant de passer la 1^{ère}, item 6_MRBQ » ($F = 4.69$, $p = .011$, $\eta^2 = 0.83$),
- et « franchir une intersection alors que le feu est rouge, item 14_MRBQ » ($F = 3.44$, $p = .036$, $\eta^2 = 0.62$).

Pour chaque variable, les figures sont présentées ci-dessous.

Confiance en ses capacités. Comme illustré dans la Figure 10, la confiance en ses capacités en 2RM baisse chez les participants du groupe « Débutants » augmente chez les « Novices » et reste stable chez le groupe des « Experts ». La baisse de la confiance en ses propres capacités entre T1 et T2 est en effet significative chez le groupe « Débutants » (cf. Tableau 37). Ce résultat témoigne peut-être d'une sur-confiance chez ceux qui viennent de passer leur examen et d'avoir leur permis (groupe Débutants). Avec le temps, ces motards se sentent moins confiants car ayant plus d'expériences de la route et étant plus conscients des difficultés potentielles en circulation.

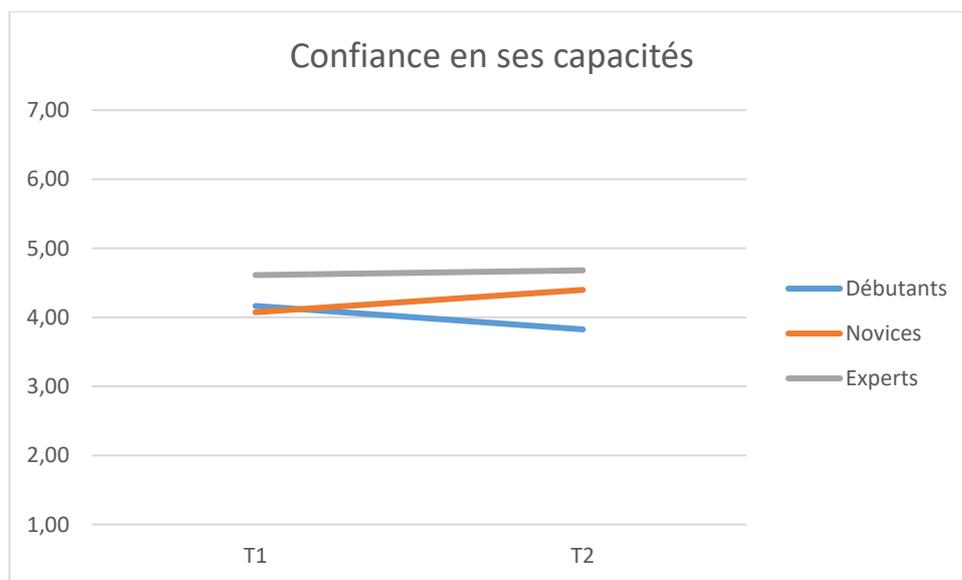


Figure 10 : Evolution de la confiance en ses capacités en 2RM, comparaison des groupes Débutants, Novices et Experts

Compétences en référence à la formation obligatoire. La Figure 11 montre que chez les « Experts » l'expérience permet d'augmenter leurs compétences perçues. Nous notons que lors de la première passation (T1, qui correspond pour cette dimension à la perception de la formation), les compétences acquises grâce à la formation sont jugées plus faibles chez le groupe « Expert » que chez les deux autres groupes. Ensuite, à T2, leur sentiment de

compétences perçues augmente et est même plus élevé que celui des deux autres groupes. La formation reçue par le groupe « Experts » (il y a au minimum un an au moment de leur participation à T1) était donc jugée de moins bonne qualité que par les autres groupes et l'expérience leur permet d'augmenter leur sentiment de compétences. Il est possible que le contenu de la formation reçue par le groupe « Experts » n'ait pas été le même que celui dispensé pour les autres groupes, du fait des nombreuses réformes et modifications des contenus avec le temps. Il est également possible que les participants du groupe « Experts », qui ont plus d'années d'expériences de conduites que les autres, aient eu plus de temps pour se rendre compte que la formation n'était pas adaptée et transférable aux situations réelles de conduite. Par ailleurs, la figure permet de noter que le sentiment de compétences évolue peu chez les « Débutants » et les « Novices ». Ainsi, une expérience de 5 mois (Débutants) et de 8 à 17 mois (Novices) n'est pas suffisante pour augmenter leurs compétences perçues.

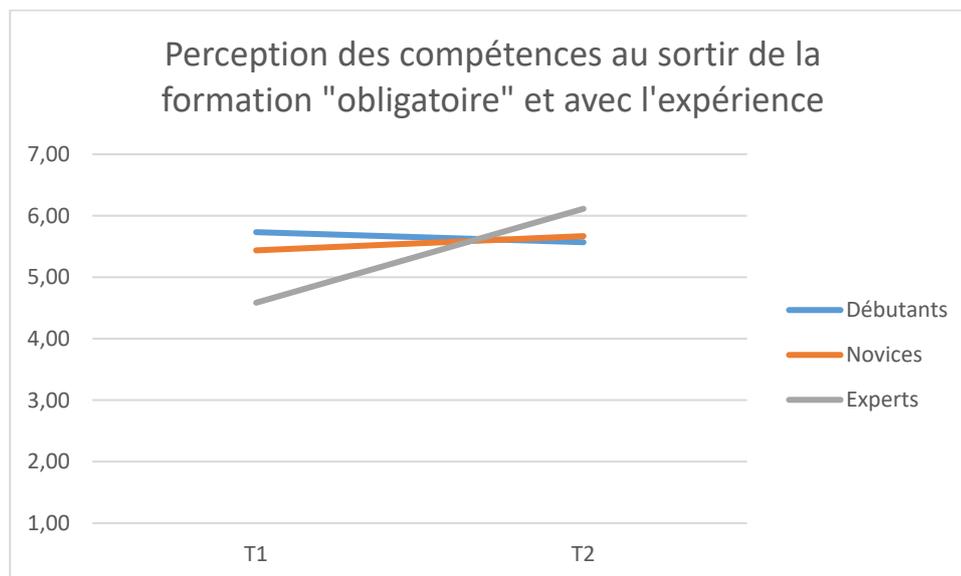


Figure 11 : Evolution de la perception des compétences en 2RM (formation obligatoire), comparaison des groupes Débutants, Novices et Experts

Compétences en référence à la formation bonus. Un effet du temps sur les compétences issues de la formation bonus est noté puisque quel que soit le groupe la perception de ces compétences augmente (cf. Tableau 37 et Figure 12). Ainsi, les compétences perçues relatives aux compétences de plus hauts niveaux (par exemples « *Connaître l'importance des états physiques ou émotionnels* », « *Connaître l'impact des pressions sociales* ») sont jugées meilleures 5 mois après la première participation ($F = 245.88, p < .001, \eta^2 = .649$). Néanmoins, l'interaction « Temps*Expérience » indique que cette augmentation des

compétences perçues est plus importante chez les « Experts ». La perception des compétences acquises en référence à la formation bonus (« *interfile, états émotionnels, pression sociale...* ») était plus faible chez le groupe « Experts » que chez les deux autres groupes puis à T2 se révèle plus élevée. La formation relative aux compétences de haut niveau reçue par le groupe « Experts » (il y a au moins un an au moment de leur participation à T1) était donc jugée de moins bonne qualité que par les autres groupes (qui ont eu la formation plus récemment) et avec l'expérience ils jugent que ces compétences sont meilleures.

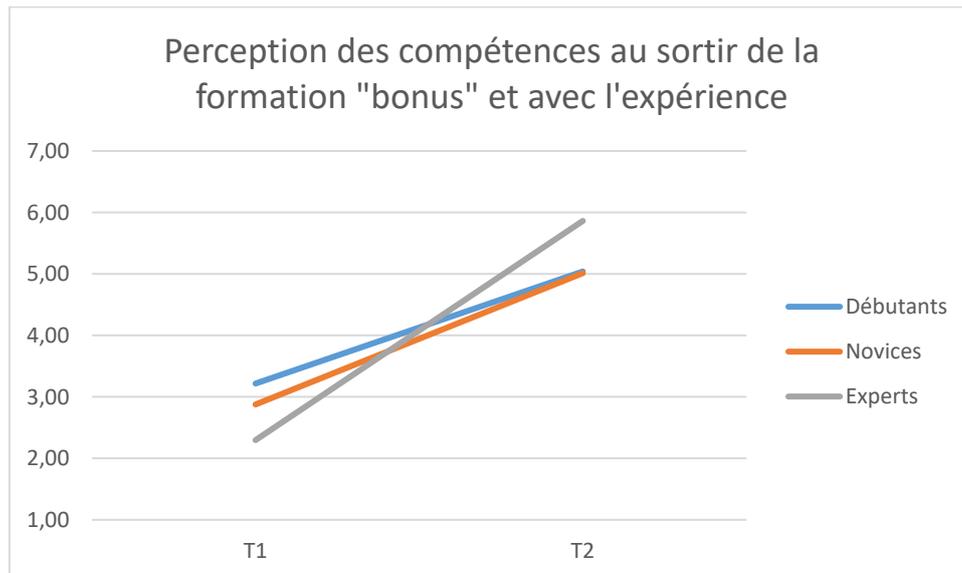


Figure 12 : Evolution de la perception des compétences en 2RM (formation bonus), comparaison des groupes Débutants, Novices et Experts

Oublier de débéquiller avant de passer la 1^{ère} (item 6 – MRBQ). Bien que cette erreur soit peu fréquente, on constate qu'avec le temps cette erreur diminue chez les « Débutants » et les « Novices » et augmente légèrement chez les « Experts », comme le montre Figure 13. Les comparaisons de moyenne soulignent que c'est particulièrement chez le groupe des « Débutants » que cette évolution est significative (cf. Tableau 37). C'est effectivement le groupe qui bénéficie le mieux du temps sur l'amélioration de cette compétence.

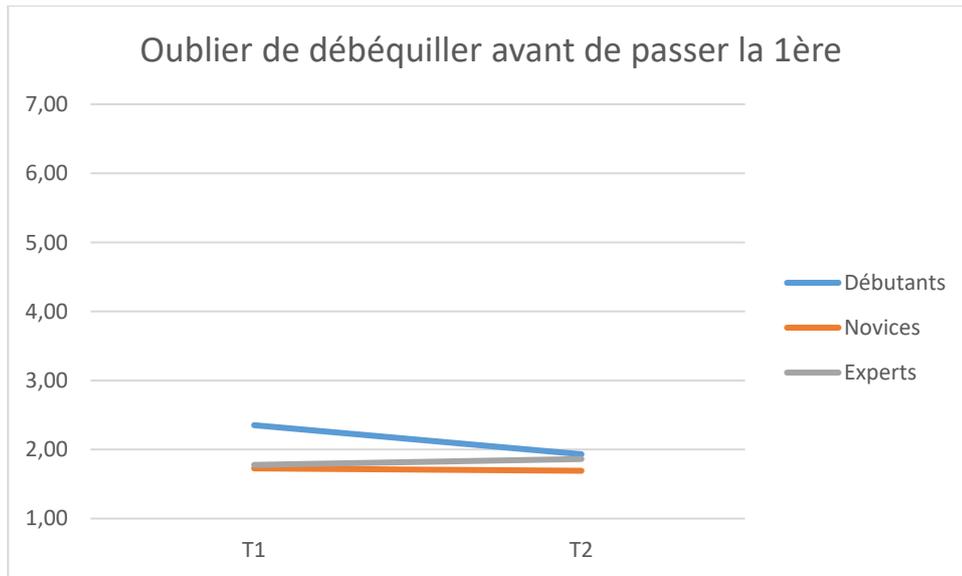


Figure 13 : Evolution de l'erreur liée au débéquillage (item 6 - MRBQ), comparaison des groupes Débutants, Novices et Experts

Franchir une intersection alors que le feu est rouge (item 14 - MRBQ). On remarque dans la Figure 14 que cette infraction est très rarement effectuée par les participants, ce qui est positif du point de vue de la sécurité routière. L'analyse de l'interaction significative « Temps*Expérience » ($F= 3.44$, $p = .036$, $\eta^2 = 0.62$) met en évidence que ce sont les « Novices » qui déclarent plus d'infraction de ce type avec le temps que les autres groupes.

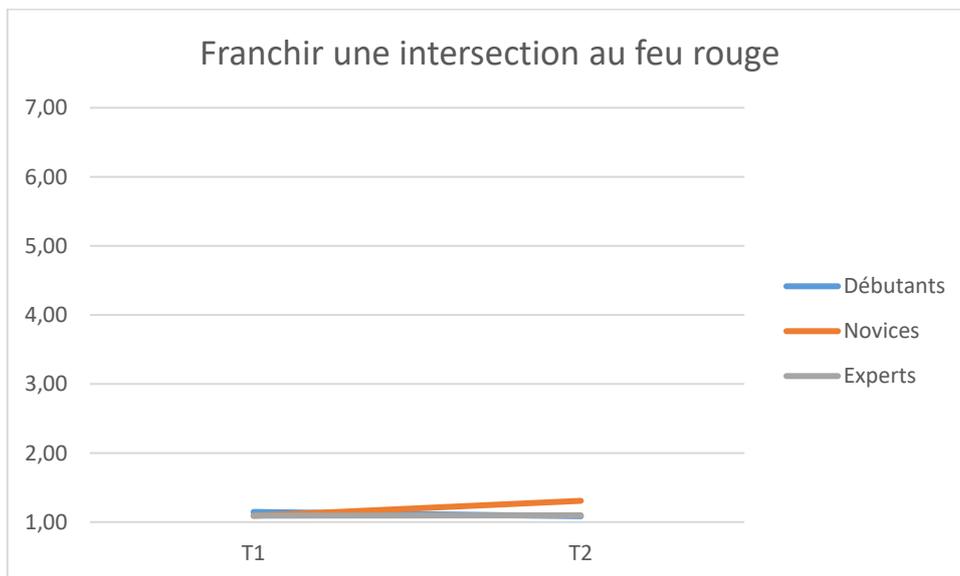


Figure 14 : Evolution de l'infraction liée au feu rouge (item 14 - MRBQ), comparaison des groupes Débutants, Novices et Experts

Enfin, un effet simple du temps est constaté pour « *l'intention de prendre des risques* » ($F = 7.36, p = .008, \eta^2 = .052$). En effet, dans les trois groupes les intentions à prendre des risques augmentent légèrement avec le temps ce qui peut témoigner d'un phénomène d'habituation et d'une baisse de la perception des risques avec le temps. C'est particulièrement chez le groupe « Débutant » que ce phénomène augmente significativement (cf. Tableau 37).

D'autres différences avec le temps sont constatées pour certaines variables et pour certains groupes (Tableau 37). Les évolutions constatées chez le groupe « Experts » sont positives du point de vue de la sécurité routière. En effet, le contrôle perçu des capacités à prendre des risques (« *prendre des risques est dans mes capacités* »), l'attachement rigoureux au statut prioritaire (« *A une intersection, un véhicule semble vouloir vous refuser votre priorité, mais vous passez quand même* », MRBQ - item 9), et l'anxiété sur la route (« *Dans une situation de conduite difficile ou inattendue vous paniquez* », MRBQ – item 11) diminuent significativement avec l'expérience. En revanche, les évolutions constatées chez les groupes moins expérimentés peuvent constituer des dangers. En effet, il apparaît que les dépassements des limitations de vitesses (MRBQ - item 7) sont plus fréquents avec le temps chez les « Débutants », et qu'un usage inadapté du freinage augmente chez les « Novices » (« *Vous n'utilisez qu'un seul frein (avant ou arrière) pour freiner* », MRBQ - item 15).

6.3 CONCLUSIONS

Les participants volontaires pour répondre à notre étude sont principalement détenteurs du permis A2 (51,8%) ou du permis A (42,7%). Plus précisément, 35,8% des participants sont conducteurs de moto après avoir obtenu le permis A2, et sans avoir été au préalable conducteurs de scooters ou de 125cm³. Bien que la majorité des participants utilisent la voiture (55,4%), une proportion conséquente déclare utiliser principalement la moto dans leurs déplacements quotidiens (30,4%). Toutefois, l'usage utilitaire de la moto n'est que faiblement reporté par les participants comme étant la motivation principale à être motard. Une des motivations principalement décrite fait référence au rapport du participant à son environnement, son lien à la nature et au monde environnant lorsqu'il conduit. Pour la majorité, la moto tient même une place importante dans la vie jusqu'à devenir un marqueur d'identité : être motard fait partie de leur identité propre. C'est l'image que les participants

renvoient en tant que conducteur de 2RM qu'ils apprécient particulièrement. Les participants qui se décrivent comme des motards « sportifs » – amateurs de vitesse, ils recherchent la maîtrise du risque et le sentiment de puissance – ont d'ailleurs le sentiment identitaire le plus fort. La majorité des participants se décrivent comme des conducteurs « modérés » où la recherche de plaisir est plus importante que la recherche de sensations à travers la vitesse. Néanmoins, lorsque l'on s'intéresse au type de moto possédée par les participants interrogés on constate que le roadster est le modèle le plus populaire, et qu'en moyenne la cylindrée de la moto dépasse 700 cm³. Ces deux constats démontrent que, quel que soit le profil de motard, les sensations pendant la conduite, liées à la mécanique de ces véhicules (vitesse, puissance, accélération) sont recherchées. Ce qui n'empêche pas les participants de se montrer prudents. En effet, les réponses sur les équipements témoignent de la prudence et du respect des règles des participants qui portent majoritairement et en permanence les équipements obligatoires et nécessaires (ceci va dans le sens des déclarations obtenues dans l'étude 3 – partie 5). Enfin, quel que soit le profil des participants, l'identité motarde perçue est expliquée par la confiance en leur propres compétences. Ainsi, plus les participants ont le sentiment d'avoir de bonnes compétences à moto, plus ils se sentent motards. Cela est probablement dû aussi à l'expérience, puisque le sentiment identitaire est aussi prédit par la durée de conduite en tant que motard.

Un des objectifs du projet était d'évaluer la qualité de la formation et son impact. A l'instar des résultats de l'étude 3 (partie 5) la formation est jugée de bonne qualité par les participants. Ils ont en effet été plutôt satisfaits des séances d'apprentissage qu'ils ont reçues et estiment qu'elles ont été assez efficaces pour acquérir les compétences de conduite (« formation obligatoire »). Ils ont également eu le sentiment que la formation faisait preuve d'individualisation et étaient plutôt satisfaits de cet aspect (« formation individualisée »). En revanche, d'après les participants, environ 37% de leur formation était dédiée à l'apprentissage de savoir-faire différents de ceux évalués à l'examen (par exemple l'apprentissage de l'inter-files) ce qui de leur point de vue n'était pas suffisant (« formation bonus »). Malgré cela, la majorité des participants qui ont participé à une formation et qui ont obtenu leur permis ont acquis une moto et se déplacent à moto, et seulement 10% des participants ont déclaré de pas avoir de moto principalement pour des raisons économiques ou de praticité. Chez les participants qui conduisent une moto, nous avons noté un lien négatif

entre la durée de conduite et la qualité de la formation perçue (qu'elle soit obligatoire, bonus ou individualisée) : les motards qui conduisent depuis longtemps estiment que la formation a été de mauvaise qualité. Tout se passe comme si leur expérience de conduite leur révélait que la formation était insuffisante pour les amener à circuler en sécurité dans le trafic.

Les réponses des participants indiquent qu'environ 10% d'entre eux ont eu un accident grave en moto au cours des 3 dernières années. Un lien significatif est noté avec l'âge : plus les participants sont jeunes plus ils déclarent avoir eu au moins un accident. Nous notons le même constat pour les presque-accidents. L'étude souligne également que plus les participants sont jeunes et plus leur expérience de conduite est faible (durée de conduite d'un 2RM) plus le nombre de chutes est important. Ces résultats rejoignent les données bien connues en sécurité routière relatives au sur-risque des jeunes et des novices en 2RM (ONISR, 2019a). A ce titre, un phénomène de sur-confiance chez les conducteurs qui viennent d'avoir leur permis est noté dans l'étude. Néanmoins, avec le temps cette sur-confiance s'abaisse, probablement parce qu'avec les expériences de la route ils sont plus conscients des difficultés et des dangers potentiels en circulation. La fréquence des infractions commises par les participants est liée au nombre d'accidents graves qu'ils ont eu ces dernières années. Par exemple, le fait de rouler trop vite dans les virages et le fait de griller des feux rouges prédisent le nombre d'accidents graves chez les participants. L'étude a mis en évidence que la fréquence des infractions était liée à la qualité de la formation perçue, qu'elle soit obligatoire, bonus ou individualisée. En outre, une formation jugée de bonne qualité est liée à l'attachement rigoureux au statut prioritaire, alors que ce comportement représente un des facteurs d'accidents en intersection bien connu en accidentologie.

Ces résultats ne sont pas positifs du point de vue de la sécurité routière, et soulignent que certains aspects tels que les dangers liés aux infractions et le phénomène de sur-confiance ne sont pas assez pris en compte dans la formation. En effet, il apparaît que les motards ont un sentiment d'identité fort en lien avec le fait de conduire une moto (voir étude 3 – partie 5). Compte tenu de ce constat, les résultats obtenus ici concernant le lien entre la fréquence d'infractions des participants, la taille de leur cylindrée et le sentiment d'identité indiquent qu'il serait nécessaire d'insister davantage sur les dangers des infractions au cours des formations. Aussi parce que la fréquence des infractions est associée au sentiment de contrôle

des participants et à leur intention de prendre des risques. Les analyses ont montré à ce sujet que la formation n'a pas été à même de moduler le sentiment de confiance voire de surconfiance des individus, alors que cela devrait faire partie de leurs objectifs de formation sachant que les premières années d'accès à la conduite d'une moto sont critiques (ONISR, 2019a).

7 ÉTUDE 5 : CONCEVOIR DES SOLUTIONS POUR OPTIMISER LA FORMATION AU PERMIS 2RM (ERGO-CENTRE)

En s'appuyant sur les résultats des autres études, cette partie a pour objectif d'imaginer, avec les formateurs et les motocyclistes, des solutions pertinentes qui répondent aux difficultés du terrain.

7.1 PROCEDURE

7.1.1 Démarche

Afin de s'adapter au contexte sanitaire et à la difficulté de réunir les personnes, nous avons décidé d'opter pour une méthodologie fondée sur les questionnaires à distance. Ce sont des questionnaires de type « idéation », régulièrement utilisés dans la conception centrée utilisateurs, qui permettent de générer des idées, d'être créatif. Nous avons utilisé la plateforme Typeform pour administrer ces questionnaires. Ce sont des questionnaires typiquement « longs » et approfondis qui reprennent les codes des entretiens individuels. Deux questionnaires différents ont été conçus : un pour les formateurs et un autre pour les motocyclistes. Les questionnaires avaient pour trame l'histoire de "Marc" un enseignant de la conduite moto et "Alex" un ancien élève motard. L'objectif était d'apporter du contexte aux participants pour qu'ils puissent imaginer des solutions, par le biais d'un cadre narratif et les problèmes identifiés sur le terrain.

L'histoire de Marc a été introduite auprès des formateurs de la manière suivante : *"Marc est un jeune formateur de 24 ans. Il vient de terminer sa formation et a obtenu son premier CDD dans une moto-école d'Orléans. Au fil de sa carrière, Marc va rencontrer plusieurs difficultés. Suivez son aventure pour nous aider à améliorer son métier et la formation qu'il délivre."*

“ Pour la suite de ce questionnaire, vous allez suivre l’histoire de Marc, **un jeune formateur de 24 ans**. Marc vient de terminer sa formation et a obtenu son premier CDD dans une moto-école d’Orléans.

Au fil de sa carrière, Marc va rencontrer plusieurs difficultés. Suivez son aventure pour nous aider à améliorer son métier et la formation qu’il délivre.

Continuer

appuyez sur Entrée ↵



Figure 15. Capture d’écran du questionnaire dédié aux formateurs à la conduite moto

Les motards ont quant à eux suivi l’histoire d’Alex : *“vous allez suivre l’histoire d’Alex, un jeune Orléanais de 20 ans qui débute sa formation au permis A (moto). Lors de sa formation, il va rencontrer plusieurs difficultés. Suivez son aventure pour nous aider à améliorer son apprentissage !”*

“ Pour la suite de ce questionnaire, vous allez suivre l’histoire d’Alex, un jeune Orléanais de 20 ans qui débute sa formation au permis A (moto).

Lors de sa formation, il va rencontrer plusieurs difficultés. Suivez son aventure pour nous aider à améliorer son apprentissage !

Continuer

appuyez sur Entrée ↵



Figure 16. Capture d’écran du questionnaire dédié aux anciens élèves motards

Chaque questionnaire comprenait 9 thématiques dont 6 étaient similaires pour les motards et pour les formateurs. L'idée est d'avoir en « miroir » les pistes de solutions des moniteurs et des motocyclistes sur ces thématiques transverses. Le tableau suivant présente les thématiques abordées en fonction du public interrogé.

Tableau 38. Thématiques proposées dans le questionnaire

Thématiques proposées aux motards	Thématiques proposées aux formateurs
Le code moto	L'accès aux pistes
La personnalisation des exercices	La personnalisation des exercices
La répartition des heures de formation réglementaires	La répartition des heures de formation réglementaires
Les heures supplémentaires	Les heures supplémentaires
La répétition des exercices liés au plateau	Le bachotage de l'examen au plateau
Le bachotage de l'examen au plateau	
L'apprentissage des manœuvres d'urgence	L'apprentissage des manœuvres d'urgence
Le sentiment de sur-confiance	Le sentiment de sur-confiance
Les équipements de protection individuels	Le manque de formation des formateurs
La reprise de conduite	Le manque de motivation des formateurs

Ces thématiques ont été choisies sur la base des résultats des études 2 et 3 de ce projet et en collaboration avec les partenaires. La diffusion des deux questionnaires a été lancée le 15/06 à l'aide des réseaux sociaux. L'Annexe 9.6.1 présente le contenu des publications concernées. Ils ont ensuite été relayés par 3 experts dans les réseaux de formateurs et de motocyclistes en France, avant d'être clôturés le 20/08. Les Annexes 9.6.2 et 9.6.3 présentent les captures d'écrans de ces deux questionnaires.

Un pré-test de ces 2 questionnaires a été réalisé auprès de 5 personnes afin de valider la durée de complétion, la formulation des questions et les modalités de réponses.

7.2 POPULATION

Au total 65 personnes ont répondu aux questionnaires.

7.2.1 Formateurs

L'échantillon de formateurs se compose de neuf personnes (1 femme et 8 hommes). L'âge moyen des participants est de 51,22 ans ($ET = 10,95$) avec une étendue de 33 ans à 70 ans. La répartition en fonction du genre et de la classe d'âge est présentée dans le tableau ci-dessous. Le temps moyen de complétion du questionnaire pour les formateurs était de 51 minutes.

Tableau 39. Répartition des participants en fonction du genre et de la classe d'âge.

Genre	Classe d'âge		
	Moins de 40 ans	De 40 à 49 ans	Plus de 50 ans
Féminin	1	0	0
Masculin	0	4	4
Total	1	4	4

Les formateurs ont entre 6 et 40 ans d'expérience en tant qu'enseignant de la conduite après l'obtention de leurs BEPECASER²⁷ ou ECSR²⁸ ($M = 23,75$; $ET = 14,69$), et roulent plusieurs fois par mois à moto comme le montre le tableau suivant :

Tableau 40. Fréquence de conduite moto des formateurs

Fréquence de conduite	Effectifs
Quotidiennement	4
Plusieurs fois par semaines	3
Plusieurs fois par mois	2
Quelques fois par an	0
Ne conduis plus du tout	0

²⁷ Brevet pour l'exercice de la profession d'enseignant de la conduite automobile et de la sécurité routière

²⁸ Titre Professionnel d'Enseignant de la Conduite et de la Sécurité Routière

7.2.2 Motocyclistes

L'échantillon de motards se compose de 56 personnes (10 femmes et 46 hommes). L'âge moyen des participants est de 51,48 ans ($ET = 10,28$) avec une étendue de 24 ans à 73 ans. La répartition en fonction du genre et de la classe d'âge est présentée dans le tableau ci-dessous. Le temps moyen de complétion du questionnaire pour les motards était de 32 minutes.

Tableau 41. Répartition des participants en fonction du genre et de la classe d'âge.

Genre	Classe d'âge		
	De 20 à 39 ans	De 40 à 59 ans	De 60 à 79 ans
Féminin	4	6	0
Masculin	4	32	10
Total	8	38	10

Les motards ont entre 1 et 57 ans d'expérience dans la conduite 2RM après l'obtention de leur premier permis ($M = 26,94$; $ET = 13,10$) entre 1964 et 2019.

Tableau 42 : Répartition des participants selon le permis et la durée moyenne de détention

Permis	Dernier permis moto obtenu	Durée moyenne (et ET) de détention
AM	1	9
A1	14	30,1
A2	5	18,8
A	34	28,4
Non communiqué	2	NA

7.3 RESULTATS

Les résultats sont présentés en deux parties distinctes concernant, d'une part les formateurs et d'autre part, les motocyclistes.

7.3.1 Les formateurs

Les résultats présentés dans cette partie se focalisent exclusivement sur les réponses données par les formateurs. Ils reprennent les neuf thématiques du questionnaire.

7.3.1.1 L'accès aux pistes d'apprentissage du plateau

Pour la quasi-totalité des formateurs interrogés, se retrouver sur le parking qui sert de "plateau" à leur école de conduite alors que d'autres formateurs ont déjà investi les lieux et posé leur matériel, est une situation récurrente. L'achat de piste privative est bien entendu la solution idéale, mais la plupart des petites structures n'ont pas le budget et l'espace nécessaire pour cette installation. C'est pourquoi des 3 solutions plus réalisables se dégagent des propositions des formateurs :

La première est de former les moniteurs pour s'adapter à la fois au matériel disponible et au niveau de l'élève (3/9). Il est ici sous-entendu qu'ils ne sont pas suffisamment formés à s'adapter à ce type de situation, pourtant très fréquente sur le terrain :

"Il faut que Marc utilise le même espace piste que ses collègues, en ne tenant pas compte des exercices mis en place, mais en adaptant un exercice en cohérence avec le niveau de ses élèves."

(P4)

La deuxième solution est de créer des partenariats avec les acteurs locaux pour élaborer des listes de lieux inutilisés, disponibles et sécurisés pour l'apprentissage du plateau (2/9) :

"Des partenariats avec les acteurs locaux pourraient être mis en place afin de pouvoir utiliser des espaces sur certains créneaux horaires non utilisés afin d'avoir un lieu sécurisé dédié

exclusivement aux deux-roues." (P1)

Enfin on pourrait mettre en place des plannings communs aux moto-écoles de la ville, permettant de réserver les pistes (2/9) et partager les thématiques abordées lors de la session. Cela suggère une collaboration étroite entre plusieurs moto-écoles :

"Il faudrait faire une planification entre moto-école et réserver certains créneaux horaires à des élèves débutants." (P7)

“Arriver avant l'heure afin de pouvoir parler des exercices à mettre en place avec les autres formateurs serait une solution.” (P3)

7.3.1.2 La personnalisation des exercices

La personnalisation joue un rôle majeur dans l'apprentissage de la conduite, mais le nombre d'élèves et la diversité des profils sont susceptibles de poser des difficultés aux formateurs. Le tableau suivant présente les différentes pistes de solutions imaginées par les moniteurs sur cette thématique.

Tableau 43 : Occurrences des pistes de solutions imaginées par les formateurs pour personnaliser les exercices des élèves

Pistes de solutions imaginées	Effectifs
Planification de cours de niveaux	5
Prise en charge individuelle	2
Mise en place d'exercices évolutifs	1
Se servir des élèves plus expérimentés	1
Former les formateurs à la prise en charge de plusieurs élèves	1
Non communiqué	0

Bien que la solution la plus évidente pour personnaliser l'apprentissage consisterait à dispenser des cours individuels uniquement deux moniteurs proposent cette solution. Peut-être que les contraintes économiques ne permettent pas aux structures de mettre en place cette solution (et que les moniteurs ne se permettent pas de l'envisager).

La solution retenue par les formateurs consisterait à planifier des cours avec des groupes d'élèves de niveaux similaires. Cette solution faciliterait le suivi des élèves et diminuerait les risques d'accident des élèves laissés en autonomie (5/9) :

“Cela commence par une maîtrise de son planning en fonction des niveaux de chaque candidat, se servir des niveaux les plus forts afin de tirer tout le monde vers le haut.” (P5)

La solution suggère toutefois une bonne connaissance du niveau des élèves et des compétences dans l'évaluation de leur capacité. Elle nécessite aussi de pouvoir adapter les situations d'apprentissage à l'évolution des compétences de l'apprenant.

C'est pourquoi l'un de nos formateurs mentionne la nécessité de former les moniteurs à la prise de charge de plusieurs élèves de profils, de facilité d'apprentissage et de niveau différents (1/9) :

“Pour aider Marc, il faudrait commencer par lui donner les armes qui lui permettraient de savoir comment gérer 1 élève débutant et 1 élève ayant déjà effectué plusieurs leçons. [...] il va devoir être capable de déterminer 1 objectif par candidat, prendre le temps pour chacun d'effectuer la démonstration adaptée, tout en ne laissant jamais 1 des candidats longtemps sans intervenir ! Cela requiert une grande maîtrise humaine, technique et psychologique.” (P4)

Une proposition originale peut aussi être identifiée. Il s'agit de mettre en place un exercice évolutif pour les différents d'élèves, qui prendrait appui sur une même installation (1/9). Le formateur qui est à l'origine de cette idée déclare qu'elle permettrait de faire évoluer l'ensemble du groupe et favoriser l'entraide, tout en répondant aux contraintes organisationnelles et économiques des moto-écoles :

“Un même exercice à 3 niveaux permettrait de s'adapter à chaque élève, de servir de démonstration pour niveau supérieur et de favoriser l'entraide pour passer d'un niveau à l'autre.” (P7)

7.3.1.3 La répartition des heures de formation réglementaires

De manière générale, les formateurs interrogés observent une durée de formation supérieure aux heures réglementaires, comme l'ont déjà indiqué les résultats des autres études de ce projet. Plusieurs raisons sont évoquées à travers le questionnaire :

a) L'examen du plateau est trop éloigné de la conduite réelle (2/9). Les formateurs conseilleraient de modifier l'examen pour le rendre plus proche de la véritable conduite, ce qui provoquerait des améliorations dans la formation :

“Si le plateau doit valider les fondamentaux, il ne doit pas se transformer en parcours de concours sportif. (...) restons réalistes s'il faut savoir porter un passager pourquoi demander un demi-tour contraint en entre deux cônes dans un diamètre de 6 mètres ? Cela ne correspond pas à la réalité, ça n'existe pas sur la route et sur un parking les motards font descendre le passager avant de se stationner !” (P6)

“L'examen doit être une évaluation par des experts des techniques mises en œuvre plus qu'un parcours à mémoriser évalué par des robots.” (P9).

b) Les 20 heures de formation réglementaires ne sont pas adaptées à la diversité des niveaux des élèves et à leurs compétences à l'entrée de la formation (2/9) :

“Nous sommes confrontés de plus en plus à des élèves n'ayant aucune expérience du deux-roues motorisés ce qui augmente considérablement le temps d'apprentissage. Les 20 heures obligatoires deviennent obsolètes si aucune expérience du deux roues n'a été acquise.” (P1)

Sur ce point, les deux formateurs préconiseraient de modifier le nombre d'heures de formation réglementaires : soit en inversant le nombre d'heures au plateau et en circulation pour avoir plus de temps dédié au plateau (1/9), soit en adaptant le nombre d'heures de formation en fonction de l'expérience 2RM déjà accumulée par l'élève (1/9) :

“Il serait judicieux que les heures obligatoires soient adaptées en fonction de l'expérience acquise en deux roues motorisées, justifiables par le nombre d'années d'assurance.” (P1)

c) La dernière explication renvoie à une surcharge des pistes qui implique des heures perdues dans l'attente d'exécution des exercices (1/9) :

“Il y a trop d'heures perdues à attendre son tour pour faire un exercice dû à la surcharge des pistes.” (P7)

7.3.1.4 Les heures supplémentaires

Dans le cas très fréquent où les 20 heures de formation réglementaires ne suffisent pas, le moniteur propose des heures supplémentaires à ses élèves. Elles servent la plupart du temps à continuer « l'entraînement » pour le passage de l'examen plateau et les heures de circulation. Pour atténuer l'effet de surprise liée à cette annonce, qui peut déstabiliser les élèves (les heures supplémentaires sont relativement chères), les formateurs proposent différentes solutions (voir tableau ci-dessous).

Tableau 44 : Occurrences des pistes de solutions imaginées par les formateurs pour aborder les heures supplémentaires avec leurs élèves.

Pistes de solutions imaginées	Effectifs
Suivre et informer son élève en remplissant le livret de formation en continu	3
Évaluation préalable axée sur les besoins et capacités de l'élève	2
Déterminer avec l'élève des objectifs précis à atteindre	1
Faire un examen blanc	1
Non communiqué	0

Pour la plupart des formateurs interrogés, l'évaluation initiale des compétences des élèves à l'entrée de la formation, même si elle est déterminante et obligatoire au regard de la loi, est très régulièrement mal réalisée ou non réalisée par les formateurs :

“Ces évaluations sont parfois bâclées ou réalisées de manière “commerciale” pour vendre plus d’heures que nécessaire.” (P3)

Pourtant, les formateurs interrogés y voient une réelle utilité lorsqu'elle est bien réalisée. Elle devrait normalement préparer l'élève à ce dépassement du forfait de 20 heures : si l'évaluation est bien faite, les moniteurs, avec l'expérience, savent très bien que l'élève ne pourra pas être présenté à l'examen du plateau en ayant pratiqué que 20 heures de formation :

“Marc ne devrait pas se retrouver dans cette situation s’il a effectué une évaluation préalable axée sur les réels besoins et capacités de son élève et non commercial.” (P1)

De la même manière, les formateurs soulignent l'importance de suivre et d'informer l'élève de sa progression pour qu'il puisse se rendre compte de son évolution et anticiper un éventuel dépassement du forfait (2/9) ou alors de fixer avec lui des objectifs clairs en début de formation (2/9).

“Si le livret de formation est correctement annoté, l'élève admettra plus facilement que son niveau n'est pas encore celui de l'examen.” (P7).

“Marc doit avoir déterminé des objectifs de niveau à atteindre, précis. Il n'aura aucune difficulté à démontrer à l'élève que l'objectif n'est pas atteint.” (P4).

Ce résultat renvoie à des recherches antérieures de l'équipe (Aupetit, 2010) qui avaient montré que le livret d'apprentissage n'était pas systématiquement rempli, ce qui n'offrait pas à l'élève la possibilité de suivre l'évolution de ces compétences. Même si ce livret est théoriquement le support de l'autoévaluation des compétences de l'élève, il n'est, tout au moins au moment de la réalisation de ces recherches, pas du tout utilisé à cet effet dans la réalité.

Enfin, un formateur propose de mettre en place un examen blanc pour vérifier les acquis et permettre aux élèves d'être conscients de leurs difficultés en cours de formation (1/9) :

“Fonctionner par un système d’examen blanc ou de validation d’acquis permet aux élèves d’être conscient de leurs difficultés éventuelles.” (P5).

7.3.1.5 Le bachotage de l’examen au plateau

Le « bachotage » est une forme d’apprentissage régulièrement pratiquée au sein des écoles de conduite, comme le montrent les résultats de ce projet. Pourtant, la totalité des formateurs interrogés sont bien conscients que cette modalité d’apprentissage est très limitée pour l’enseignement de la conduite. Ils nous donnent des solutions possibles pour éviter cet écueil.

Tableau 45 : Occurrences des conseils imaginés par les formateurs pour éviter le bachotage

Conseils imaginés par les formateurs	Effectifs
Travailler sur des exercices proches des futures situations de la vie du motard “post permis”	4
Travailler les différentes techniques à acquérir sur des ateliers dédiés avant de travailler le parcours d’examen en fin de formation	3
Inciter les formateurs à réaliser des stages dans des centres de formation professionnelle pour développer leurs méthodes pédagogiques	3
Proposer une grande diversité d'exercices en innovant sur la méthode de réalisation : démonstrations, simulateurs, parcours en relais	2
Non communiqué	0

Pour éviter le « bachotage », les formateurs recommandent de travailler sur des exercices plus proches de la future conduite du motard (4/9), comme la simulation d’un départ en angle de rue. 2 des 9 formateurs reconnaissent un déficit dans leur formation, sur la création de nouvelles situations de formations qui ne sont pas des exercices demandés à l’examen. Ils recommandent d’ailleurs à leurs collègues de suivre des formations post-permis, non pas pour se perfectionner à moto, mais pour s’inspirer des pratiques mises en place (3/9). Ce résultat rejoint les conclusions du projet DSR S-PER (2018-2021) mentionnant la richesse des contenus pédagogiques proposés par les formateurs.

“Il ne sert à rien de faire répéter des parcours du permis sans avoir développé les capacités techniques de l’élève, cela n’aura pour but que de le formater sur une seule situation alors que dans sa vie de motard il devra en permanence s’adapter à son environnement.” (P1).

“Il est plus intéressant de simuler un départ en angle de rue que de savoir ne pas renverser le cône lors du demi-tour.” (P9)

“Les formateurs moto école pourraient faire des stages dans les centres de formation post-permis, cela pourrait être bénéfique pour découvrir de nouveaux exercices.” (P3)

Les formateurs soulignent néanmoins la nécessité de répéter l’entièreté du parcours d’examen en fin de formation, après avoir acquis les différents techniques nécessaires à la conduite moto à partir d’autres exercices (3/9) :

“Il est quand même préférable de prévoir à la fin de la formation, un temps d’apprentissage des parcours, surtout depuis la nouvelle réforme de ces épreuves.” (P5).

7.3.1.6 La formation aux manœuvres d’urgence

En France, la maîtrise de certaines manœuvres d’urgence comme “l’évitement” ou “le freinage d’urgence” est exigée lors de l’examen au plateau. Des études d’accidentologie tendent à indiquer que la réalisation de ces manœuvres en situation d’urgence est (1) le plus souvent mal réalisée et (2) qu’elle entraîne dans la plupart des cas un sur-accident (RIDER, 2003 ; MAIDS, 2010). Ce résultat a poussé les norvégiens à mettre l’accent sur la reconnaissance des situations à risques en formation initiale, plutôt que sur l’enseignement des manœuvres d’urgence, qui a été abandonné (Lund, 2006). Nous avons recueilli l’avis des formateurs sur cette nouvelle méthode.

Contrairement à nos hypothèses, les résultats montrent que les formateurs croient fermement dans l’enseignement pratique des manœuvres d’urgence en formation. Sept moniteurs sur neuf ne souhaitent pas abandonner l’idée d’entraîner les élèves à ces habiletés. Toutefois, quatre moniteurs parmi les sept pensent qu’il peut être intéressant de combiner un enseignement pratique des manœuvres d’urgence et des compétences d’anticipation des situations à risque.

“Un bon motard ne devrait jamais être en situation d’urgence s’il a une conduite anticipative, défensive, mais ça, c’est de la théorie, et parfois, même le meilleur motard se retrouvera en situation d’urgence, la technique de freinage ou d’évitement seront alors les bienvenues. Il faut les apprendre en formation !” (P7)

7.3.1.7 La sensibilisation au sentiment de sur-confiance

L’étude longitudinale de ce projet a identifié un phénomène de sur-confiance chez les motocyclistes qui viennent d’avoir leur permis, une confiance trop importante au regard du niveau de leurs compétences réelles. Même si certains formateurs restent perplexes sur

l'efficacité d'une sensibilisation en fin de formation sur les dangers de la route et les problématiques liées à la sur-confiance (3/9), six formateurs ont imaginé des solutions pour sensibiliser les élèves sur cet aspect. Toutes ces solutions sont basées sur des échanges théoriques et d'expériences entre motards.

Lors de la formation initiale, cela peut prendre la forme de cours théoriques en salle en s'inspirant du permis AM (2/9) :

“On pourrait imposer un rendez-vous en groupe, en salle, afin d'échanger et de sensibiliser les futurs motards comme cela se fait pour le permis AM.” (P1).

Les formateurs évoquent un module concernant les risques chez les jeunes motards, en transmettant leur propre expérience ou celle de motards expérimentés, gendarmes ou policiers motorisés (2/9), tout en s'appuyant sur des images chocs (1/9) :

“Pour sensibiliser un motard novice aux risques de trop de confiance, il faut transmettre sa propre expérience de motard chevronné, être convaincant, et s'appuyer sur des images chocs.” (P3).

Dans un second temps, une sensibilisation a été imaginée après quelques mois de permis lors de “rendez-vous pédagogique” (3/9). On sait bien empiriquement qu'après plusieurs mois de conduite, une forme d'habituation aux risques survient et qu'elle peut être dangereuse pour les motards :

“Marc peut, comme je le fais dans mon département, créer un rendez-vous pédagogique gratuit avec ses anciens élèves, qui ont entre 3 et 6 mois de permis.” (P7).

7.3.1.8 La formation initiale de l'enseignant à la conduite 2RM

La plupart des résultats de ce questionnaire vont dans le sens d'une amélioration nécessaire de la formation des formateurs. Sur cet item du questionnaire en particulier, 7 formateurs sur 9 ont déclaré un manque important dans la formation initiale des formateurs (7/9) :

“Comme toutes formations professionnelles, il y a des manques. Comme dans tout métier, la pratique de celui-ci apporte beaucoup d'éléments, ainsi que la rencontre et l'échange avec les collègues.” (P4)

L'origine de ce “manque” a toutefois très peu été évoquée par les répondants. Ils invitent plutôt les jeunes moniteurs diplômés à se former tout au long de leur carrière par leurs propres initiatives (3/9) ou à l'aide de stages complémentaires (2/9). De la même manière, ils

conseillent d'échanger avec d'autres collègues (3/9), de se remettre en question et d'accepter les conseils (1/9) pour élargir leur champ de compétences et ne pas se reposer sur des acquis :

“Pour être un bon enseignant, il faut pratiquer énormément la moto, ne pas hésiter à aller faire des stages, échanger beaucoup, se remettre en question, ne pas considérer qu'on sait tout.

Accepter les conseils.”(P7)

7.3.1.9 La motivation des formateurs

Comme évoqué par des formateurs dans l'étude n°2 de ce projet, la “dureté du métier” peut conduire à une démotivation des professionnels de la conduite. Nous avons donc interrogé les formateurs sur les leviers susceptibles de jouer sur leur motivation : une hausse des salaires (2/9), de la reconnaissance en obtenant un statut spécifique en fonction des années d'expérience (du type junior, confirmé, expert...) (2/9), une meilleure organisation dans les moto-écoles afin de travailler avec moins d'élèves simultanément et passer plus de temps à faire de la pédagogie (2/9).

Sur un autre plan, un enseignant évoque un autre facteur à l'origine de la démotivation des moniteurs : le changement d'intérêt des élèves pour la pratique. Le nombre d'élèves motivés par des aspects sociaux et identitaires augmente et semble impacter la motivation des moniteurs.

“Les élèves ne sont plus les mêmes, il y a un effet de mode pour le permis, ils ne sont plus des passionnés comme avant, c'est ça le fond du problème !”(P8)

Au bilan, même si l'échantillon interrogé est faible sur cette partie “formateurs”, les réponses n'en sont pas moins riches pour faire évoluer la formation. Les résultats montrent que les moniteurs interrogés sont bien conscients des lacunes actuelles du métier quant aux contenus de formation qui sont proposés. Ils soulignent également les limites de la formation des formateurs et les aspects économiques et organisationnels qui seraient à l'origine des dysfonctionnements. Plusieurs pistes de solution pour réduire le « bachotage », pour favoriser l'autoévaluation, pour sensibiliser les élèves au risque de surconfiance après l'obtention du permis méritent de retenir notre attention.

7.4 LES MOTARDS

Les résultats présentés dans cette partie concernent les réponses des motards.

7.4.1.1 Le code moto

Des difficultés relatives à l'apprentissage théorique ont pu être relevées dans les résultats des études de ce projet. Toutefois, 43 motards sur les 56 interrogés par notre questionnaire déclarent ne pas avoir eu de difficultés avec les questions théoriques de la formation (ETM ou fiches techniques). Pour la plupart d'entre eux, il « suffit d'apprendre par cœur ». 35 motards compris sur l'échantillon total, conseillent néanmoins de prendre du temps pour comprendre les fiches avant de les apprendre, conscients qu'un apprentissage par cœur est uniquement utile pour répondre aux exigences du jour de l'examen. Les motards ont proposé plusieurs idées pour faciliter la compréhension des questions et la rétention des réponses (voir tableau ci-après).

Tableau 46 : Occurrence d'apparition des solutions visant à favoriser la compréhension des informations théoriques.

Solutions des formateurs	Effectifs
Accompagnement par un formateur en salle avec un groupe d'apprenant	12
Mise en pratiques des informations	9
Se projeter mentalement en situation	6
Regarder des vidéos explicatives sur internet	4
Échanger avec des motards experts	2
Prendre un temps pour identifier les risques dans chaque situation	1
Vérifier les acquis avec des "check up" après chaque leçon apprise	1
Non communiqué	5

Les motards interrogés privilégient deux méthodes pour favoriser la compréhension. D'une part, ils conseillent de participer à des cours en salle avec un formateur et un groupe d'apprenants (12/56) :

“Des cours en groupe et en salle sont indispensables. Il n'y a qu'en se confrontant aux avis de ses pairs qu'on progresse et qu'on apprend et qu'on accepte de changer ses comportements.” (P55)

D'autre part, ils pensent qu'une application pratique de l'enseignement théorique est nécessaire que ce soit par la pratique directe (9/56) :

“Apprendre le code en même temps que le permis ou le plateau permet une meilleure mémorisation.”(P9)

Par une projection mentale (6/56) :

“Il doit se mettre en situation, il doit simuler afin de retenir des scénarii.”(P19)

Ou par l’exploitation de vidéos sur internet (4/56) :

“Regarder des vidéos YouTube qui expliquent les fiches.”(P1)

7.4.1.2 La personnalisation des exercices

Nous avons vu plus haut que la personnalisation de l’enseignement était une question compliquée à résoudre pour les formateurs. Qu’en est-il des motards ? Quelles solutions proposent-ils ? Tout d’abord, les motocyclistes interviewés rejoignent les formateurs sur l’importance de cette personnalisation des contenus et la concentration dans les groupes sur les débutants. Il s’agirait de porter plus de temps et d’attention aux novices en laissant en autonomie les plus expérimentés (12/56). En revanche, comme évoqué par les formateurs, on sait que cette solution n’est pas la plus sûre pour les motards laissés en autonomie. D’autres motards conseillent ainsi d’individualiser les sessions pour permettre un accompagnement personnalisé qui n’impacterait pas l’apprentissage des autres élèves :

“Un cours personnalisé, sans autres élèves permet de ne pas nuire à l'apprentissage des expérimentés.”(P14)

Une autre solution fréquemment abordée consiste à utiliser les plus expérimentés, que ce soit comme démonstrateurs (9/56) ou bien en instaurant des temps de discussion dans le groupe (6/56). Ces solutions s’apparentent aux avis des formateurs.

“Les élèves plus doués peuvent servir de démonstrateurs pour le moniteur qui peut alors décortiquer les étapes de l'exercice présenté à Alex”(P18)

“Il (le moniteur) doit favoriser le partage d'informations entre les élèves, que les plus avancés expliquent comment ils ont surmonté les difficultés rencontrées.” (P46).

Une troisième idée est de planifier des sessions en fonction du niveau des élèves (8/56) et en limitant le nombre d’apprenants par session (7/56). Là encore, ce sont des idées qui vont dans le sens de celles émises par les formateurs.

“Premièrement en limitant autant que cela peut se faire le nombre d'élèves, trois étant un maximum.”(P51).

“Ne pas mélanger si trop d’écarts de niveaux, pédagogiquement impossible.” (P39)

Enfin les motards ont insisté sur des améliorations des situations de formation. Des améliorations qui devraient théoriquement être la base de la pratique pédagogique : adapter les exercices au niveau des élèves (7/56), cibler les difficultés pour donner des conseils adaptés (4/56) ou encore effectuer un rappel des notions précédentes (1/56).

“Faire des exercices adaptés au niveau de chaque élève, en partant à la base du même exercice du plus simple au plus compliqué.”(P26)

“Observer le comportement et les difficultés de façon à donner un conseil adapté à la situation.”(P32)

“Faire un rappel des notions de bases en début de cours avec un point particulier pour chaque difficulté abordée.”(P7)

7.4.1.3 La répartition des heures de formation réglementaires

Le graphique ci-dessous présente la proportion de motards qui estiment avoir eu des difficultés pour conduire juste après l’obtention du permis.

Comme Alex, avez-vous eu des difficultés à conduire après le permis ?

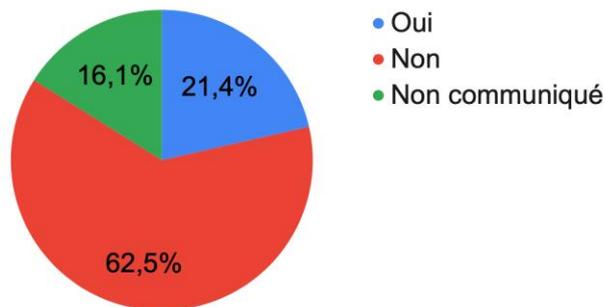


Figure 17 : Proportion de motards évoquant des difficultés lors de la conduite en post permis.

12 des motards interrogés évoquent des difficultés de conduite juste après l’obtention du permis. Nous aurions pu penser que ces difficultés touchaient plus d’un motard sur cinq. Au détail, ces difficultés concernaient la gestion des trajectoires dans les courbes et du placement de la moto sur la chaussée (3/16), le manque d’anticipation des situations inattendues (2/16), le stress généré par une conduite seul sans moniteur (2/16), la mauvaise gestion des rapports de vitesse (1/16), le défaut de maîtrise de la conduite dans différents environnements (1/16), et le manque d’expérience (1/16). Le graphique ci-dessous présente

en quoi ces difficultés (donc pour 12 des participants) sont liées, d'après eux, à un dysfonctionnement de la formation initiale reçue.

Pensez-vous que vos difficultés de conduite étaient liées à votre manque de formation en circulation ?

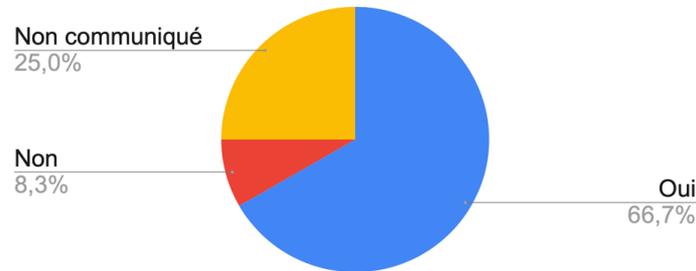


Figure 18 : Proportion de motards reliant leurs difficultés de conduite à la formation

D'après la figure précédente, 2/3 des motards qui ont évoqués des difficultés juste après l'examen l'expliquent par un manque de formation en circulation

“La gestion des rapports de vitesse, le placement en courbes et l'anticipation des situations complexes ont été difficiles. La gestion et le placement en courbes étaient dus au manque de formation en circulation.”(P43)

Il faut noter que parmi les motards qui n'ont pas déclaré avoir connu de soucis particuliers après l'obtention de leur examen, 8 ont néanmoins évoqué dans leur réponse la nécessité d'améliorer la formation à la circulation pour qu'elle prépare davantage à la conduite.

“Non je n'ai pas eu de difficultés ! Toutefois, les 20 heures obligatoires du permis moto ne sont qu'une base d'apprentissage. Que les candidats aient de bonnes prédispositions ou qu'ils ne soient pas très doués, ils manquent toujours de formation. Soit uniquement sur le plan du comportement en circulation, soit sur l'ensemble des sujets, de la maniabilité à la conduite dans le trafic. Les stages post-permis sont absolument nécessaires pour cette catégorie d'usagers.”(P18)

7.4.1.4 Les heures supplémentaires

La figure ci-après présente le nombre de motards ayant reçu des heures de formation supplémentaires aux 20 heures réglementaires.

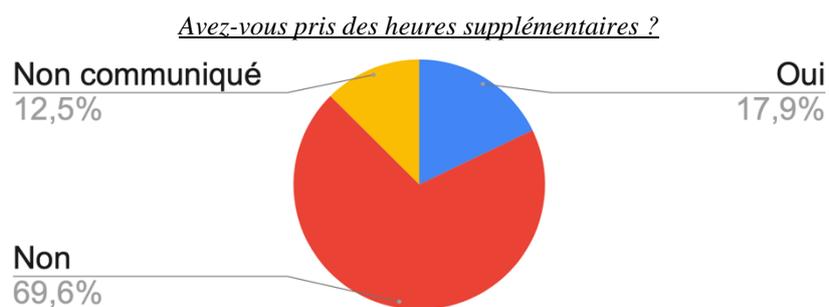


Figure 19 : Proportion de motards ayant reçu des heures de formation supplémentaires

De manière surprenante, seulement 10 des motards ont déclaré avoir effectué plus de 20 heures de formation alors que la moyenne nationale se situe plutôt entre 25 et 30 heures. La moitié des motards concernés (5/10) ont reçu des heures de formation supplémentaires pour maîtriser les exercices demandés sur le plateau. Un seul motocycliste déclare que c'était un cours donné en circulation, ce qui était en fait en relation avec un manque de place à l'examen.

7.4.1.5 La répétition des exercices liés au plateau

Nous avons vu plus haut que les moniteurs interrogés étaient conscients des limites d'une répétition à l'excès des exercices pour l'apprentissage de la conduite. La figure ci-dessous montre la proportion des motards qui ont eu la sensation, pendant leur formation initiale, de répéter un grand nombre de fois les mêmes exercices.

Sur le plateau avez-vous répété les mêmes exercices jusqu'à leur maîtrise ?

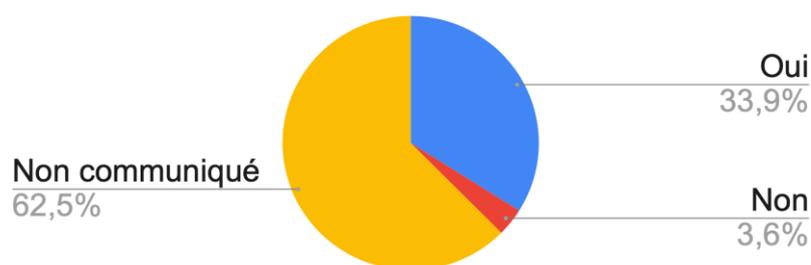


Figure 20 : Proportion des motards ayant eu la sensation de répéter sans cesse les mêmes exercices au cours de leur formation initiale sur le plateau

35 motards interviewés n'ont pas apporté de réponses à cette question. Ce nombre est extraordinairement élevé au regard des autres questions posées dans cette étude. Les réponses obtenues à cet item posent questions : n'ont-ils pas compris le sens de cette question ? Était-ce compliqué pour eux de répondre ?

Sur les 21 motards restants, 19 d'entre eux ont bien déclaré avoir répété de manière excessive les exercices de formation sur le plateau. Uniquement 2 motards déclarent le contraire en soulignant que l'acquisition d'une technique est le résultat d'une grande répétition de la réalisation de cette technique. En outre, l'expérience de formation d'un motard est à souligner : il n'a réalisé les parcours d'examen qu'à la fin de son parcours de formation.

“J'ai passé mon permis avec un formateur qui travaille depuis dans une école AFDM, agréé par la Mutuelle des motards, et je n'ai vu un parcours d'examen qu'à la fin de ma formation, quand toutes les techniques de conduite étaient acquises par des exercices dont on m'expliquait l'intérêt. Je n'ai pas bachoté des parcours de permis.” (P55).

Le tableau suivant fait état des propositions des motards pour réduire la répétition des exercices de manœuvrabilité de la moto sur le plateau. Les données concernent évidemment les motocyclistes ayant vécu cette répétition (n = 19).

Tableau 47 : Occurrence des différentes méthodes évoquées pour former les élèves motards autrement que par la répétition des exercices.

Solutions des formateurs	Effectifs
Expliquer l'intérêt de l'exercice et l'objectif	5
Adapter les exercices en fonction du niveau des élèves	5
Suivi des élèves sur piste	3
Décomposition de la formation en plusieurs étapes : ateliers puis parcours d'examen	3
Voir les mêmes choses en diversifiant les exercices	2
Faire des démonstrations seul ou avec un élève	1
Individualiser les leçons	1
Varier les formateurs	1
Visionner des vidéos de ses propres exercices afin d'identifier les erreurs et ajuster son comportement	1
Intégrer des questions théoriques à la pratique	1
Annoncer clairement à l'élève de renoncer à devenir motard, s'il manque de compétences	1
Non communiqué	16

La première solution plébiscitée par les motards consiste à expliquer l'intérêt de l'exercice et le contextualiser. On retrouve ici le concept de "compréhension" évoqué pour l'apprentissage du code :

"Oui, avec une méthode heuristique, il est plus facile de donner du sens aux apprentissages plutôt que de viser la réussite à un examen dont les visées peuvent paraître obscures voire uniquement sélectives"(P13).

Certaines idées font également écho aux idées soumises pour la personnalisation : les motards conseillent à nouveau d'adapter les exercices au niveau des élèves (7/56), de faire des démonstrations avec ou sans élèves (1/56) ou encore d'individualiser les leçons (1/56). Encore une fois, ces améliorations devraient normalement constituer la base de la pratique pédagogique existante.

L'idée qui nous semble la plus originale est de décomposer le parcours de formation en ateliers progressifs pour aboutir à la réalisation des exercices complets demandés au permis à la fin de ce parcours. C'est une des solutions proposées par les moniteurs pour éviter le « bachotage ». Pour les motards, cette solution permettrait également d'éviter la sensation de répétition des exercices (3/56) :

"Il faut séquencer le plateau avec une application technique pour chaque séquence avant de passer à la réalisation d'un parcours complet " (P34).

7.4.1.6 Le bachotage de l'examen au plateau

Le graphique ci-dessous présente la proportion de motards estimant avoir pratiqué d'autres exercices en formation que ceux demandés dans le cadre de l'examen au plateau.

Lors de votre formation, avez-vous effectué d'autres exercices que ceux proposés au permis plateau ?

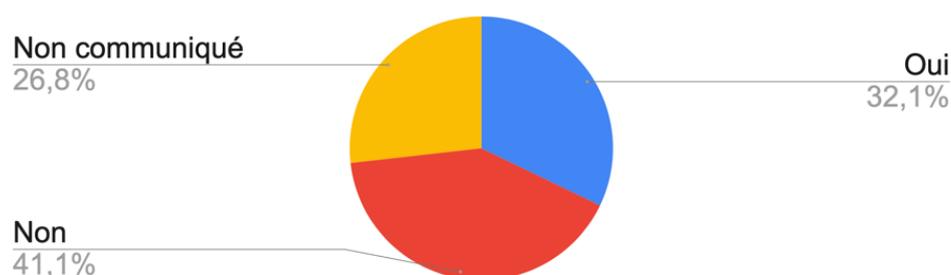


Figure 21 : Proportion de motards qui ont pratiqués des exercices de formation originaux

Lors de leur formation, 18 motards ont réalisé d'autres exercices que ceux demandés lors de l'examen. Ces exercices originaux concernent la maniabilité du véhicule sans moteur (6/18), la bonne position à adopter sur la moto (3/18) ou la maîtrise de la trajectoire (3/18). À noter que l'on retrouve des exercices proposés par les moniteurs lors de la formation post-permis (voir projet DSR S-PER).

Les motards participants mentionnent également d'autres méthodes d'apprentissages, différentes du bachotage, auxquelles ils ont été confrontés comme :

La décomposition d'exercices demandés au permis en exercices plus simples (4/18) :

"En décomposant le slalom par exemple : parcours à pied, parcours à vélo pour voir les points de corde et ajouter les cônes au fur à mesure que le candidat a compris le basculement."(P27)

La décomposition de la formation en deux étapes (4/18) :

"Mon moniteur adaptait les exercices en ciblant mes propres difficultés par de petits ateliers divers et variés et de façon très ludique, le parcours d'examen n'était abordé qu'après lorsqu'il estimait que j'étais prête."(P26)

La confrontation à des exercices plus difficiles que ceux demandés lors de l'examen (2/18) :

"Je travaillais les exercices avec des difficultés supplémentaires (une main, amazone, etc.) de façon à "sur-maitriser"."(P46)

7.4.1.7 L'apprentissage des manœuvres d'urgences

Comme les formateurs, une grande partie des motards ne souhaite pas abandonner l'enseignement pratique des manœuvres d'urgence en formation (25/56). Ils préconisent toutefois pour la quasi-totalité un apprentissage mixte entre la reconnaissance des situations à risques et l'apprentissage pratique des manœuvres d'urgence :

"Je pense que c'est intéressant d'éviter de se mettre en danger. Dans l'exemple, éviter de rouler trop près derrière une voiture. Mais les manœuvres d'urgence restent importantes. On ne peut pas tout prévoir, il faut avoir les réflexes."(P1)

Les motards ont proposé plusieurs initiatives pour travailler sur la reconnaissance des situations à risque en formation. Elles s'appuient encore une fois sur les modalités pédagogiques proposées dans le cadre des stages de perfectionnement (12/43) :

"C'est la solution à mon avis, il est impossible d'envisager de réaliser efficacement un évitement imprévu sans entraînement permanent, il ne serait plus pertinent de sensibiliser aux risques réels (ceux

des accidents "type" évalués depuis longtemps) que de laisser penser que la répétition d'exercices anticipés permet de réagir avec efficacité et situation réelle, il faut faire prendre conscience, par des situations concrètes, de la vulnérabilité des 2RM et laisser les compétences très techniques aux loisirs sportifs, hormis celles qui servent uniquement la sécurité (trajectoires).”(P13)

“L'un n'empêche pas l'autre, savoir reconnaître une situation à risque ET savoir répondre à une situation à risque. Certains conseils sont donnés plus tard lors de sorties sécurité routière, il faut prôner un continuum éducatif non obligatoire et là les associations et les MESR ont tout leur sens.”(P24)
“D'une manière générale, il est préférable d'apprendre à anticiper les situations, cela permet de rester vigilant, il faut apprendre à observer l'environnement dans lequel on évolue” (P50).

7.4.1.8 Le sentiment de sur-confiance

La notion de confiance en ses propres compétences est un concept difficile à expliquer et à questionner dans ce type de méthodologie. Nous avons néanmoins tenté de décrire cette notion et demandé aux participants de repenser et décrire leur sentiment après l'obtention de leur permis. Les résultats montrent que 20 motards interrogés déclarent avoir fait l'expérience d'un sentiment de « sur-confiance » quelques mois après l'examen.

En formation initiale, trois d'entre eux proposent d'intégrer un volet théorique lié aux “facteurs humains” (3/20) :

“Oui. La façon dont l'humain fonctionne et en particulier la façon dont il appréhende et gère les risques pourraient être enseignée. Un volet « facteur humain » pourrait être vulgarisé et incorporé dans la formation initiale.”(P43)

Cependant, les contraintes temporelles de la formation ne permettent pas d'accorder assez de temps à cette sensibilisation. C'est pourquoi, comme les formateurs, les motards préconisent, encore une fois, une prévention au travers des stages post permis (8/20) :

“Pour réduire ces situations de mise en danger, il est nécessaire d'aborder ces sujets. En formation initiale, le résultat étant d'être en capacité de manœuvrer sa machine dans le trafic sur un programme moyen de 20 heures, il n'est pas envisageable de rajouter des sensibilisations acceptables sur ces sujets. Les 20 heures du permis moto sont désormais trop courtes pour intégrer la Trajectoire de sécurité, l'anticipation et la prise de risques ainsi que la connaissance de l'environnement (Usagers-Qualité des chaussées-météo, etc.). Après l'apprentissage de base, il faut proposer des stages de perfectionnement à la conduite moto sur route.”(P18)

7.4.1.9 Les équipements de Protection Individuels

En France, seuls le casque et les gants sont obligatoires. Les motards interrogés sur les moyens de sensibiliser leurs pairs sur le port des EPI souhaitent rendre obligatoire le port du pantalon (10/56), du blouson (10/56), des chaussures (10/56) et de l'airbag (5/56). L'achat de ces équipements étant onéreux, les motards ont imaginé des solutions visant à les rendre plus accessibles. En obtenant une prime assurantielle pour les motards entièrement équipés (20/56) :

“Prendre exemple sur l'Allemagne ; les compagnies d'assurances accordent une réduction de la prime pour les motards porteurs des équipements de sécurité lors d'un accident.” (P14)

Ou en créant des partenariats avec les moto-écoles et les manufactures (2/56) :

“Créer des partenariats entre moto-écoles et accessoiristes motos en vue d'un équipement à tarif préférentiel.”(P37)

Les motards insistent également sur la nécessité d'agir dès la formation initiale en confrontant les élèves aux conséquences de l'absence des EPI par des vidéos (27/56), en faisant intervenir des blessés d'accidents de la route pour témoigner (3/56), ou en montrant le bon exemple (2/56),

“J'aimerais dire que tous les formateurs de la conduite sensibilisent leurs élèves à ce sujet, mais je sais que ce n'est pas le cas. Certains formateurs, eux même roulant en short et tee-shirt. Montrer le bon exemple serait une bonne chose. Les forces de l'ordre ayant pendant longtemps eu des tenues estivales en totale contradiction, ça n'aide pas lors des contrôles.”(P5)

“Il faut absolument en parler à la formation initiale, c'est pour moi presque une obligation, sinon c'est une faute. Les photos des résultats d'une chute sans pantalon, sans vestes, ... sont plus marquants que des paroles, dans la majorité des cas.”(P17)

“Il faut amener les élèves dans un centre des grands accidentés de la route.”(P31)

7.4.1.10 La reprise de conduite

Les données d'accidents dans plusieurs pays (France, Royaume-Uni, Australie) font état d'un « rebond » de l'accidentalité pour des motards âgés entre 40 et 60 ans et en particulier chez les hommes qui “retournent à la conduite” après une longue pause (supérieure à 5 ans d'après Haworth et al., 2013). Nous avons questionné les motards sur les modalités de cette reprise et le rôle de la formation. Pour réduire les risques liés à cette reprise, les motards recommandent en majorité de reprendre une formation soit dans une

moto-école (20/56), soit dans des associations qui proposent des stages de “reprise de guidon” (30/56).

“Des associations post-permis existent en France, mais elles sont peu connues. Reprendre des leçons en moto-école ou avec un motard expérimenté sont aussi des solutions possibles.”(P17)

“Oui j'ai arrêté pour raison personnelle la moto quelques années. Je me suis ensuite inscrite dans une association moto qui dispensait des cours de perfectionnement post permis, à laquelle on venait avec sa propre moto. Cette association proposait divers exercices, maniabilité lente, freinage d'urgence, comportement en balade, trajectoires et virages... Il y a très peu d'association de ce type, les groupes motards organisent plus souvent des balades ou des sessions de conduite sur piste.”(P26)

Pour valoriser et développer la visibilité de ces structures, ils conseillent même de créer un "label" des stages de formation continue valorisé auprès des assurances (2/56).

“On pourrait créer un "label" des stages de formation continue qui pourrait être valorisé auprès des assurances.”(P25)

Enfin, une dernière idée, peu évoquée, mais tout aussi intéressante a été proposée par un participant qui conseille de mettre en place des sessions d'accompagnement lors des premiers trajets de reprise (1/56) :

“En se faisant accompagner par des moniteurs ou des motards très expérimentés lors de sorties, en le précédant pour lui montrer les bons comportements et réactiver les bons réflexes.”(P32)

7.5 CONCLUSION

Les résultats montrent dans l'ensemble que les ressentis des moniteurs et des apprenants concernant la formation sont très similaires. Ils sont conscients, la plupart du temps, des écueils des contenus éducatifs proposés. De la même manière, les pistes d'amélioration suggérées sont souvent les mêmes pour les deux profils, ce qui laisse à penser qu'elles auraient toutes les chances d'être acceptées dans le monde de la formation 2RM. C'est bien l'ambition de cette méthodologie que de tester l'acceptabilité de solutions pour l'ensemble de l'écosystème. On peut souligner par exemple les propositions de découpage de la formation en ateliers progressifs, l'utilisation des apprenants les plus avancés dans la formation comme démonstrateurs, la participation de motards expérimentés pour le partage d'expérience, etc.

Les principales pistes de solutions qui ressortent de cette étude sont :

- La décomposition de la formation sur le plateau en deux étapes consécutives : des ateliers techniques permettant d'acquérir les habiletés nécessaires à la conduite et ensuite les parcours des examens ;
- La mise en place d'exercices de formation et d'un examen plus proches de la future conduite du motard avec l'idée que ce n'est que par la modification des épreuves de l'examen que les situations de formation pourront évoluer ;
- L'utilisation des élèves plus expérimentés dans l'apprentissage comme démonstrateur des parcours de formation pour les élèves débutants ;
- L'utilité des "stages" post-permis ou de reprise de conduite comme complément à la formation et notamment sur les aspects "facteurs humains" ;
- La valorisation de l'expertise des moniteurs à travers un statut et une dénomination évolutive tout au long de leur carrière.

En s'appuyant sur les résultats des autres études, l'objectif de cette partie a pour objectif d'imaginer, avec les formateurs et les motocyclistes, des solutions pertinentes qui répondent aux difficultés du terrain. Les données recueillies sont congruentes avec les résultats des autres études de ce projet quant aux bonnes et aux mauvaises pratiques des moniteurs évoqués dans l'étude 2 (i.e. une individualisation de la formation, un apprentissage évolutif des techniques de conduite, l'enseignement d'autres pratiques utiles et sécuritaire sur le terrain, etc.) et au sentiment des élèves d'avoir acquis les compétences utiles pour conduire une moto (étude 3).

Cette étude a également permis aux participants de proposer des solutions personnelles pour pallier les difficultés identifiées. Toutefois, au regard des résultats de ce questionnaire, la situation actuelle de la formation en France semble quelque peu « figée ». D'un côté, les futurs motards, élèves des écoles de conduite, souhaitent acquérir leur permis le plus rapidement possible notamment pour des raisons économiques, ils ne déclarent pas de difficulté particulière en conduite dans le trafic après l'examen, ne voient pas la nécessité de réaliser un grand nombre d'heures de formation en circulation étant donné qu'ils conduisent pour la quasi-totalité une voiture, ne sont pas surpris par la répétition des épreuves de permis, et ne sont pas au fait des autres pratiques pédagogiques existantes. De

l'autre côté, les formateurs sont conscients des limites des contenus éducatifs que la majorité d'entre eux proposent en formation initiale. Toutefois, les nombreuses contraintes qu'ils rencontrent (organisationnelles, réglementaires, sociales, techniques, économiques) laissent peu de marge de manœuvre aux moniteurs pour s'adapter. Ce blocage ne va pas dans le sens de modifications structurelles de la façon d'apprendre à conduire une moto. C'est peut-être une des raisons pour lesquelles on retrouve dans ce projet un grand nombre de résultats déjà mis en évidence 10 ans auparavant (Aupetit, 2010). Même si le référentiel de formation et l'examen du plateau ont été modifiés, les résultats portant sur l'enseignement et l'apprentissage dans le présent projet sont très similaires à ceux identifiés en 2010. Si on poursuit ce raisonnement, il n'est pas surprenant de retrouver à plusieurs reprises dans les pistes de solution ce que proposent les centres de perfectionnement. Moins contraints par la réglementation et la présentation à un examen, ils apparaissent plus libres de proposer des contenus originaux, d'aborder de nouvelles façons d'apprendre la réalité de la conduite et de sensibiliser les motards aux situations à risque.

Le dernier élément de cette synthèse concerne les aspects méthodologiques. La qualité des réponses et des pistes de solution proposées par les participants semble valider l'utilisation des questionnaires de mise en situation. Même si le temps de complétion de ces questionnaires demande un effort, la mise en contexte à travers les « scénarios » proposés permet de générer des pistes de solutions originales.

8 CONCLUSION GENERALE

Les bilans montrent que le parc moto semble diminuer depuis plusieurs années, ce qui s'expliquerait par la quasi disparition des cyclomoteurs et des 125, les motos lourdes seraient quant à elles moins touchées par cette baisse. En effet, les données de 2019 recueillies par Kantar (2019) estiment la taille du parc moto à 2.9 millions de véhicules dont 2.5 actifs. Ce parc est majoritairement composé de motos lourdes (49%), accessibles via les permis A2 et A. Les cyclomoteurs utilisables dès 14 ans après obtention du permis AM ne représentent que 16% du parc. Dans ce contexte, le projet MOTARD avait pour objectif de global de comprendre comment on devient motocycliste et particulièrement de connaître les déterminants de la conduite de grosse cylindrée. L'idée était également de savoir dans quelle mesure la formation participe à la construction du motocycliste en termes d'acceptabilité des équipements de protection, de choix du véhicule, et de comportements sur la route.

Les bilans et la revue de littérature dégagent un profil d'utilisateurs de motos et particulièrement de grosses cylindrées : ce sont majoritairement des hommes, d'âge mûr, de CSP +, habitant en zone rurale ou péri-urbaine. Les entretiens réalisés avec les moniteurs interrogés dans ce projet (voir partie 4 – Etude 2) ne permettent pas d'établir un consensus sur un profil type de motards. En effet, il ressort des échanges que les conducteurs de moto sont de tous âges, aussi bien des hommes que des femmes et de toutes CSP. Les entretiens menés auprès de motards en apprentissage ou venant d'acquérir leur permis A2 ne permettent pas non plus d'identifier des profils types de motard (voir partie 5 – Etude 3). Nos analyses par questionnaires (voir partie 6 – Etude 4) vont dans le sens des échanges avec les moniteurs : les participants sont de tous sexes (près de 20% sont des femmes), de tous âges mais ont majoritairement 30 ans en moyenne, vivent en zone rurale et urbaine, n'ont pas d'enfants et sont de CSP +. Les moniteurs soulignent de plus des différences avec les décennies précédentes : les élèves actuels sont « vieillissants » c'est-à-dire qu'ils font de la moto à un âge plus avancé, et le permis moto est rarement leur premier permis. Pour deux moniteurs le permis moto serait même superfétatoire car utilisé pour faciliter les déplacements ou comme un loisir.

Quelles que soient les méthodologies employées et les pays dans lesquels le recueil s'effectue, deux motivations principales gouvernent le choix de la moto comme mode de

transport : le plaisir et la praticité. Plus spécifiquement en Europe, la motivation principale est le plaisir et le sentiment de liberté qui est procuré par la conduite 2RM. C'est ensuite la facilité offerte par le 2RM pour se garer et le gain de temps qu'il peut procurer qui incitent les motards à choisir ce mode de transport. Il est intéressant de noter que les motivations répertoriées dans les études ne sont jamais en lien avec la recherche de sensations en termes de vitesse et de prises de risque. Cela est confirmé par les entretiens réalisés avec les moniteurs (voir partie 4 – Etude 2). Les motivations principales à la conduite d'un 2RM sont, d'après les professionnels, l'utilitarisme et le plaisir de conduire (passion du deux-roues, balades). Ces résultats sont congruents avec la littérature sur le sujet (e.g., Blanckman & Haworth, 2010 ; Jordehi & Rose, 2013). Néanmoins, à l'inverse de la littérature, il est ressorti des entretiens la volonté d'accéder progressivement à la puissance et donc de rechercher les sensations. En effet, les entretiens avec les moniteurs et avec les motards mettent en évidence que – outre le gain de temps recherché dans les trajets – le plaisir et la recherche de sensations (vitesse, puissance, mécanique, environnement) sont les principales raisons de l'usage de la moto (Zuckerman, 1994). Les résultats de l'étude 4 montrent également que la recherche de sensations est une des motivations principales de la conduite d'une moto, et qu'elle est liée à plusieurs prises de risques de la part des participants.

A cet égard, de très nombreux comportements peuvent être étudiés chez les motards. La littérature souligne en particulier l'intérêt qu'il y a à distinguer deux grandes catégories d'actions à l'origine d'un comportement inapproprié sur la route.

D'une part on trouve les violations, qui renvoient à des déviations intentionnelles et délibérées des pratiques nécessaires pour maintenir la sécurité. Certains travaux menés en psychologie ont cherché à comprendre leur impact sur l'accidentalité, par exemple en étudiant l'impact de la consommation d'alcool ou des dépassements de vitesse sur la fréquence d'accidents. D'autres travaux ont cherché à prédire la fréquence des violations sur la route. Parmi les variables les plus étudiées, on trouve l'étude de la motivation à conduire (e.g., utilitaire versus sportive), de l'identité motarde, des attitudes/contrôle perçu du comportement/normes subjectives envers le risque, de la recherche de sensations et du rapport à la règle. Ces variables ont un impact sur les risques pris sur la route. D'autre part, les travaux menés par Banet et collaborateurs (2009, 2010, 2012) montrent la pertinence de mesurer les erreurs dans la conduite puisque les erreurs sont plus fréquemment reportées

par les motards que la prise de risques intentionnelle ou le non-port des équipements de sécurité. Nos résultats indiquent que les motards sont plutôt prudents et qu'ils portent leur équipement de sécurité mais qu'il leur arrive d'effectuer des erreurs de conduites, erreurs qui s'estompent avec le temps (ex : oublier de débéquiller). Concernant les intentions de prendre des risques, le modèle testé dans l'étude 4 (partie 6) révèle que les variables les plus explicatives sont les attitudes (Ajzen, 1995) et la recherche de sensations. Ces résultats vont dans le sens des études qui ont évalué l'intention de prendre des risques à moto (voir par exemple Eyssartier, Meineri, & Gueguen, 2017 ; Hassan, Vinodkumar, & Vinod, 2017) : plus les individus sont à la recherche de sensations dans leur conduite, plus ces derniers ont l'intention de prendre des risques sur la route. Il est également intéressant de noter que les autres variables testées dans notre étude telles que le sentiment identitaire, la conditionnalité, la confiance en ses capacités, le rejet de l'autorité et le libertarianisme n'apparaissent pas prédictives du risque. Les entretiens avec des motards en cours d'apprentissage A2 ou ayant obtenu récemment leur permis (voir Etude 3 – partie 5) mettent également en évidence que la recherche de sensations (vitesse, puissance) est une cause d'infractions.

Il existe de nombreuses formations et permis permettant d'accéder à la conduite d'un 2RM, les différences se situant dans l'âge auquel il est possible d'y accéder et la taille de la cylindrée que ces formations autorisent à conduire. L'accès à la conduite est toujours conditionné par une formation théorique puis pratique. La formation théorique consiste en un apprentissage des parties du véhicule, des règles de circulation et des risques liés à la conduite d'un 2RM. Cet apprentissage est sanctionné par un examen qui peut être l'ASSR ou le code en fonction de l'âge des futurs motards. Les élèves sont ensuite formés sur le plateau en vue d'apprendre à manier et contrôler leur véhicule, puis en circulation pour être formés à circuler dans un trafic. La formation AM propose 7h à 8h d'apprentissage centrées sur le maniement du cyclomoteur. 20h minimum sont nécessaires pour les formations A1 et A2 qui abordent également les risques spécifiques à la conduite 2RM. Après la formation, une attestation autorisant à conduire est délivrée pour les permis AM et A, alors qu'un examen sanctionne l'obtention d'un permis A1 ou A2. La revue de littérature souligne le manque d'études sur l'efficacité des formations à la conduite d'un 2RM. Néanmoins, les recherches dressent un tableau similaire : les formations semblent améliorer la maîtrise de la maniabilité et du contrôle de l'engin, sans pour autant parvenir à diminuer l'accidentalité ou même la

fréquence d'infractions commises sur la route. Les études précisent à cet égard que seules les personnes possédant déjà une expérience de la conduite 2RM apprendraient à circuler sur la route de manière sécurisée, ce qui nécessite par exemple de savoir analyser les situations d'interaction dans le trafic et de s'y adapter. Très peu d'études se sont intéressées au contenu même des formations et à la façon dont elles sont dispensées. Nous avons vu que le curriculum des formations françaises semble assez complet quant aux niveaux 1 et 2 de la matrice GDE. Néanmoins, beaucoup d'apprentissages inhérents aux premiers niveaux de la matrice sont insuffisants. L'ensemble des études réalisées par Aupetit et collaborateurs (2010 ; Aupetit, Riff, Espié, & Buttelli, 2014 ; Aupetit, Riff, Buttelli, & Espié, 2013) montre que la conduite avec passager, l'utilisation du frein arrière, le déplacement sans moteur ou le béquillage/débéquillage de la moto, la circulation en centre-ville, les dépassements, la conduite à grande vitesse, la recherche d'informations utiles dans l'environnement, ou encore l'interprétation et la prise de décision en intersection n'ont été que superficiellement travaillés. Concernant les hauts niveaux, la matrice GDE semble être opérationnalisée dans la formation de quelques pays comme la Norvège ou l'Australie (Lund, 2006 ; Senserrick et al., 2016 ; Laapotti et al, 2001). En France, si les enseignements dispensés se sont élargis, avec les années, aux compétences psychosociales et donc aux niveaux supérieurs de la matrices (e.g., enseignements relatifs à l'impact des pressions des pairs sur la conduite), ces niveaux restent peu abordés voire absents des formations. À titre d'exemple, les niveaux 4 et 5 ne sont pas mentionnés dans les curriculums. Au travers des entretiens avec les moniteurs (partie 4 – Etude 2), nous avons confirmé que l'activité de formation se concentre essentiellement sur l'enseignement des manœuvres de base (niveau 1 de la matrice GDE) et un peu sur la maîtrise de scénarii routiers (niveau 2). Un seul moniteur a spontanément évoqué des enseignements relatifs au niveau 3 de la matrice GDE (par exemple *planifier un itinéraire de manière autonome*). Nous avons pu également noter que les moniteurs travaillent les aspects cognitifs et psychologiques des élèves, ce qui est au cœur du 4^{ème} niveau de la matrice. Toutefois, les moniteurs ne trouvent pas toujours de solutions aux difficultés rencontrées par les élèves à ce niveau (motivation, anxiété, auto-évaluation, ou encore sur-confiance). Pourtant, les caractéristiques des élèves sur ce niveau sont parmi les plus influentes dans la genèse de l'infraction et de la prise de risques. Cette étude a donc souligné que bien que les méthodes déployées par les moniteurs pour apprendre à conduire soient riches, beaucoup de connaissances et de compétences pour apprendre à circuler en sécurité semblent

manquantes dans les formations. Les échanges avec les moniteurs ont mis en évidence un manque de connaissance de la matrice GDE et/ou une incrédule quant à son intérêt et à sa mise en œuvre dans la formation. On voit donc que la matrice GDE ne s'est pas encore largement diffusée dans le monde du 2RM, alors qu'elle est incluse dans les programmes de formations en France depuis 2013. Il serait pertinent que cette dernière soit transmise aux moniteurs déjà en poste, que ce soit via des formations complémentaires ou continues, ou via des documents d'information afin de les convaincre de son utilité. En outre, mettre en œuvre des stratégies pertinentes pour agir sur les niveaux supérieurs, comme utiliser la prévention par les pairs pourrait permettre de modifier les normes sociales perçues des conducteurs. Il serait aussi intéressant que la littérature scientifique se penche sur l'opérationnalisation de la matrice en vue de créer, par exemple, une mallette pédagogique pour aider les moniteurs à la déployer au quotidien. On pourrait aussi imaginer une solution consistant à subventionner et/ou défiscaliser des heures de formation supplémentaires dédiées à l'enseignement spécifique des niveaux supérieurs de la matrice. Enfin, les entretiens ont permis de confirmer la persistance de « mauvaises » pratiques de formation déjà observées il y a 10 ans par Aupetit et collaborateurs (2010, 2013, 2014). Ainsi malgré les différentes réformes du permis qui ont été réalisées en vue d'empêcher le bachotage ou de rendre l'accès à la cylindrée progressif, les mêmes problèmes dans la formation ont été identifiés par les moniteurs interrogés. Ces derniers ont proposé plusieurs explications qui permettent de comprendre cette situation : 1) le besoin de survivre économiquement engendrerait la surcharge d'élèves pendant les séances et le bachotage des parcours d'examen pour diminuer le temps de formation ; 2) le manque d'expertise des moniteurs (manque de formation continue et/ou de pratique) engendrerait un enseignement inadapté des techniques de conduite ; 3) la dureté du métier (répétition du travail, conditions extérieures parfois difficiles, rémunération faible, perte d'élèves dans des accidents de la route) pourrait démotiver les moniteurs. Les élèves jugent quant à eux la formation comme étant de bonne qualité (voir Etudes 3 et 4) ; ils se déclarent plutôt satisfaits des séances d'apprentissage reçues, les estimant suffisamment efficaces pour acquérir les compétences de conduite. Les participants étaient également satisfaits que la formation fasse preuve d'individualisation, les moniteurs utilisant des feedbacks pour corriger les erreurs de conduite. Toutefois, ils estiment passer trop de temps sur le plateau à apprendre à réaliser les manœuvres notées à l'examen au détriment de la circulation qui leur permettrait d'acquérir d'autres compétences plus proches des situations réelles de conduites (par

exemple l'apprentissage de l'inter-files). Concernant ce point du bachotage, on pourrait imaginer de donner davantage de poids dans l'évaluation à l'épreuve de circulation au moment de l'examen et à diminuer le poids de l'épreuve de plateau.

Les entretiens réalisés auprès des référents de sécurité routière (RSR) (voir partie 3 – Etude 1) mettent en évidence que la formation à la sécurité routière dispensée dans les collèges est très hétérogène de par les contenus, les moyens et le temps consacré. La majorité des formations proposées sont souvent réalisées en une ou deux séances, ce qui pose la question de la rétention à long-terme des apprentissages. En effet, on sait que les formations dispensées de manière continue et variée sont efficaces pour maintenir les apprentissages et les effets avec le temps (Kraïem et al., 2014 ; Rubio et al., 2018). Cependant, les nombreuses difficultés rencontrées par les RSR empêchent la mise en place de formations riches et étendues dans le temps. Ils rapportent en effet la pauvreté de leur propre formation et le manque d'informations quant à leur mission. De plus, ils soulignent le manque de temps, de matériel et de moyens financiers pour réaliser les formations ASSR. Enfin, le manque de moyens humains (manque d'intervenants, manque de soutien de l'équipe éducative) est un problème important. Par conséquent et selon les participants, les séances de sécurité routière et l'examen de l'ASSR ont peu d'utilité et peu d'impact sur les comportements des élèves qui sortent du collège sans avoir les bases nécessaires (connaissances du code de la route et compétences de détection des dangers) pour circuler en sécurité dans le trafic. L'ensemble des problématiques soulevées par les RSR et les propositions de solutions susceptibles d'y répondre sont présentées dans le Tableau 10 (partie 3 – Etude 1) comme par exemple des cours transversaux « clef en main » pour répondre aux difficultés des enseignants à mettre en place les séances de sécurité routière ou encore mutualiser les temps de sensibilisation avec d'autres thématiques de prévention en travaillant avec les élèves sur les compétences psychosociales.

L'objectif de la dernière étude était d'identifier des solutions concrètes de mise en application des résultats obtenus dans les études précédentes en s'appuyant sur les acteurs concernés au premier chef : les moniteurs et les apprenants. Globalement, le sentiment des moniteurs concernant la formation est très proche de celui des apprenants : ils ont bien conscience des limites de cette formation. Les pistes d'amélioration suggérées sont souvent

les mêmes pour les deux profils, ce qui augure d'un bon niveau d'acceptabilité de ces solutions a priori. Ainsi, plusieurs pistes concrètes d'amélioration de la formation moto ont été identifiées dans l'étude 5. Par exemple, il a été recommandé d'améliorer la progressivité de la formation en mettant en place une partie technique préalable permettant d'acquérir les habiletés nécessaires à la conduite avant de s'exercer sur les parcours des examens, de modifier les exercices de formation et l'examen afin de se rapprocher davantage des situations réelles de conduite ou encore de mettre en place une forme de tutorat entre les élèves plus expérimentés et les élèves débutants, notamment pour les démonstrations.

9 REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- af Wåhlberg, A. E., Barraclough, P., & Freeman, J. (2015). The Driver Behaviour Questionnaire as accident predictor; A methodological re-meta-analysis. *Journal of Safety Research*, 55, 185-212.
- Anderson, L. C. (1980). Better biking: A motorcycle rider improvement program. *International Motorcycle Safety Conference*. Washington DC, USA: Motorcycle Safety Foundation.
- Anderson, J. W., Ford, J. L., Peck, R. C., (1980). Improved motorcyclist licensing and testing project. *California Department of Motor Vehicles, Sacramento National traffic Safety Administration: Contract DOT-HS-4-01196*.
- Antoniazzi, D., & Klein, R. (2019). Risky riders: A comparison of personality theories on motorcyclist riding behaviour. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 62, 33-44.
- Aghamolaei, T., Tavafian, S. S., & Madani, A. (2011). Prediction of helmet use among Iranian motorcycle drivers: an application of the health belief model and the theory of planned behavior. *Traffic injury prevention*, 12(3), 239-243.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action-control: From cognition to behavior* (pp. 11-39). Heidelberg: Springer.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I. (2011). The theory of planned behavior: Reactions and reflections. *Psychology & Health*, 26, 1113-1127.
- Ali, M., Saeed, M. M. S., Ali, M. M., & Haidar, N. (2011). Determinants of helmet use behaviour among employed motorcycle riders in Yazd, Iran based on theory of planned behaviour. *Injury*, 42(9), 864-869.
- Araujo, M., Illanes, E., Chapman, E., & Rodrigues, E. (2017). Effectiveness of interventions to prevent motorcycle injuries: systematic review of the literature. *International journal of injury control and safety promotion*, 24(3), 406-422.
- Arnett, J. (1994). Sensation seeking: A new conceptualization and a new scale. *Personality and Individual Differences*, 16(2), 289-296.
- Arunachalam, M., Mondal, C., Singh, G., & Karmakar, S. (2019). Motorcycle riding posture: A review. *Measurement*, 134, 390-399.
- Assailly, J. -P. (2008). Recherches et pratiques éducatrices innovantes (matrice GDE) pour l'accès au permis de conduire en France. *Rapport DSCR / INSERR*, Institut national de recherche sur les transports et leur sécurité, France.
- Assailly, J. -P., & Granié, M. -A. (2001). Evaluation du brevet de sécurité routière. *Projet DSCR/INRETS*, Institut national de recherche sur les transports et leur sécurité, France.
- Aupetit, S. (2010). Étude ergonomique de l'apprentissage de la conduite moto dans une perspective de prévention. *Thèse de doctorat*.
- Aupetit, S., Riff, J., Buttelli, O., & Espié, S. (2013). Naturalistic study of rider's behaviour in initial training in France: Evidence of limitations in the educational content. *Accident Analysis and Prevention*, 58, 206-217.
- Aupetit, S., Riff, J., Espié, S., & Buttelli, O. (2013). Case study of the real contents delivered in French motorcycle schools. *European Transport Research Review*, 6, 3-15.
- Banet, A. (2010). Conscience du risque et attitudes face aux risques chez les motocyclistes. *Thèse de doctorat*.

- Banet, A, Bellet, T., Zaidel, D., DeCraen, S., Silverans, P., Boulanger, A., & Holte, H. (2012). Motorcyclists' profiles. *European road users' risk perception and mobility, The SARTRE 4 survey*.
- Banet, A., & Bellet, T. (2009). Attitudes face aux risques et à la prise de risque : Etude comparative chez différentes populations de motocyclistes. *Actes INRETS n°122 Les deux-roues motorisés : Nouvelles connaissances et besoins de recherche*.
- Bellaby, P., & Lawrenson, D. (2008). Approaches to the risk of riding motorcycles: Reflections on the problem of reconciling statistical risk assessment and motorcyclists' own reason for riding. *Sociological Review, 49*, 368-389.
- Bellet T., Banet A., Joshi S., Turetschek C., Risser R., Spyropoulou I., Rößger L., Hagen K., Carvalhais J., Noriega P., Leden L., Rosander P., Johanson C., Underwood G., Roebroek H., Delahaye A., & Lenné M. (2011). Risk perception: Its contextual parameters, and its influence on PTW choices and riding behaviour. 2BESAFE Deliverable n°8.
- Bellet, T., Banet, A., Joshi, S., Turetschek, C., Spyropoulou, I., Carvalhais, J., & Underwood, G. (2010). Report on the video tools: A common video-based method for investigating motorcyclists risk awareness across Europe. 2BESAFE Deliverable n°16.
- Bellet, T., & Banet, A. (2012). Towards a conceptual model of motorcyclists' risk awareness: A comparative study of riding experience effect on hazard detection and situational criticality assessment. *Accident Analysis and Prevention, 49*, 154-164.
- Bellet, T., & Banet, A. (2013). La conscience du risque chez les motocyclistes : Etude des effets de l'expérience de conduite et du profil des conducteurs. *Actes des journées scientifiques « deux-roues motorisés »*.
- Bessin, M. (2016). L'impact des modèles normatifs sur la représentation sociale du cyclomoteur chez les adolescents : la transgression comme vecteur d'intégration. *Thèse de doctorat*.
- Broadley, C., & Hawkins, A. (2011, November). Older motorcycle rider safety in Queensland. In Australasian Road Safety Research, Policing and Education Conference, 2011, Perth, Western Australia, Australia.
- Billheimer J. W. (1998). Evaluation of the california motorcyclist safety program. *Transportation Research Record, 1640*, 100-109.
- Blackman, R., & Haworth, N. (2010). A qualitative exploration of the attitudes and experiences of moped and scooter riders. *89th Annual Meeting of the Transportation Research Board*.
- Blackman, R., Haworth, N. (2013). Comparison of moped, scooter and motorcycle crashes: Implications for rider training and education. *Road Safety Research, Policing & Education Conference 2013*.
- Bolbol, S. A., Zalat, M. M., (2018). Motorcycle rider's behaviors and safety measures: A hospital-based study. *Egyptian Journal of Occupational Medicine, 42*, 453-468.
- Broughton, P. S., & Stradling, S. G. (2005). Why ride powered two wheelers? *Behavioural Research in Road Safety 2005: Fifteenth Seminar*.
- Brunet, F., Kertudo, P., Leplaideur, J., Malsan, S. (2008). Evaluation du Brevet de Sécurité Routière (BSR), Département du Val-de-Marne. *Rapport FORS – RECHERCHE SOCIAL*
- Catulli, M., Cook, M. & Potter, S. (2016). Product service systems users and Harley Davidson riders: The importance of consumer identity in the diffusion of sustainable consumption solutions. *Journal of Industrial Ecology, 21*, 1370-1379.

- Cestac, J., Carnis, L., Assailly, J.-P., Eyssartier, C., & Garcia, C. (2018). *Enquête sur le rapport à la règle chez les automobilistes français*. Rapport final. Convention IFSTTAR-CEREMA-DSCR n°2200626575, 76 p.
- Cestac, J., Paran, F., & Delhomme, P. (2011). Young drivers' sensation seeking, subjective norms, and perceived behavioral control and their roles in predicting speeding intention: How risk-taking motivations evolve with gender and driving experience. *Safety science*, 49(3), 424-432.
- Chang, H. -L, & Lazi, C. -Y. (2015). Using travel socialization and underlying motivations to better understand motorcycle usage in Taiwan. *Accident Analysis and Prevention*, 79, 212-220.
- Chang, H. -L., Yeh, T. -H. (2006). Motorcyclist accident involvement by age, gender, and risky behaviors in Taipei, Taiwan. *Transportation Research Part F*, 10, 109-122.
- Chen, C. F., & Chen, C. W. (2011). Speeding for fun? Exploring the speeding behavior of riders of heavy motorcycles using the theory of planned behavior and psychological flow theory. *Accident Analysis & Prevention*, 43, 983-990.
- Chen, S. J., Chen, C. Y., & Lin, M. R. (2018). Risk factors for crash involvement in older motorcycle riders. *Accident Analysis & Prevention*, 111, 109-114.
- Cheng, L., Chen, X., De Vos, J., Lai, X., Witlox, F. (2019). Applying a random forest method approach to model travel mode choice behavior. *Travel Behavior and Society*, 14, 1-10.
- Chorlton, K., Conner, M., & Jamson, S. (2012). Identifying the psychological determinants of risky riding: An application of an extended Theory of Planned Behaviour. *Accident Analysis & Prevention*, 49, 142-153.
- Christmas, S., Young, D., Cookson, R., & Cuerden, R. (2009). Passion, performance, practicality: motorcyclists' motivations and attitudes to safety – motorcycle safety. *Projet Report PPR442*
- Colbeau-Justin, L., Depeau, S., & Ramadier, T. (2005). Incidences comportementales des fonctions du risque chez les jeunes motocyclistes. *Recherche - Transports – Sécurité*, 87, 129-145.
- Commissariat Général au Développement Durable, Service de l'observation et des statistiques. (2013). Le point sur les deux-roues motorisés : A chaque âge son usage et ses dangers. *Le point sur - Observation et statistiques – Transport*, 156, 2-4.
- Commissariat Général au Développement Durable, Service de l'observation et des statistiques. (2013). Les deux-roues motorisés au 1er Janvier 2012. *Chiffres et statistiques - Observation et statistiques – Transport*, 400, 1-9.
- Coquelet, C. (2018). Les différences de sexe chez les conducteurs de deux-roues motorisés : approches sociologique et psycho-sociale. *Thèse de doctorat*.
- Coquelet, C., Granié, M. -A., & Griffet, J. (2018). Conformity to gender stereotypes, motives for riding and aberrant behaviors of French motorcycle riders. *Journal of Risk Research*, 22, 1078-1089.
- Crundall, D., Stedmon, A. W., Crundall, E., & Saikayasit, R. (2014). The role of experience and advanced training on performance in a motorcycle simulator. *Accident Analysis and Prevention*, 73, 81-90.
- Daniello, A., Gabler, H. C., & Mehta, Y. A. (2009). Effectiveness of motorcycle training and licensing. *Transportation Research Record: Journal of Transportation Research Board*, 2140, 206-213.
- Davis, C. F. (1997). Evaluation of community traffic safety programs and motorcycle operator training programs. *Connecticut Department of Transportation, Newington*.

- De Leeuw, A., Valois, P., Ajzen, I., & Schmidt, P. (2015). Using the theory of planned behavior to identify key beliefs underlying pro-environmental behavior in high-school students: Implications for educational interventions. *Journal of Environmental Psychology, 42*, 128-138.
- de Winter, J. C. F., & Dodou, D. (2010). The Driver Behaviour Questionnaire as a predictor of accidents: A meta-analysis. *Journal of Safety Research, 41*(6), 463-470.
- de Winter, J. C., Dodou, D., & Stanton, N. A. (2015). A quarter of a century of the DBQ: Some supplementary notes on its validity with regard to accidents. *Ergonomics, 58*(10), 1745-1769.
- Delhomme, P. (2002). Croyances des jeunes automobilistes en matière de vitesse. Rapport final. Convention DSCR-INRETS n°00/010/T-étude No. 7, December 2002.
- Delhomme, P., Verhiac, J. F., & Martha, C. (2009). Are drivers' comparative risk judgments about speeding realistic? *Journal of Safety Research, 40*(5), 333-339.
- Dewberry, C., & Jackson, D. J. (2018). An application of the theory of planned behavior to student retention. *Journal of Vocational Behavior, 107*, 100-110.
- Del Sarto, M. (2009). Représentations sociales et pratiques liées à l'usage d'un deux-roues motorisé : Etude qualitative. *Actes INRETS n°122 Les deux-roues motorisés : Nouvelles connaissances et besoins de recherche*.
- Elliott, M. A. (2010). Predicting motorcyclists' intentions to speed: Effects of selected cognitions from the theory of planned behaviour, self-identity and social identity. *Accident Analysis & Prevention, 42*, 718-725.
- Elliott, M. A., Baughan, C. J., & Sexton, B. F. (2007). Errors and violations in relation to motorcyclists' crash risk. *Accident Analysis and Prevention, 39*, 491-499.
- ERSO (2019). Powered Two-Wheelers 2018. *European Road Safety Observatory*.
- Eustace, D., & Dissanayake, S. (2016). Risk and protective factors associated with motorcycle injury severity in the United States. In *Garrett Bowman (Ed.), Traffic Accidents and Safety: New Research (pp.81-102)*. Nova Science Publishers.
- Eyssartier, C., Meineri, S., & Gueguen, N. (2017). Motorcyclists' intention to exceed the speed limit on a 90 km/h road: Effect of the type of motorcycles. *Transportation research part F: traffic psychology and behaviour, 45*, 183-193.
- Falco, A., Piccirelli, A., Girardi, D., Dal Corso, L., & Nicola, A. (2013). Risky riding behavior on two wheels: The role of cognitive, social, and personality variables among young adolescents. *Journal of Safety Research, 46*, 47-57.
- Fine, A., van Rooij, B., Feldman, Y., Shalvi, S., Scheper, E., Leib, M., & Cauffman, E. (2016). Rule orientation and behavior: Development and validation of a scale measuring individual acceptance of rule violation. *Psychology, Public Policy, and Law, 22*(3), 314-329. <https://doi.org/10.1037/law0000096>
- Fitzharris, M., Baldock, M., Fernandes, R., Ma, A., & Brown, J. (2016). The prevalence of crash risks factors in a population-based study of motorcycle riders. *Injury, 47*, 2025-2033.
- Flament, C. (1994). Aspects périphériques des représentations sociales, in Guimelli, C. (ed.), *Structures et transformations des représentations sociales*, Delachaut & Niestlé, Lausanne, 85-118.
- Fuller, R., McHugh, C., & Pender, S. (2008). Task difficulty and risk in the determination of driver behaviour [La difficulté de la tâche et le risque dans le comportement des conducteurs]. *European Review of Applied Psychology / Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 58*(1), 13-21. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2005.07.004>

- Gallay, A. –L., & Tardieu, B. (2015). Les jeunes de 15-17 ans et la sécurité routière Rapport d'étude quantitative. Consulté sur : <https://www.preventionroutiere.asso.fr/wp-content/uploads/2016/03/Les-jeunes-de-15-17-ans-et-la-s%C3%A9curit%C3%A9-routi%C3%A8re-Rapport-V1-1.pdf>
- Gabaude, C., Marquié, J. C., & Obriot-Claudiel, F. (2010). Self-regulatory driving behaviour in the elderly: Relationships with aberrant driving behaviours and perceived abilities. *Le Travail Humain*, 73(1), 31-52.
- Gaymard, S. (2007). La représentation de la conduite chez de jeunes conducteurs. Une étude de la conditionnalité routière. *Recherche Transports Sécurité*, 97, 339–359. doi:10.3166/rts.97.339-359.
- Gianfranchi, E., Tagliabue, M., Spoto, A., & Vidotto, G. (2017). Sensation seeking, non-contextual decision-making, and driving abilities as measured through a moped simulator. *Frontiers in Psychology*, 8, 2126.
- Girandola, F. (2000). Peur et persuasion : présentations des recherches (1953-1998) et d'une nouvelle lecture. *L'année psychologique*, 100(2), 333-376. doi:10.3406/psy.2000.28644
- Goldenberg, C., Twisk, D., & de Craen, S. (2004). Short and long-term effects of moped rider training: A field experiment. *Transportation Research Part F*, 7, 1-16.
- Gueho, L., Granie, M. A., & Abric, J. C. (2014). French validation of a new version of the Driver Behavior Questionnaire (DBQ) for drivers of all ages and level of experiences. *Accident Analysis & Prevention*, 63, 41-48.
- Hagen, J. X., Pardo, C. F., & Valente, J. B. (2016). Motivations for motorcycle use for Urban travel in Latin America: A qualitative study. *Transport Policy*, 49, 93-104.
- Hassan, T., Vinodkumar, M. N., & Vinod, N. (2017). Role of sensation seeking and attitudes as mediators between age of driver and risky driving of powered two wheelers. *Journal of Safety Research*, 62, 209-215.
- Hatakka, M., Keskinen, E., Gregersen, N. P., Glad, A., Hernetkoski, K. (2002). From control of the vehicle to personal self-control; broadening the perspectives to driver education. *Transportation Research Part F*, 5, 201-215.
- Haworth, N., Blackman, R. A., Fernandes, R., & Ma, A. (2013). Identifying and characterising crashes of returning riders-a new approach. Proceedings of the 2013 Australasian Road Safety Research, Policing & Education Conference.
- Haworth, N., & Mulvihull, C. (2005). *Review of motorcycle licensing and training*. Monash university accident research centre report documentation page.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Hochbaum, G. M. (1958). Public participation in medical screening programs: A sociopsychological study. *Public Health Service Publication No 572*, Washington, United States Government Printing Office.
- Horswill, M. S., & McKenna, F. P. (2004). Drivers' hazard perception ability: Situation awareness on the road. *A cognitive approach to situation awareness: Theory and application*, 155-175.
- Hoyle, R. H., Stephenson, M. T., Palmgreen, P., Lorch, E. P., & Donohew, R. L. (2002). Reliability and validity of a brief measure of sensation seeking. *Personality and individual differences*, 32(3), 401-414.
- Huth, V., Füssl, E., & Risser, R. (2014). Motorcycle riders' perceptions, attitudes and strategies: Findings from a focus group study. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 25, 74-85.

- Ismail, R., Din, N. C., Lee, O. L., Ibrahim, N., & Sukimi, F. (2015). Role of sensation seeking and aggression on risk riding behaviors among motorcycle street racers in Malaysia. *e-Bangi*, 12.
- Ivers, R. Q., Sakashita, C., Senserrick, T., Elkington, J., Lo, S., Boufous, S., & De Rome, L. (2016). Does an on-road motorcycle coaching program reduce crashes in novice riders? A randomised control trial. *Accident Analysis & Prevention*, 86, 40-46.
- Jamson, S. (2004). The prevalence and antecedents of risky motorcycling behaviour. In *Behavioural Research in Road Safety: Fourteenth Seminar*. London: Department for Transport (pp. 38-52).
- Jamson, S., & Chorlton, K. (2009). The changing nature of motocyling: Patterns of use and rider characteristics. *Transportation Research Part F* 12, 335-346.
- Jonah, B. A. (1997). Sensation seeking and risky driving: A review and synthesis of the literature. *Accident Analysis & Prevention*, 29(5), 651-665.
- Jonsson, H., Sundstrom, A., Henriksson, W. (2003). Curriculum, driver education and driver testing: A comparative study of the driver education systems in some European countries. Umea Universitet, Umea, Sweden.
- Jordehi, B. A., Rose, G., & Thompson, R. G. (2013). Understanding characteristics and motivations of learner riders of powered-two wheelers in Melbourne, Australia. *13th World Conference on Transport Research*.
- Kardamaidis, K., Martiniuk, A., Ivers, R. Q., Stevenson, M. R., & Thistlethwaite, K. (2010). Motorcycle rider training for the prevention of road traffic crashes (review). *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 10.
- Kloeden, C. N., Moore, V. M., & McLean, A. J. (1994). Evaluation of the pre-licence training program for motorcyclists in South Australia. *Report Number 5/94*. Sydney: NHMRC Road Accident Research Unit.
- Kooijman, J. D. G., & Schwab, A. L. (2012). A review on handling aspects in bicycle and motorcycle control. *8th International Conference on Multibody Systems, Nonlinear Dynamics, and Control, Parts A and B*, 4, 597-607.
- Kooijman, J. D. G., & Schwab, A. L. (2013). A review on bicycle and motorcycle rider control with a perspective on handling qualities. *Vehicle system dynamics*, 51(11), 1722-1764.
- Kraïem, S., Cestac, J., Burkhardt, J.-M., Assailly, J.-P., Manoharan, N., Dumesnil, A. (12 Décembre 2014). Projet Prévention et Education Routières en Lycée : Evaluation des actions (PERLE). Rapport Final, Convention IFSTTAR-DSCR n°2200626575, 247 p.
- Krige, M. (1995). Motorists attitudes towards motorcyclists and motorcyclists current attitudes and behavior. *Public Education Market Research Report 3/95*. Canberra: Federal Office of Road Safety.
- Kumphong, J., Satiennam, T., & Satiennam, W. (2017). A Study of Social Norms and Motorcycle Helmet Use Intentions among Student Riders in University: A comparison of the Theory of Reasoned Action and the Theory of Planned Behavior. In *Proceedings of the Eastern Asia Society for Transportation Studies* (Vol. 11).
- Laapotti, S., Keskinen, E., Hatakka, M., & Katila, A. (2001). Novice drivers' accidents and violations—a failure on higher or lower hierarchical levels of driving behaviour. *Accident Analysis & Prevention*, 33(6), 759-769.
- Lai, W. –T. & Lu, J. –L. (2007). Modeling the working mode choice, ownership and usage of car and motorcycle in Taiwan. *Journal of the Eastern Asia Society for Transportation Studies*, 7, 869-885.

- Lanzini, P., & Khan, S. A. (2017). Shedding light on the psychological and behavioral determinants of travel mode choice: A meta-analysis. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, *48*, 13-27.
- Lee, C., Pino, J., & Choi, K. (2013). Lessons learned from motorcyclist surveys: riders' attitudes and behaviors in Florida. *Transportation research record*, *2388*(1), 71-78.
- Lehman, J. (2018). A brief explanation of the Overton window, [online], <https://www.mackinac.org/OvertonWindow>
- Leong, L. V., Mohd Sadullah, A. F. (2007). A study on the motorcycle ownership: A cause study in penang, Malaysia. *Journal of the Eastern Asia Society for Transportation Studies*, *7*, 528-539.
- Liberman, N., & Trope, Y. (1998). The role of feasibility and desirability considerations in near and distant future decisions: A test of temporal construal theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, *75*(1), 5-18. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.5>
- Lin, M. R., & Kraus, J. F. (2009). A review of risk factors and patterns of motorcycle injuries. *Accident Analysis & Prevention*, *41*, 710-722.
- Lin, M. -R., Chang, S. -H., Pai, L., & Keyl, P. M. (2003). A longitudinal study of risk factors for motorcycle crashes among junior college students in Taiwan. *Accident Analysis & Prevention*, *35*, 243-252.
- Lin, M. -R., Huang, W., Hwang, H. -F., Wu, H. -D., I., & Yen, L. -L. (2004). The effect of crash experience on changes in risk taking among urban and rural young people. *Accident Analysis & Prevention*, *36*, 213-222.
- Lund, B. A. (2006). New rider training system in Norway. *Proceedings of the International Motorcycle Safety Conference*, Long Beach, 28-30 March.
- MAIDS. (2019). *In-Depth Investigations of Accidents Involving Powered Two Wheelers*. European Association of Motorcycle Manufacturers. Final Report Version 2.0.
- MAIDS. (2003). *Motorcycle Accidents In Depth Study*. ACEM (Association des Constructeurs Européens de Motocycles).
- Matthews, M. L., & Moran, A. R. (1986). Age differences in male drivers' perception of accident risk: The role of perceived driving ability. *Accident Analysis & Prevention*, *18*(4), 299-313.
- Molloy, O., Molesworth, B. R. C., & Williamson, A. (2018). Improving young driver's speed management behaviour through feedback: A cognitive training intervention. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, *54*, 324-337.
- Mortimer, R. (1984). Evaluation of the motorcycle rider course. *Accident Analysis & Prevention*, *16*, 63-71.
- Mortimer, R G. (1988). A further evaluation of the motorcycle rider course. *Journal of Safety Research*, *19*, 187-96.
- Moskal, A., Martin, J. -L., & Laumon, B. (2009). Les facteurs de risque d'accidents corporels chez les cyclomotoristes et les motocyclistes. *Actes INRETS n°122 Les deux-roues motorisés : Nouvelles connaissances et besoins de recherche*.
- Motevalian, S. A., Asadi-Lari, M., Rahimi, H., & Eftekhar, M. (2011). Validation of a persian version of motorcycle rider behavior questionnaire. *55th AAAM Annual Conference - Anals of Advances in Automotive Medicine*.
- Mueller, J., Stanley, L., & Manlove, K. R. (2012). Multi-stage novice defensive driver training program: Does it create overconfidence? *Open Journal of Safety Science and Technology*, *2*, 133.

- Olm, C., Chauffaut, D., & David, E. (2005). L'éducation au risque routier : Rapport d'analyse de la phase quantitative auprès des parents et des jeunes. Paris, CREDOC / Prévention Routière et de la Fédération Française des Sociétés d'Assurances.
- Olusayo, A. I., Oyetunde O. B., Adedokun, O. S., Adedeji, A., S., Okeibunor, O. L., Ojeniyi, D. A. (2015). Risky behaviours among commercial motorcycle riders in Ogbomoso, Nigeria. *International Journal of Advanced Research*, 3, 506-511.
- ONISR (2021). *La sécurité routière en France. Bilan de l'accidentologie de l'année 2020*. La documentation française, Paris.
- ONISR (2019a). *La sécurité routière en France. Bilan de l'accidentologie de l'année 2019*. La documentation française, Paris.
- ONISR (2019b). *Observatoire des vitesses (France métropolitaine), Résultats de l'année 2019*. [online], http://www.onisr.securite-routiere.gouv.fr/sites/default/files/2020-09/Observatoire%20des%20vitesses%202019_0.pdf
- Osga G. A. (1981). An investigation of the riding experiences of MSF ridercourse participants. *Thèse de doctorat*.
- Özkan, T., Lajunen, T., Dogruyol, B., Yildirim, Z., & Coymark, A. (2012). Motorcycle accidents, rider behaviour, and psychological models. *Accident Analysis and Prevention*, 49, 124-132.
- Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. Holt, Rinehart & Winston.
- Parc Auto. (2019). Volume Deux-roues motorisés, KANTAR, juin 2019
- Peraaho, M., Keskinen, E., & Hatakka, M. (2003). Driver competence in a hierarchical perspective: Implications for driver education. *Finland: University of Turku, Traffic Research*.
- Perrino, C. S., Ahmed, A., Callender, A., Rozier, E., Cantwell, A., Stewart, O. The role of Maryland's motorcycle rider course in promoting safer behaviors and attitudes. *National Transportation Center, Morgan State University, Baltimore, USA*.
- Pileggi, C., Bianco, A., Nobile, C. G., & Angelillo, I. F. (2006). Risky behaviors among motorcycling adolescents in Italy. *The Journal of pediatrics*, 148(4), 527-532.
- Popov, A. A., Rowell, S., & Meijaard, J. P. (2010). A review on motorcycle and rider modelling for steering control. *Vehicle system dynamics*, 48(6), 775-792.
- Prabnasak, J., & Taylor, M. A. P. (2008). Study on mode choice and vehicle ownership in a medium-sized asian city. *30th Conference of Australian Institute of Transport Research*, Perth, Australia.
- Ragot-Court, I., & Van Elslande, P. (2011). Les comportements et leurs déterminants dans l'accidentalité des 2RM. *Projet COMPAR – IFSTTAR/DSCR*.
- Raymond, S., & Tatum, S. (1977). An evaluation of the effectiveness of the RAC/ACU motorcycle training scheme - final report. *Road Safety Research Unit, Dept. of Civil Engineering, University of Salford, London*.
- Reason, J., Manstead, A., Stradling, S., Baxter, J., & Campbell, K. (1990). Errors and violations on the roads: a real distinction? *Ergonomics*, 33(10-11), 1315-1332.
- Reeder, A. I., Chalmers, D. J., & Langley, J. D. (1996). Rider training, reasons for riding, and the social context of riding among young on-road motorcyclists in New Zealand. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 20, 369-374.
- Rich, A., Brandes, K., Mullan, B., & Hagger, M. S. (2015). Theory of planned behavior and adherence in chronic illness: A meta-analysis. *Journal of Behavioral Medicine*, 38(4), 673-688.

- RIDER (2005). Recherche sur les accidents impliquant un deux-roues motorisé. Projet ANR PREDIT/Fondation MAIF. Éditions : CEESAR.
- Rosenstock, I. M. (1974). The health belief model and preventive health behavior. *Health Education Monographs*, 2, 354-386.
- Rothe, J. P., & Cooper, P. J. (1987). *Motorcyclist: Image and reality*. Transaction Publishers.
- Rowden, P., & Watson, B. (2008). Motorcycle rider training and perceptions of skill. *Australasian Road Safety Research, Policing and Education Conference*.
- Rowden, P., Watson, B., & Haworth, N. L. (2007). What can riders tell us about motorcycle rider training? A view from the other side of the fence. In *Proceedings 2007 Australasian Road Safety Research, Policing and Education Conference*, Melbourne, Australia.
- Rowden, P., Watson, B., Wishart, D., & Schonfeld, C. (2009). Changing motorcycle rider safety attitudes and motives for risk taking: Process evaluation of a rider training intervention. *Australasian Road Safety Research, Policing and Education Conference*.
- S-PER (2018-2020). Etat des lieux des stages de perfectionnement moto au niveau national et description des pratiques éducatives dispensées. Convention DSR.
- Sakashita, C., Senserrick, T., Lo, S., Boufous, S., de Rome, L., & Ivers, R. (2014). The motorcycle rider behaviour questionnaire: Psychometric properties and application amongst novice riders in Australia. *Transportation Research Part F*, 22, 126-139.
- Sanko, N., Dissanayake, D., Kurauchi, S., Maesoba, H., Yamamoto, T., & Morikawa, T. (2009). Inter-temporal analysis of household car and motorcycle ownership behaviors – The case in the Nagoya Metropolitan Area of Japan, 1981-2001. *IATTS RESEARCH*, 33, 39-53.
- Satten, R. S. (1980). *Analysis and evaluation of the motorcycle rider course in thirteen northern Illinois counties*. International Motorcycle Safety Conference. Washington DC.
- Savolainen, P., & Mannering, F. (2007). Effectiveness of motorcycle training and motorcyclist's risk-taking behavior. *Transportation Research Record: Journal of the Transportation Research Board*, 2031, 52-58.
- Scheiner, J. & Holz-Rau, C. (2007). Travel mode choice: Affected by objective or subjective determinants? *Transportation*, 34, 487-511.
- Schulz, U., & Schabel, S. Safety motivations of motorcycle riders. Consulté sur : <https://www.msf-usa.org/downloads/imsc2001/Schulz.pdf>
- Senserrick, T., McRae, D., Wallace, P., Williamson, A., & de Rome, L. (2016). Goals for rider education: Adaptation of finnish goals for driver education model for motorcyclists. *Injury Prevention*, 22, A311.
- Senserrick, T., McRae, D., Wallace, P., de Rome, L., Rees, P., & Williamson, A. (2017). Enhancing higher-order skills education and assessment in a graduated motorcycle licensing system. *Safety*, 3, 1-17.
- Shahikhaneh, A., Azari, K. A., & Aghayan, I. (2019). Modeling the transport mode choice behavior of motorcyclists. *Iranian Journal of Science and Technology, Transactions of Civil Engineering*, 28499, 1-10.
- Sheikh, I. A. K., Umar, R. R. S., Habshah, M., Kassim, H., Stevenson, M., & Hariza, A. (2006). Mode choice model for vulnerable motorcyclists in Malaysia. *Traffic Injury Prevention*, 7, 150-154.
- Siegrist, S. (1999). Driver training, testing and licensing - towards theory-based management of young drivers' injury risk in road traffic. Results of EU-Project GADGET, work package 3. Bfu-Report 40. Schweizerische Beratungsstelle Fuer Unfallverhuetung, Berne

- Silverans, P., Sanchez, F., Banet, A., Bellet, T. (2012). Driving style, risk perception and motives for driving a powered two-wheeler. *European road users' risk perception and mobility, The SARTRE 4 survey*.
- Simpson, H. M., & Matthey, D. R. (1990). The promotion of motorcycle safety: Training, education, and awareness. *Health Education Research, Theory & Practice, 5*, 257-264.
- SOeS. (2012). Enquête 2012 sur l'utilisation des deux-roues motorisés
- Spillane, N. S., Muller, C. J., Noonan, C., Goins, R. T., Mitchell, C. M., & Manson, S. (2012). Sensation-seeking predicts initiation of daily smoking behavior among American Indian high school students. *Addictive behaviors, 37*(12), 1303-1306.
- Stasi, L. L. D., Contreras, D., Candido, A., Canas, J. J., & Catena, A. (2011). Behavioural and eye-movement measures to track improvements in driving skills of vulnerable road users : First-time motorcycle riders. *Transportation Research Part F, 14*, 26-35.
- Steg, L., & van Brussel, A. (2009). Accidents, aberrant behaviors, and speeding of young moped riders. *Transportation Research Part F, 12*, 503-511.
- Stephens, A. N., Brown, J., de Rome, L., Baldock, M. R. J., Fernandes, R., & Fitzharris, M. (2017). The relationship between motorcycle rider behaviour questionnaire scores and crashes for riders in australia. *Accident Analysis and Prevention, 102*, 202-212.
- Stephenson, M. T., Hoyle, R. H., Palmgreen, P., & Slater, M. D. (2003). Brief measures of sensation seeking for screening and large-scale surveys. *Drug and Alcohol Dependence, 72*(3), 279-286.
- Symmons, M., Mulvihill, C., & Haworth, N. (2007). Motorcycle crash involvement as a function of self-assessed riding style and rider attitudes. *Proceedings of the 2007 Australasian Road Safety Research, Policing and Education Conference*.
- Tagliabue, M., & Sarlo, M. (2015). Affective components in training to ride safely using a moped simulator. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour, 35*, 132-138.
- Tajfel, H., Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. In S. Worchel & W. G. Austin (eds.). *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago, IL: Nelson-Hall. pp. 7-24
- Taubman, O., Mikulincer, M., & Iram, A. (1996). The cognitive, motivational and emotional system of driving. Research report, Department of Casualties and Road Safety of the Israeli Army, Israel.
- Tetard, C., & Assailly, J. P. (1991). Renouvellement des contenus et des modalités pédagogiques de l'ASSR. *Projet INRETS*.
- Topa, G., & Moriano, J. A. (2010). Theory of planned behavior and smoking: Meta-analysis and SEM model. *Substance abuse and rehabilitation, 1*, 23.
- Topolsek, D., & Dragan, D. (2018). Relationships between the motorcyclists' behavioural perception and their actual behavior. *Transport, 33*, 151-164.
- Tunncliff, D. J., Watson, B. C., White, K. M., Hyde, M. K., Schonfeld, C. C., & Wishart, D. E. (2012). Understanding the factors influencing safe and unsafe motorcycle rider intentions. *Accident Analysis & Prevention, 49*, 133-141.
- Tunncliff, D., Watson, B., White, K. M., Lewis, I., & Wishart, D. (2011). The social context of motorcycle riding and the key determinants influencing rider behavior: A qualitative investigation. *Traffic injury prevention, 12*(4), 363-376.
- Tyson, M., Covey, J., & Rosenthal, H. E. (2014). Theory of planned behavior interventions for reducing heterosexual risk behaviors: A meta-analysis. *Health Psychology, 33*(12), 1454.

- Unverricht, J., Samuel, S., & Yamani, Y. (2018). Latent hazard anticipation in young drivers: review and meta-analysis of training studies. *Transportation Research Record*, 2672, 11-19.
- Van Elslande, P. (2009) Erreurs d'interaction, interactions dans l'erreur : Spécificités des accidents impliquant un deux-roues motorisé. *Actes du colloque international « Les deux-roues motorisés : Nouvelles connaissances et besoins de recherche »*.
- Van Elslande, P., Feypell-de La Beaumelle, V., Holgate, J., Redant, K., De Solere, H., Margaritis, D., & Granström, P. O. (2014). Mobility and safety of powered two-wheelers in the OECD countries. *TRA2014 Transport Research Arena: Transport Solutions: from Research to Deployment-Innovate Mobility, Mobilise Innovation*.
- Van Elslande, P., Fournier, J. -Y., & Jaffard, M. (2011). Volet 1. Facteurs d'accidents, défaillances fonctionnelles et configurations accidentelles. Dans Les comportements et leurs déterminants dans l'accidentalité des 2RM. *Projet COMPAR – IFSTTAR/DSCR*.
- Van Elslande, P., Fouquet, K., Vincensini, M., Nussbaum, F., & Roynard (2008). Accidentologie des 2RM : Vers une meilleure prise en compte de leur diversité. *Rapport introductif*
- Van Elslande, P., Perrin, C., Hermitte, T., Page, Y., & Engel, R. (2008). Accidentologie, usage et représentations des deux-roues motorisés: Rapport de synthèse final du projet" 2RM". 2ème partie: Présentation des travaux.
- Van Elslande, P., Vallet, H., & Fonds, V. (2008). Les 2RM dans la littérature. *Chapitre 6 : Questions d'expériences. Projet DRAM convention DSCR/INRETS*
- van Lettow, B., de Vries, H., Burdorf, A., Conner, M., & Van Empelen, P. (2015). Explaining young adults' drinking behaviour within an augmented Theory of Planned Behaviour: Temporal stability of drinker prototypes. *British journal of health psychology*, 20(2), 305-323.
- Watson, B., Tunnicliff, D., White, K., Schonfeld, C., & Wishart, D. (2007). Psychological and social factors influencing motorcycle rider intentions and behaviour. Report No: RSRG 2007-04. ISBN: 978 0 642 25564 8.
- Wedagama, D. M. P. (2009). The analysis of household car and motorcycle ownerships using poisson regression (case study: Denpasar-Bali). *Jurnal Teknik Sipil*, 16, 103–112.
- Wilde, G. J. S., (1982). The theory of risk homeostasis: implications for safety and health. *Risk Analysis*, 2, 209-225
- Wohleber, R. W., & Matthews, G. (2016). Multiple facets of overconfidence: Implications for driving safety. *Transportation research part F: traffic psychology and behaviour*, 43, 265-278.
- Wong, J. T., Chung, Y. S., & Huang, S. H. (2010). Determinants behind young motorcyclists' risky riding behavior. *Accident Analysis & Prevention*, 42, 275-281.
- Wong, J. T., Chung, Y. S., & Hsiao, L. W. (2010). Structure discrepancy of riding behavior of heterogeneous young motorcyclists in Taiwan. *Transportation Research Record*, 2194, 107-114.
- Wu, D., Hours, M., & Martin, J. -L. (2018). Risk factors for motorcycle loss-of-control crashes. *Traffic Injury Prevention*, 19, 433-439.
- Yao, L., & Wu, C. (2012). Traffic safety for electric bike riders in China: attitudes, risk perception, and aberrant riding behaviors. *Transportation research record*, 2314(1), 49-56.
- Zamani-Alavijeh, F., Narimani, N., Monttazeri, A., Fakhri, A., Mansourian, M., Shafiee, A., Heydarabad, A. B. (2008). Self-reported risk behaviors among offender motorcyclists in Ahvaz City. *Electronic Physician*, 7, 1464-1469.

- Zamani-Alavijeh, F., Niknami, S., Bazargan, M., Mohamadi, E., Montazeri, A., Ghofranipour, F., Ahmadi, F., Tavafian, S. S., & Shahrzad-Bazargan-Hejazi. (2010). Risk-taking behaviors among motorcyclists in Middle East countries: a case of Islamic Republic of Iran. *Traffic injury prevention, 11*(1), 25-34.
- Zamani-Alavijeh, F., Niknami, S., Bazargan, M., Mohammadi, E., Montazeri, A., Ahmadi, F., & Ghofranipour, F. (2009). Accident-related risk behaviors associated with motivations for motorcycle use in Iran: A country with very high traffic deaths. *Traffic Injury Prevention, 10*, 237-242.
- Zhang, X., Qu, X., Tao, D., & Xue, H. (2019). The association between sensation seeking and driving outcomes: A systematic review and meta-analysis. *Accident Analysis & Prevention, 123*, 222-234.
- Zuckerman, M. (1994). Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking. Cambridge university press.
- Zuckerman, M. (2007). *Sensation seeking and risky behavior*. American Psychological Association.
- Zuckerman, M., Kolin, E. A., Price, L., & Zoob, I. (1964). Development of a sensation-seeking scale. *Journal of Consulting Psychology, 28*(6), 477–482.

10 ANNEXES

10.1 LEXIQUE UTILISE

Cyclomoteur : deux-roues motorisé de cylindrée strictement inférieure à 50 cm³.

Motocyclette : deux-roues motorisé dont la cylindrée est supérieure ou égale à 50 cm³.

On distingue :

- **Motocyclette légère** : moins de 125cm³
- **Motocyclette lourde** : plus de 125cm³

Différents types de deux-roues :

Scooter : deux-roues motorisé confortable qui protège du vent et de la pluie, sans être enveloppant. Le scooter implique une position de conduite détendue, les pieds reposant sur un plancher. Le scooter est le deux-roues motorisé le plus ciblé pour les trajets en ville et de courte durée.

Custom : motocyclette caractérisée par l'absence de carénage et une position de conduite spécifique avec les pieds en avant, les bras en l'air et le dos cambré.

Basique-classique : motocyclette facile à conduire et à entretenir. Elle est particulièrement adaptée aux trajets quotidiens. Elle est plus accessible physiquement et financièrement que les autres catégories de motocyclettes.

Roadster : motocyclette caractérisée par l'absence de carénage. L'accent est mis sur les sensations d'accélération, de nervosité et de maniabilité. L'absence de carénage expose le conducteur à la pression du vent.

Routière : motocyclette privilégiant le confort de conduite et conçue pour les longs trajets routiers. Elle se caractérise par une position de conduite proche de la verticale pour permettre de conserver le dos droit, les bras tendus et les jambes dépliées. Ce type de motocyclette accueille facilement un passager et une bagagerie. La plupart des routières sont dotées d'un moteur de forte cylindrée et d'un carénage plus ou moins enveloppant destiné à protéger du vent et des intempéries.

Sportive : motocyclette dotée de carénages très enveloppants. Elle dérive des motocyclettes utilisées en compétition de vitesse. Elle est plus petite et légère qu'une routière donc capable d'accélération et de vitesse élevées. Elle est peu adaptée au transport d'un passager ou d'un bagage. Elle est peu recommandée pour un usage urbain en raison d'une mauvaise maniabilité à basse vitesse.

GT (grand tourisme) : motocyclette d'inspiration américaine, confortable, lourde, de grosse cylindrée, équipée pour le voyage et adaptée aux longs trajets routiers.

Trail : motocyclette conçue sur une architecture de motocyclette tout-terrain mais avec des équipements adaptés à la route.

10.2 GRILLE D'ENTRETIEN UTILISEE DANS L'ETUDE 1 (RSR)

J'appartiens à l'IFSTTAR, qui est un institut qui travaille sur tout ce qui est lié à la mobilité (ça va de la construction des routes à toutes les pratiques sur route, que ce soit la simulation des accidents ou les trajets préférés) et nous, les différents responsables du projet, dans cette structure nous appartenons au laboratoire de psychologie. Donc actuellement nous menons un projet qui est conventionné par la DSR, la Délégation à la Sécurité Routière, qui s'intéresse à l'accès aux différents permis moto, avec l'objectif de faire l'état des lieux des formations à l'accès à ces permis, de comprendre un peu tout ce qui est fait et proposé en termes de formation, les méthodes, les outils... Voilà un peu ce qu'il en est, c'est bon pour vous ? Sachez que tout ce que vous me direz restera strictement anonyme et confidentiel et que si vous ne voulez pas répondre à une question vous n'y êtes pas obligé.

A. Parcours en tant que référent de sécurité routière [RSR]

Pour commencer, j'aimerais en savoir un peu sur vous en tant qu'enseignant/proviseur/CPE et référent de sécurité routière :

1. Vous êtes dans le métier depuis quand ? Et depuis quand au sein de ce collège ? (*Pour les enseignants : vous êtes enseignant de quoi ?*)
2. Quel est votre parcours en tant que RSR ?
(*Relance*) Depuis quand ? Depuis quand dans ce collège ? Quelle formation et qu'était cette formation ?
3. Pourquoi avez-vous voulu devenir RSR ? Comment avez-vous connu ce statut ?
(*Relances*) Vous trouvez ça important d'être RSR / d'enseigner la RS ? Plus que d'autres thématiques ? Votre collège / quartier est-il particulièrement touché par des risques liés à la sécurité routière ?
4. Pour vous, c'est quoi un RSR ? C'est quoi son rôle ?

B. Actions du RSR

5. Et concrètement, quelles sont vos missions et actions au sein du collège ?
(*Relances*) Auprès de vos collègues ? Auprès des collégiens ?
(*Relance si aucune action n'est effectuée*) Avez-vous organisé des choses dans le passé ? Pourquoi avoir arrêté ? Qu'est-ce qu'il faudrait faire ?
6. Quels sont vos ressentis dans cette tâche / Comment vous sentez-vous face à cette absence d'actions ?
(*Relances*) Vous vous trouvez utile ? Ça vous apporte de la satisfaction ? Vous y passez beaucoup de temps ?

C. La formation et les examens aux ASSR

Comme je vous l'ai dit on s'intéresse particulièrement à l'accès aux différents permis 2RM et donc aux ASSR1&2.

7. Pour vous, les ASSR c'est quoi ? Et quel est leur objectif ?
(*Relances*) Est-ce que c'est d'apprendre le code ? De former à la mobilité ? De former à la sécurité ?
8. Comment les élèves sont-ils préparés à l'ASSR dans votre collège ?
(*Relances*) Y a-t-il des cours spécifiques ? Est-ce intégré à d'autres cours ? Est-ce uniquement vous qui vous en occupez ou tous les enseignants participent ? [S'ils sont seuls : pourquoi uniquement vous, par manque de temps des autres, de matériel, vous ne savez

pas ?] Y a-t-il des intervenants extérieurs ? Quel est le contenu des cours et leur timing (durée et fréquence) ? Quel matériel est utilisé (Eduscol, cours déjà prêts, assurances) ?

9. Est-ce qu'une différence est faite entre l'ASSR1 & 2 ?
(Relances) Dans le contenu, dans la manière de le dispenser ?
10. Comment les enseignants réagissent-ils à ces enseignements ? Et pourquoi ?
(Relances) Sont-ils motivés/volontaires/réfractaires ?
11. Comment les élèves réagissent à ces enseignements ?
(Relances) Sont-ils intéressés/motivés/curieux/actifs/passifs ? Travaillent-ils chez eux ?
12. Comment vous savez tout ça ?
(Relances) Vous avez des feedbacks/réunions ? [Si aucune information n'est disponible :] Pourquoi vous n'avez pas ces informations ? Il n'y a pas d'intérêt de la part des acteurs ? Pas de réunions organisées ?
13. Comment se déroule l'examen ?
(Relances) Dans quel lieu ? Quand ? Avec quel matériel ? Qui organise et surveille ? Dans quelle ambiance cela se déroule ?

D. Ressentis sur l'ASSR

14. Qu'est-ce que vous pensez de cet examen ? Est-ce qu'il répond aux objectifs dont vous m'avez parlé tout à l'heure ?
(Relances) Est-ce qu'il préparé bien à la mobilité et au partage de la route ? Est-ce qu'il prépare bien à la conduite d'un 2RM ?

E. Le BSR / Permis AM

Et enfin, dans ce projet on s'intéresse aux élèves qui souhaitent conduire un 2RM : un scooter ou une moto

15. Est-ce que vous savez quels élèves veulent passer un permis ? Est-ce qu'ils se démarquent d'une façon ou d'une autre ? Comment ?
(Relances) Par exemple est-ce qu'ils demandent plus d'informations ? Sont plus curieux ? Travaillent plus ?
16. [S'ils sont identifiables] Est-ce qu'ils vous parlent de leurs motivations ? De « pourquoi » ils veulent conduire ?

F. Pour terminer

17. De mon côté j'ai traité tous les points que je souhaitais aborder, est-ce que vous voudriez ajouter quelque chose ?
18. [Recueil de l'âge, du sexe, et de la localisation rurale/urbain du collège]

10.3 GRILLE D'ENTRETIEN UTILISEE DANS L'ETUDE 2 (MONITEURS)

J'appartiens à l'IFSTTAR, qui est un institut qui travaille sur tout ce qui est lié à la mobilité (ça va de la construction des routes à toutes les pratiques sur route, que ce soit la simulation des accidents ou les trajets préférés) et nous, les différents responsables du projet, dans cette

structure nous appartenons au laboratoire de psychologie. Donc actuellement nous menons un projet qui est conventionné par la DSR, la Délégation à la Sécurité Routière, qui s'intéresse à l'accès aux différents permis moto, avec l'objectif de faire l'état des lieux des formations à l'accès à ces permis, de comprendre un peu tout ce qui est fait et proposé en termes de formation, les méthodes, les outils... Voilà un peu ce qu'il en est, c'est bon pour vous ? Sachez que tout ce que vous me direz restera strictement anonyme et confidentiel et que si vous ne voulez pas répondre à une question vous n'y êtes pas obligé.

A. Parcours en tant que moniteur

Pour commencer, j'aimerais en savoir un peu sur vous en tant que moniteur de moto-école :

1. Quel est votre parcours professionnel en tant que moniteur ?
(Relances) Depuis quand êtes-vous moniteur ? Depuis quand dans cette moto-école ? Vous faites des formations auto et moto ? Vous faites tous les permis ?

B. Profils des élèves

Dans cette étude, on s'intéresse à l'accès à tous différents permis 2RM (BSR/A1/A2/A). Je vais vous poser quelques questions, et je vais vous demander de différencier pour chacun d'entre eux quand vous trouvez ça nécessaire :

2. Qui sont les personnes qui viennent vous voir ?
(Relances) Quels âges ? Sexes ? Cultures ? Combien avez-vous de demandes ? Quels permis possèdent-ils ?
3. Est-ce qu'ils vous parlent de leurs motivations à conduire ? Sont-elles différentes en fonction des permis ?
4. Vos élèves vont-ils conduire immédiatement après avoir obtenu leur permis ?

C. Le contenu des formations

a. Le BSR / permis AM et sa réforme

5. *[Lorsque la distinction entre les permis n'était pas faite naturellement, nous reposons les questions 2 et 3]*
6. Est-ce que vous pourriez me décrire chacune des formations que vous proposez à vos élèves ? Déjà pour le BSR ?
(Relances) Quels exercices faites-vous ? Pour la théorie et la pratique ? Quel est le timing de vos formations ? Quels sont vos objectifs pédagogiques ? Quelles difficultés rencontrez-vous ? Combien avez-vous d'élèves par session ? Quel cyclomoteur utilisent-ils ? Quels équipements de protection ? Est-ce que vous faites des choses ou utilisez des outils que j'appellerai « inhabituels », qui ne sont pas prescrits dans les formations que j'appellerai « classiques » ?

[En fonction de l'application ou non de la nouvelle réforme, trois type de questions pouvaient être posées. Lorsque la réforme était suivie :]

7. Je vois que vous appliquez la nouvelle réforme. Qu'est-ce que vous pensez de cette nouvelle réforme ? A-t-elle été difficile à mettre en œuvre ?
(Relances) Est-elle mieux que l'ancienne version ? la formation est-elle bonne ? suffisante ? manque-t-il quelque chose ? Voyez-vous des différences chez vos élèves ? Utilisez-vous le livret de suivi ? Est-il pertinent ? Votre suivi est-il personnalisé ? Comment préparez-vous et animez-vous les ateliers de discussion en groupe ? Comment se passe la venue des parents ? Que pensez-vous de l'organisation en deux demi-journées ? Comment occupez-vous les 2h libres

[Lorsque la réforme était connue mais non suivie] :

8. La nouvelle réforme prévoit [explications], pourquoi vous ne le faites pas ?

[Lorsque la réforme n'était pas connue] :

9. Vous connaissez la nouvelle réforme ? [Explications] Qu'en pensez-vous ?

10. Comment la formation a-t-elle été vécue par les élèves ? Par leurs parents ?

(Relances) Sont-ils intéressés ? Satisfaits ?

11. Combien coûte le BSR chez vous ?

12. Ce n'est pas vous qui le faites passer, mais j'aimerais savoir ce que vous pensez de l'ASSR ?

(Relances) Prépare-t-il bien à la conduite d'un 2RM ? Qu'est-ce qu'il manque ?

b. Le permis et la formation A1

13. [Répétition des questions 2, 3 et 8 lorsque c'était nécessaire]

c. Le permis A2

14. [Répétition des questions 2, 3 et 8 lorsque c'était nécessaire]

d. La formation A et sa réforme

15. [Répétition des questions 2, 3 et 8 lorsque c'était nécessaire]

16. Il va apparemment y avoir une réforme du permis A, vous avez une idée de son contenu ? Qu'en pensez-vous ?

17. Qu'aimeriez-vous comme réforme(s) ?

e. Détails sur les formations :

18. Dans vos formations, comment vous savez que les apprenants ont besoin de +/- d'heures de conduite ? Qu'est-ce que vous regardez pour savoir qu'ils peuvent passer l'examen ?

19. Connaissez-vous la matrice GDE ? [Explications si nécessaire]. L'appliquez-vous ? Comment ? [Si la matrice n'est pas appliquée] Est-elle applicable à la formation moto ?

D. Les risques et comportements une fois sur la route :

20. Quelles sont les principales causes d'accidents des motards ? Et des jeunes motards ? Les principaux facteurs de risque ?

21. Parlez-vous avec vos élèves de la circulation inter-files ? Quels conseils ou exercices leur donnez-vous ?

22. Si on reprend tous les permis ensemble : est-ce que vous voyez des différences dans les comportements des élèves, en fonction des permis qu'ils passent / de leurs motivations / du fait qu'ils aient déjà un permis ?

E. Pour terminer

23. De mon côté j'ai traité tous les points que je souhaitais aborder, est-ce que vous voudriez ajouter quelque chose ?

24. *Recueil de l'âge, du sexe, de la localisation rurale versus urbaine de la moto-école et de l'ancienneté*

10.4 GRILLE D'ENTRETIEN UTILISÉE DANS L'ÉTUDE 3 (MOTARDS)

[Présentation du chercheur et du projet, voir Annexe 9.3]

A. Habitudes de transport

1. **Tout d'abord, je voudrais savoir quels moyens de transport vous utilisez ?**

(Relances) Comment allez/revenez-vous du travail ou du lycée ? Combien de temps (ou de km) cela représente ? Avez-vous d'autres modes de déplacement que vous utilisez régulièrement ? Combien de temps (ou de km) cela représente ? A quelle fréquence ?

2. Quelle utilisation faites-vous ou comptez-vous faire de votre moto ?

B. Représentations du 2RM

3. Qu'est-ce que vous pensez des motos ?

(Relances) Vous trouvez ça cool ? Pratique ? Dangereux ? Marrant ?

C. Motivations à la conduite

4. Pourquoi vous avez voulu conduire une moto ? Et depuis quand vous voulez conduire une moto ?

(Relances) Vous aimez conduire ? Vous vouliez être autonome ? Ne plus être dépendant des autres et du réseau ? Pour vous amuser ? On vous y a poussé ?

D. Historique de la conduite

5. Vous conduisiez déjà avant ?

(Relances) Vous conduisiez quoi ? Et depuis quand ?

6. Quel permis venez-vous de passer ? Et quels permis avez-vous eu ?

7. Y a-t-il des personnes qui conduisent ou conduisaient des scooters ou motos dans votre entourage ?

8. Et au moment où vous avez passé votre premier permis scooter/moto ?

(Relances) Qui ? Avez-vous conduit leur 2RM ou été leur passager ?

E. Contenu et déroulé du permis

Dans ce projet, on s'intéresse à la formation au permis [à préciser] que vous avez eue :

9. Est-ce que vous pouvez me parler de votre formation ?

(Relances) Ce que vous avez fait, avez appris ? Ce qu'on vous a raconté ? Quel était l'objectif de cet exercice ? Quel temps était accordé à cet apprentissage ?

10. Et l'ASSR / le code que vous avez passé ?

(Relances) Quel était l'objectif ? Qu'avez-vous fait ?

11. Et qu'est-ce que vous pensez de cette formation ?

(Relances) Ce qu'elle vous a appris ? Que vous ne connaissiez pas ? Ce que vous avez trouvé utile ? Inutile ? Difficile ?

12. Vous diriez que cette formation prépare bien à la conduite d'une moto ?

(Relances) Est-ce qu'il vous a manqué des choses ?

13. [Si un autre permis 2RM a été passé] Qu'est-ce que cette formation vous a apporté de plus ? En quoi était-elle différente ?

(Relances) D'autres connaissances ? D'autres pratiques ? Plus personnalisée ? Au vu de vos expériences de conduite préalables, vous aviez des questions que vous n'auriez pas eues ?

14. Vous vous êtes préparé autrement qu'à l'école / à la moto-école ?

Vous avez lu des documents ? Vous vous êtes entraîné sur un scooter ?

15. En plus du code et de la maniabilité, pensez-vous que la formation a eu un effet sur vos comportements sur la route ?

(Relances) Des choses que vous vouliez faire et finalement non ? ou au contraire des choses pour lesquelles vous ne saviez pas que vous aviez le droit de le faire ?

16. Vous vous sentez comment pour conduire ?

(Relances) Vous vous sentez prêt ? Vous avez peur ?

F. L'après permis

17. Dans quelques années, vous aurez le droit de conduire d'autres types de motos. Est-ce que vous allez vouloir conduire autre chose ?

Si oui : Quel type ? Quoi ? Quand ? Pourquoi ? Est-ce qu'il y a des choses qui pourraient vous en empêcher ? Si non : pourquoi ?

G. Rapport au risque

Et pour finir je voudrais vous poser quelques questions sur vos comportements et ceux de votre entourage

18. Est-ce qu'il vous arrive, d'une façon ou d'une autre et dans n'importe quel domaine de votre vie, de « prendre des risques » ?

(Relances) A vélo, en voiture, en trottinette ou tout ce qui roule ? En tant que piéton, dans les jeux vidéo, ça peut être en buvant ou en fumant, dans les sports que vous pratiquez ?

19. Pourquoi ?

(Relances) Vous aimez / n'aimez pas ça ? Pour les sensations ? C'est drôle/dangereux ?

20. Sur la route en général, pour vous, c'est quoi les plus gros risques ?

(Relances) La vitesse ? L'alcool ? La météo ? le téléphone ? Les autres ? Les piétons ?

21. Et en moto, c'est quoi les plus gros risques ?

(Relances) La vitesse ? la météo ? L'adhérence ?

22. Vous là-dedans, quels comportements vous adoptez sur la route ?

23. Et les personnes de votre entourage ?

H. Profils de motards

24. On distingue parfois différents types de motards. Quels types vous distingueriez ?

(Relances) Bikers, sportifs, utilitaristes N

25. Qu'est-ce que vous pensez de ces motards ? Vous aimeriez devenir un de ces types ? Vous vous classez dans une de ces catégories ?

(Relances) Aime/pas, font rêver, ridicule ?

I. Pour terminer

26. De mon côté j'ai traité tous les points que je souhaitais aborder, est-ce que vous voudriez ajouter quelque chose ?

27. Recueil de : l'âge, du sexe, taille de la fratrie, rang dans la fratrie, temps de possession du [dernier permis], métier des parents / métier de la personne, quels équipements pour conduire et depuis quand ? Résidence rurale/urbaine ? Modèle de la moto ?

10.5 QUESTIONNAIRES UTILISES DANS L'ÉTUDE 4

10.5.1 Questionnaire initial

Bonjour et merci d'avoir accepté de participer à cette étude !

Comme annoncé, cette étude a globalement pour objectif de comprendre « **comment devient-on motard** ». Ce premier questionnaire se centre par exemple sur les permis que vous avez obtenus, vos motivations à conduire, ou encore sur le déroulé de votre formation à la conduite. Il dure 15 minutes en moyenne.

Sachez que vos données resteront strictement anonymes et confidentielles.

Pour commencer, nous aimerions connaître votre(vos) mode(s) de déplacement en général, puis en moto ou scooter en particulier :

1. Quel(s) permis avez-vous ?

Si vous avez obtenu l'un de ces permis, merci de préciser son année d'obtention dans l'espace adjacent

- Permis B _____
- Permis AM (anciennement appelé BSR) _____
- Permis A1 _____
- Permis A2 _____
- Permis A _____

2. Quel est le mode de transport que vous utilisez le plus dans une semaine type ?

- Marche à pied
- Vélo
- Transports en commun
- EDP (Engin de Déplacement Personnel, par ex. trottinette)
- Voiture
- Scooter
- Moto
- Autre : _____

3. Possédez-vous une moto ou un scooter ?

- Oui, une
- Oui, plusieurs
- Non

4. Quel type de moto ou de scooter est-ce ? *(si Q3 = « oui, une » ou « oui, plusieurs »)*

Si vous possédez plusieurs motos, merci de renseigner celle que vous utilisez le plus souvent



Routière

Motocyclette

caractérisée par un carénage plus ou moins enveloppant. La position de conduite est proche de la verticale pour permettre de conserver le dos droit, les bras tendus et les jambes dépliées.



GT (grand tourisme)

Motocyclette

d'inspiration américaine, confortable, lourde, de grosse cylindrée, équipée pour le voyage



Custom

Motocyclette

caractérisée par l'absence de carénage et une position de conduite spécifique avec les pieds en avant, les bras en l'air et le dos cambré.



Roadster

Motocyclette

caractérisée par l'absence de carénage. La position de conduite est assez droite.



Trail

Motocyclette conçue sur une architecture de motocyclette tout-terrain mais avec des équipements adaptés à la route.



Sportive

Motocyclette dotée de carénages très enveloppants. Elle dérive des motocyclettes utilisées en compétition de vitesse. Elle est plus petite et légère qu'une routière.



Scooter

Deux-roues motorisé confortable qui protège du vent et de la pluie, sans être enveloppant. Le scooter implique une position de conduite détendue, les pieds reposant sur un plancher.

Autre : _____

5. Pour quelle(s) raison(s) n'avez-vous pas de moto ou de scooter ? (si Q4 = « Non »)

- Je n'ai pas les moyens de m'acheter une moto
- Je n'en ai pas besoin pour le moment
- Je ne me sens pas suffisamment à l'aise
- Je n'ai pas encore les équipements nécessaires
- Je n'ai pas de quoi la stocker
- Mon entourage ne le souhaite pas
- J'ai peur de me lancer
- Autre : _____

6. Quelle est la cylindrée de cette moto / de ce scooter ?

Si vous ne savez pas, rentrez « 0 » (si Q3 = « oui, une » ou « oui, plusieurs »)

_____ cm³

7. Avez-vous conduit régulièrement une moto ou un scooter durant les trois dernières années ?

- Oui
- Non

8. Dans les trois dernières années, dans combien d'accidents de la route dits « graves » (c'est-à-dire ayant entraîné des blessures ou une hospitalisation) avez-vous été impliqué(e) ? *(si Q7 = « oui » ajouter « en faisant de la moto ou du scooter »)*

9. Au cours de l'année écoulée, à quelle fréquence vous êtes-vous retrouvé(e) « à deux doigts d'avoir un accident » ? *(si Q7 = « oui » ajouter « en faisant de la moto ou du scooter »)*

1 - Jamais	2	3	4	5	6	7 - Chaque fois que je conduis
<input type="checkbox"/>						

10. Au cours de l'année écoulée, combien de chutes « sans gravité » avez-vous fait en moto ou scooter ? *(si Q7 = « oui »)*

11. Au cours de l'année écoulée, à quelle fréquence avez-vous commis des infractions sur la route (comme passer à l'orange, excéder la limitation de vitesse) que ces infractions aient, ou non, été sanctionnées ? *(si Q1 = « moto » ou « scooter » ajouter « en faisant de la moto ou du scooter »)*

1 - Jamais	2	3	4	5	6	7 - Chaque fois que je conduis
<input type="checkbox"/>						

Nous aimerions maintenant en connaître un peu plus sur vous et votre rapport à la moto :

12. Quelle est la principale raison pour laquelle vous avez souhaité apprendre à conduire une moto ou un scooter ?

- Je n'avais pas de véhicule
- Pour faciliter mes déplacements quotidiens comme éviter les embouteillages, me garer plus facilement, arriver plus rapidement au travail
- Pour les sensations liées à la mécanique de ces véhicules, comme la puissance d'accélération et la vitesse
- Pour les sensations en lien avec mon environnement, comme l'absence d'habitacle ou sentir le vent
- Parce que « être motard(e) » fait partie de moi
- Parce que je me reconnais dans les valeurs partagées dans la communauté des motards
- Parce que c'est un style de vie
- Pour pouvoir rouler avec mon(ma) compagnon(compagne)
- Pour pouvoir rouler avec mes amis
- Pour l'image que je renvoie aux autres quand je suis en moto ou en scooter
- Autre : _____

13. Lorsque vous avez passé votre examen du plateau, vous vous êtes approprié les « fiches ». L'une d'entre elle détaillait plusieurs « profils-type » de motards. Parmi ces profils, dans lequel vous reconnaissez-vous le mieux ?

- Un(e) « modéré(e) » *» (Les modérés ont une conception relax de la moto. Leur bien-être au guidon passe par l'évasion, le tourisme, et la recherche de plaisir est plus importante que la recherche de sensations à travers la vitesse)*
- Un(e) « stressé(e) » *» (Les stressés ont une faible expérience de la conduite. Le stressé cultive un sentiment d'insécurité. Pour lui, la conduite est une source de stress car il a une conscience aiguë du danger et des accidents possibles)*
- Un(e) « serein(e) » *» (Les sereins ont conscience du danger et respectent le code de la route. Ils cultivent un sentiment de responsabilité : le deux-roues est perçu à la fois comme pratique et comme source de plaisir. La conduite adoptée est responsable.)*
- Un(e) « sportif(ve) » *» (Les sportifs ont une identité motarde forte. Ils sont amateurs de vitesse et recherchent la maîtrise du risque. Le sentiment de puissance)*
- Un(e) « transgressif(ve) » *» (Le transgressif n'est pas à la recherche de sensations. Pour lui, la moto est utilisée avant tout comme un objet utilitaire. Elle réduit les temps de trajets et lui évite de prendre les transports en commun ou la voiture. Les transgressifs ne mesurent pas les conséquences de leur comportement sur la route)*
- Je ne me retrouve pas dans ces profils, je me décrirais plutôt comme :
-

Indiquez votre degré d'accord avec les propositions suivantes :

	1 - Pas du tout d'accord	2	3	4	5	6	7 – Tout à fait d'accord
14. Le fait d'être motard(e) est une partie importante de mon identité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. La moto a une place importante dans ma vie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. J'aime l'image que je renvoie aux autres en tant que motard(e)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Je me reconnais dans les valeurs partagées dans la communauté motarde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Je suis tout à fait capable de maîtriser ma moto/mon scooter en toute situation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. En moto/scooter je sais que j'aurai les bons réflexes quoi qu'il arrive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Je suis un excellent conducteur de moto/scooter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. A votre avis, dans une collision impliquant un(e) motard(e) et un(e) automobiliste, la responsabilité de l'accident est imputable à :

1 - C'est toujours l'automobi- liste	2	3	4	5	6	7 - C'est toujours le(la) motard(e)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nous aimerions maintenant en savoir un peu plus sur la formation à la conduite que vous avez suivie. Ainsi, indiquez votre degré d'accord avec les propositions suivantes.

Vous diriez de votre formation qu'elle vous a permis :

	1 - Pas du tout	2	3	4	5	6	7 - Tout à fait
22. D'apprendre à manœuvrer une moto	<input type="checkbox"/>						

- | | | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 23. De détecter et éviter les risques spécifiques à la conduite moto (e.g., conduite de nuit, marquages au sol, visibilité du motard dans l'œil du conducteur voiture) ? | <input type="checkbox"/> |
| 24. De connaître l'importance de vos états physiques ou émotionnels sur votre conduite (par exemple la fatigue ou la colère) | <input type="checkbox"/> |
| 25. D'apprendre à prendre des trajectoires de virage en tout sécurité | <input type="checkbox"/> |
| 26. D'apprendre à vous placer correctement sur la chaussée en circulation (aux intersections ou pour tourner) | <input type="checkbox"/> |
| 27. De ne pas avoir peur quand vous conduisez | <input type="checkbox"/> |
| 28. D'apprendre à pratiquer l'interfile | <input type="checkbox"/> |
| 29. De connaître l'impact des pressions sociales sur votre conduite (par exemple le rythme imposé dans un groupe en balade, la pression du passager) | <input type="checkbox"/> |
| 30. D'apprendre à préparer votre itinéraire (par exemple consulter la météo ou planifier des routes à prendre) | <input type="checkbox"/> |
| | 1 - Pas du tout | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 - Tout à fait |
| 31. Direz-vous de votre formation qu'elle était individualisée ? <i>Par exemple que votre moniteur s'est adapté à votre niveau ou à vos besoins ?</i> | <input type="checkbox"/> |
| 32. Diriez-vous que la difficulté de votre formation est montée de manière progressive ? <i>Par exemple par un apprentissage de techniques de plus en plus difficiles ou d'une même technique au sein d'exercices et de parcours de plus en plus difficiles ?</i> | <input type="checkbox"/> |
| 33. Votre apprentissage a-t-il été rendu « vivant et imagé » ? <i>Par exemple, votre moniteur a-t-il expliqué la correspondance entre le plateau et ce que vous allez rencontrer sur la route, a-t-il utilisé ses expériences de conduite pour vous informer et vous sensibiliser ?</i> | <input type="checkbox"/> |
| 34. Diriez-vous que la formation a été adaptée à vos besoins psychologiques ? <i>Par exemple pour vous aider à diminuer peurs et appréhensions, ou pour vous aider à faire face à des blocages dans votre conduite ?</i> | <input type="checkbox"/> |
| 35. Quel pourcentage de votre formation était dédié à la réalisation d'exercices et/ou à l'apprentissage de techniques <u>différents</u> de ceux évalués à l'examen ?
_____ (%) | | | | | | | |

36. Quelle note avez-vous obtenue à l'examen du plateau ?

Nombre de A : _____

Nombre de B : _____

37. Quelle note avez-vous obtenue à l'examen de circulation ?

38. A quelle date avez-vous obtenu votre dernier permis moto ?

__ / __ / ____

39. Avez-vous conduit régulièrement depuis que vous avez eu ce permis ?

- Oui
 Non

40. Pour les questions qui suivent, donnez votre opinion quant à la phrase :

« Prendre des risques sur la route est quelque chose de » :

-3 Déplaisant <input type="checkbox"/>	-2 <input type="checkbox"/>	-1 <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 - Plaisant <input type="checkbox"/>
-3 Inacceptable <input type="checkbox"/>	-2 <input type="checkbox"/>	-1 <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 - Acceptable <input type="checkbox"/>
-3 Pas important pour moi <input type="checkbox"/>	-2 <input type="checkbox"/>	-1 <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 – important pour moi <input type="checkbox"/>
-3 Difficile <input type="checkbox"/>	-2 <input type="checkbox"/>	-1 <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 - Facile <input type="checkbox"/>
-3 Pas du tout dans mes capacités <input type="checkbox"/>	-2 <input type="checkbox"/>	-1 <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 – Tout à fait dans mes capacités <input type="checkbox"/>
-3 Pas du tout dans mes intentions <input type="checkbox"/>	-2 <input type="checkbox"/>	-1 <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 – Tout à fait dans mes intentions <input type="checkbox"/>

Vous diriez que :

	1 - Pas du tout d'accord	2	3	4	5	6	7 – Tout à fait d'accord
41. Les personnes importantes dans ma vie prennent des risques sur la route	<input type="checkbox"/>						
42. Les personnes importantes dans ma vie attendent de moi que je prenne des risques sur la route	<input type="checkbox"/>						
43. Vous aimeriez conduire sans avoir prévu ni l'itinéraire, ni l'heure d'arrivée	<input type="checkbox"/>						
44. Vous avez souvent l'impression de conduire comme un pilote de course	<input type="checkbox"/>						
45. Vous aimez conduire comme un(e) casse-cou	<input type="checkbox"/>						
46. Vous aimez conduire sur des routes où il y a beaucoup de virages serrés	<input type="checkbox"/>						
47. Vous aimeriez apprendre à conduire des véhicules qui peuvent dépasser les 300km/h	<input type="checkbox"/>						

48. Vous manquez de patience avec les gens qui conduisent d'une façon prévisible et ennuyeuse
49. Vous pensez que conduire très vite dans une grande descente vous amuserait beaucoup

Indiquez votre degré d'accord avec les propositions suivantes :

- | | 1 - Pas du tout d'accord | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 – Tout à fait d'accord |
|---|----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 50. Je m'autorise à dépasser les limites de vitesse quand je suis très pressé(e) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 51. Dans certaines situations, il est légitime d'enfreindre les règles de sécurité routière | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 52. Les forces de l'ordre devraient faire preuve de souplesse dans l'application des règles de sécurité routière | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | 1 - Pas du tout inquiet(e) | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 – Très inquiet(e) |
| 53. Quand je passe à proximité d'un contrôle routier par les forces de l'ordre, je me sens | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | 1 - Pas du tout agacé(e) | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 – Très agacé(e) |
| 54. Quand je passe à proximité d'un contrôle routier par les forces de l'ordre, je me sens : | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | 1 – Pas assez fréquents | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 – Trop fréquents |
| 55. Les contrôles de vitesse sont : | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | 1 - Pas du tout d'accord | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 – Tout à fait d'accord |
| 56. Êtes-vous d'accord avec le slogan : "radars = pompes à fric !" | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 57. La plupart des règles de sécurité routière sont inutiles, les usagers savent s'autoréguler entre eux selon les situations | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | 1 – Pas assez sévères | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 – Trop sévères |

58. Les sanctions pour un franchissement de feu rouge (4 points et 135 euros) sont
59. Les sanctions pour un excès de vitesse inférieur à 20 km/h (1 point et 68 à 135 euros selon le lieu) sont

Nous aimerions maintenant en savoir davantage sur vous lorsque vous êtes sur la route. Pour chaque proposition, indiquez la fréquence à laquelle vous réalisez ce type de comportement quand vous êtes en moto ou en scooter : (si Q39 = « oui »)

- | | 1 Jamais | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 Chaque fois que je conduis |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------------|
| 60. Vous dépassez un véhicule trop lent à votre goût par la droite | <input type="checkbox"/> |
| 61. Vous circulez entre les files de véhicules qui roulent déjà à vive allure | <input type="checkbox"/> |
| 62. Vous pensez à plein de choses en roulant, peu à la route | <input type="checkbox"/> |
| 63. Sur un trajet familier, vous faites un peu moins attention à votre environnement | <input type="checkbox"/> |
| 64. Vous perdez l'équilibre et manquez de tomber alors que vous êtes à l'arrêt | <input type="checkbox"/> |
| 65. Vous oubliez de débéquiller avant de passer la 1ère | <input type="checkbox"/> |
| 66. Vous dépassez les limitations de vitesse | <input type="checkbox"/> |
| 67. Vous roulez trop vite dans un virage et vous sentez que vous risquez de perdre le contrôle | <input type="checkbox"/> |
| 68. A une intersection, un véhicule semble vouloir vous refuser votre priorité, mais vous passez quand même | <input type="checkbox"/> |
| 69. En intersection, vous faites confiance à un automobiliste qui semble vous avoir vu(e) et vous traversez sereinement | <input type="checkbox"/> |
| 70. Dans une situation de conduite difficile ou inattendue, vous paniquez | <input type="checkbox"/> |
| 71. Vous roulez en étant probablement au-dessus de la limitation de l'alcool | <input type="checkbox"/> |

72. Vous roulez sur les plaques d'égouts ou les marquages au sol
73. Vous franchissez une intersection alors que le feu est rouge
74. Vous n'utilisez qu'un seul frein (avant ou arrière) pour freiner
75. Vous gardez votre moto ou votre scooter sur le trottoir
76. Un piéton s'engage sur un passage piéton mais vous passez quand même
77. Vous insultez les automobilistes

78. Quel(s) équipement(s) possédez-vous sur votre moto ? (si Q39 = « oui »)

- ABS
- Airbag
- Ma moto est débridée au-delà de la limite qui m'est autorisée
- Phares additionnels
- Autre : _____

A quelle fréquence portez-vous ce(s) équipement(s) de sécurité ? (si Q39 = « oui »)

- | | 1 - Jamais | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 - Chaque fois que je conduis |
|----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------------|
| 79. Casque | <input type="checkbox"/> |
| 80. Gants moto | <input type="checkbox"/> |
| 81. Pantalon moto | <input type="checkbox"/> |
| 82. Bottes moto | <input type="checkbox"/> |
| 83. Blouson moto | <input type="checkbox"/> |
| 84. Dorsale | <input type="checkbox"/> |
| 85. Gilet airbag | <input type="checkbox"/> |
| 86. Bandes réfléchissantes | <input type="checkbox"/> |

Pour terminer, nous aimerions en savoir un peu plus sur vous :

87. Quel âge avez-vous ?

_____ ans

88. Quel est votre sexe ?

- Homme
- Femme

89. Quelle est votre catégorie socio-professionnelle ?

- Agriculteurs exploitants
- Artisans, commerçants et chefs d'entreprise
- Cadres et professions intellectuelles supérieures
- Professions intermédiaires
- Employés
- Ouvriers

- Retraités
- Autres personnes sans activité professionnelle

90. Quel est le numéro du département dans lequel vous vivez ? _____

91. Votre résidence est-elle située en zone rurale ou urbaine ?

- Rurale
- Urbaine

92. Quelle est votre situation familiale ?

- Marié(e) / Pacsé(e)
- En concubinage
- Divorcé(e) / Séparé(e)
- Célibataire
- Veuf(ve)

93. Combien d'enfants avez-vous ? _____

94. Combien de points avez-vous sur votre permis ?

- _____
- Je ne sais pas

95. Avez-vous déjà fait un (des) stage(s) de récupération de points ?

- Oui
- Non

96. Combien de kilomètres parcourez-vous en voiture sur une semaine type ?

- _____ (km)
- Je ne sais pas
- Je n'ai pas de voiture ou de permis voiture

Comme annoncé au début de cette étude, un second questionnaire vous sera envoyé dans 6 mois. Pour vous recontacter, nous aurions tout d'abord besoin d'une adresse e-mail que vous consultez régulièrement. *(Aucun autre document ou mail que ceux liés à la présente étude ne sera envoyé sur cette adresse, cette adresse mail ne sera pas diffusée, et donner cette adresse ne contredit pas l'anonymisation de vos données : tous deux ne seront pas mis en lien).*

97. A quelle adresse mail pouvons-nous vous recontacter ? _____

Pour faire correspondre les réponses entre ces deux questionnaires, tout en garantissant l'anonymat de vos données, nous utilisons des codes personnels. Ces codes prennent la forme suivante : « - première lettre du prénom ; - première lettre du nom de famille (de jeune fille si applicable) ; - les deux derniers chiffres de votre année de naissance ; - les deux derniers chiffres de votre numéro de portable ». *Par exemple, Marie-Sophie Caulier (née Dupont) est née le 04 Novembre 1970, son numéro de téléphone est le 0601234567. Son code personnel est MD7067*

98. Quel est votre numéro personnel ? _____

10.5.2 Questionnaire de suivi

Mail d'invitation à prendre part à l'étude :

Madame, Monsieur,

Vous avez accepté de prendre part à notre étude intitulée :

« Comment devient-on motard ? »

Pour rappel, nous cherchons à appréhender le parcours pour devenir motard, et nous nous intéressons par exemple à : *Pourquoi souhaite-t-on devenir motard ? Comment se déroule la formation ? Que signifie être un motard ? Comment cela se passe sur la route ?*

Vous avez répondu à un premier questionnaire il y a six mois, et accepté de répondre à celui que nous vous envoyons aujourd'hui. Les informations sur les motards sont rares et nous vous serions extrêmement reconnaissants si vous acceptiez de nous accorder les **10 minutes** que prennent cette seconde enquête.

Ainsi nous vous invitons à cliquer sur ce lien pour répondre au questionnaire :

« URL »

Si vous souhaitez plus d'informations, vous pouvez me contacter sur : eve.legrand@ifsttar.fr

Merci à vous et à bientôt,
Eve Legrand

Mail de relance (trois jours plus tard, deux relances maximum)

Madame, Monsieur,

Vous avez accepté de prendre part à la seconde partie de notre étude intitulée :

« Comment devient-on motard ? »

Malheureusement, nous n'avons pas encore reçu vos réponses à ce questionnaire. Les informations sur les motards sont rares et nous vous serions extrêmement reconnaissants si vous acceptiez de nous accorder les **10 minutes** que prennent cette seconde enquête.

Ainsi nous vous invitons à cliquer sur ce lien pour répondre au questionnaire :

« URL »

Si vous souhaitez plus d'informations, vous pouvez me contacter sur : eve.legrand@ifsttar.fr

Merci à vous et à bientôt,
Eve Legrand

Merci d'avoir accepté de participer à la seconde et dernière phase de cette étude !
Sachez que vos données resteront strictement anonymes et confidentielles.

1. Possédez-vous une moto ou un scooter ?

- Oui, une
- Oui, plusieurs
- Non

2. Quel type de moto ou de scooter est-ce ? (si Q1 = « oui, une » ou « oui, plusieurs »)

Si vous possédez plusieurs motos, merci de renseigner celle que vous utilisez le plus souvent



Routière

Motocyclette caractérisée par un carénage plus ou moins enveloppant. La position de conduite est proche de la verticale pour permettre de conserver le dos droit, les bras tendus et les jambes dépliées.



GT (grand tourisme)

Motocyclette d'inspiration américaine, confortable, lourde, de grosse cylindrée, équipée pour le voyage



Custom

Motocyclette caractérisée par l'absence de carénage et une position de conduite spécifique avec les pieds en avant, les bras en l'air et le dos cambré.



Roadster

Motocyclette caractérisée par l'absence de carénage. La position de conduite est assez droite.



Trail

Motocyclette conçue sur une architecture de motocyclette tout-terrain mais avec des équipements adaptés à la route.



Sportive

Motocyclette dotée de carénages très enveloppants. Elle dérive des motocyclettes utilisées en compétition de vitesse. Elle est plus petite et légère qu'une routière.



Scooter

Deux-roues motorisé confortable qui protège du vent et de la pluie, sans être enveloppant. Le scooter implique une position de conduite détendue, les pieds reposant sur un plancher.

Autre : _____

Je ne sais pas

3. Pourquoi n'avez-vous pas de moto/scooter ? (si Q1 = « Non »)

- Je n'ai pas les moyens de m'acheter une moto / un scooter
- Je n'en ai pas besoin pour le moment
- Je ne me sens pas suffisamment à l'aise
- Je n'ai pas encore les équipements nécessaires
- Je n'ai pas de quoi la stocker
- Mon entourage ne le souhaite pas

- J'ai peur de me lancer
- Autre : _____

4. **Quelle est la cylindrée de cette moto / de ce scooter ?** *(si Q7 > 0)*

Si vous ne savez pas, rentrez « 0 »

_____ (cm³)

5. **Avez-vous roulé en moto/scooter depuis que vous avez participé à la première partie de ce questionnaire (en Janvier ou Février de cette année) ?**

- Oui
- Non

Le questionnaire s'arrête ici pour Q5 = « Non »

6. **Depuis que vous avez eu votre permis et avant la période de confinement, combien de kilomètres parcouriez-vous en moto/scooter sur une semaine type ?** *(si Q5 = « oui »)*

_____ (km)

7. **A quelle fréquence rouliez-vous ?** *(si Q6 > 0)*

_____ fois par semaine

8. **Depuis que vous avez eu votre permis et durant la période de confinement, combien de kilomètres avez-vous parcouru en moto/scooter sur une semaine type ?** *(si Q5 = « oui »)*

_____ (km)

9. **A quelle fréquence rouliez-vous ?** *(si Q8 > 0)*

_____ fois par semaine

10. **Depuis que vous avez eu votre permis et depuis la fin de la période de confinement, combien de kilomètres parcourez-vous en moto/scooter sur une semaine type ?** *(si Q5 = « oui »)*

_____ (km)

11. **A quelle fréquence roulez-vous ?** *(si Q10 > 0)*

_____ fois par semaine

12. **Avez-vous eu l'impression de conduire différemment durant la période de confinement ?** *(si Q8 > 0)*

- Oui
- Non

En comparaison de vos déplacements habituels, durant le confinement, vous avez le sentiment d'avoir (si Q8 > 0) :

	3 Beaucoup moins qu'habituellement	-2	-1	0	1	2	3 Beaucoup plus qu'habituellement
13. Conduit vite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Eu des conflits avec d'autres usagers de la route	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Vécu des situations dangereuses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Eu de presque-accidents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Eu des expériences de conduites agréables	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Respecté la signalisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Eu un sentiment d'espace et de liberté	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Circulé dans un trafic chargé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Circulé uniquement par plaisir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Les prochaines questions s'intéressent à vos éventuels accidents à moto ou en scooter depuis que vous avez eu votre permis :

22. Depuis que vous avez eu votre permis, combien avez-vous eu d'accidents à moto ou en scooter ?

23. A propos de cet(ces) accident(s), quel était le degré de gravité de l'accident le plus grave que vous ayez eu ? (si Q7 > 0)

- Sans gravité
- Blessé(e) léger
- Blessé(e) hospitalisé(e) avec des séquelles mineures à modérées
- Blessé(e) hospitalisé(e) avec des séquelles majeures

24. Depuis que vous avez eu votre permis, à quelle fréquence vous êtes-vous retrouvé(e) « à deux doigts d'avoir un accident » ?

1 - Jamais	2	3	4	5	6	7 - Chaque fois que je conduis
<input type="checkbox"/>						

25. Depuis que vous avez eu votre permis, combien de chutes avez-vous fait en moto ou scooter ?

Indiquez votre degré d'accord avec les propositions suivantes :

	1 - Pas du tout d'accord	2	3	4	5	6	7 – Tout à fait d'accord
26. Le fait d'être motard(e) est une partie importante de mon identité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. La moto a une place importante dans ma vie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. J'aime l'image que je renvoie aux autres en tant que motard(e)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Je me reconnais dans les valeurs partagées dans la communauté motarde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Je suis tout à fait capable de maîtriser ma moto/mon scooter en toute situation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. En moto/scooter je sais que j'aurai les bons réflexes quoi qu'il arrive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Je suis un excellent conducteur de moto/scooter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aujourd'hui, vous vous sentez compétent(e) pour :

	1 - Pas du tout d'accord	2	3	4	5	6	7 – Tout à fait d'accord
33. Manœuvrer une moto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Détecter et éviter les risques spécifiques à la conduite moto (e.g., conduite de nuit, marquages au sol, visibilité du motard dans l'œil du conducteur voiture) ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Connaître l'importance de vos états physiques ou émotionnels sur votre conduite (par exemple la fatigue ou la colère)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Prendre des trajectoires de virage en tout sécurité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Vous placer correctement sur la chaussée en circulation (aux intersections ou pour tourner)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Pratiquer l'interfile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Connaître l'impact des pressions sociales sur votre conduite (par exemple le rythme imposé dans un groupe en balade, la pression du passager)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Préparer votre itinéraire (par exemple consulter la météo ou planifier des routes à prendre)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

41. Pour les questions qui suivent, indiquez votre opinion quant à la phrase

« Prendre des risques sur la route est quelque chose » :

-3 Déplaisant <input type="checkbox"/>	-2 <input type="checkbox"/>	-1 <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 - Plaisant <input type="checkbox"/>
-3 Inacceptable <input type="checkbox"/>	-2 <input type="checkbox"/>	-1 <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 - Acceptable <input type="checkbox"/>
-3 Pas du tout dans mes capacités <input type="checkbox"/>	-2 <input type="checkbox"/>	-1 <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 – Tout à fait dans mes capacités <input type="checkbox"/>
-3 Pas du tout dans mes intentions <input type="checkbox"/>	-2 <input type="checkbox"/>	-1 <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 – Tout à fait dans mes intentions <input type="checkbox"/>

42. Vous diriez que vous connaissez bien les risques associés à la conduite d'une moto :

1 - Pas du tout d'accord <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 – Tout à fait d'accord <input type="checkbox"/>
--	-------------------------------	-------------------------------	-------------------------------	-------------------------------	-------------------------------	--

Nous aimerions maintenant en savoir davantage sur vous lorsque vous êtes sur la route. Pour chaque proposition, indiquez la fréquence à laquelle vous réalisez ce type de comportement quand vous êtes en moto ou en scooter :

	1 - Jamais	2	3	4	5	6	7 - Chaque fois que je conduis
43. Vous dépassez un véhicule trop lent à votre goût par la droite	<input type="checkbox"/>						
44. Vous circulez entre les files de véhicules qui roulent déjà à vive allure	<input type="checkbox"/>						
45. Vous pensez à plein de choses en roulant, peu à la route	<input type="checkbox"/>						
46. Sur un trajet familial, vous faites un peu moins attention à votre environnement	<input type="checkbox"/>						
47. Vous perdez l'équilibre et manquez de tomber alors que vous êtes à l'arrêt	<input type="checkbox"/>						
48. Vous oubliez de débéquiller avant de passer la 1ère	<input type="checkbox"/>						
49. Vous dépassez les limitations de vitesse	<input type="checkbox"/>						
50. Vous roulez trop vite dans un virage et vous sentez que vous risquez de perdre le contrôle	<input type="checkbox"/>						
51. A une intersection, un véhicule semble vouloir vous refuser votre priorité, mais vous passez quand même	<input type="checkbox"/>						

52. En intersection, vous faites confiance à un automobiliste qui semble vous avoir vu(e) et vous traversez sereinement
53. Dans une situation de conduite difficile ou inattendue, vous paniquez
54. Vous roulez en étant probablement au-dessus de la limitation de l'alcool
55. Vous roulez sur les plaques d'égouts ou les marquages au sol
56. Vous franchissez une intersection alors que le feu est rouge
57. Vous n'utilisez qu'un seul frein (avant ou arrière) pour freiner

58. Nous aimerions maintenant savoir si vous faites des balades en moto avec d'autres personnes ?

- Oui
 Non mais je compte en faire
 Non

59. Comment décririez-vous l'esprit de vos balades ?

- Nous aimons prendre notre temps et profiter de notre environnement
 Nous aimons faire de la vitesse
 Nous aimons nous mesurer les uns aux autres, attaquer, arsouiller
 Autre : _____

60. Quel(s) équipement(s) possédez-vous sur votre moto ?

- ABS
 Airbag
 Ma moto est débridée au-delà de la limite qui m'est autorisée
 Phares additionnels
 Autre : _____

A quelle fréquence portez-vous ce(s) équipement(s) de sécurité ?

	1 - Jamais	2	3	4	5	6	7 - Chaque fois que je conduis
61. Gants moto	<input type="checkbox"/>						
62. Pantalon moto	<input type="checkbox"/>						
63. Bottes moto	<input type="checkbox"/>						
64. Blouson moto	<input type="checkbox"/>						
65. Dorsale	<input type="checkbox"/>						
66. Gilet airbag	<input type="checkbox"/>						
67. Bandes réfléchissantes	<input type="checkbox"/>						

Pour terminer, nous avons besoin du code personnel que nous avons créé la dernière fois !

Pour rappel, ces codes prennent la forme suivante : Première lettre du prénom, puis première lettre du nom de famille (de jeune fille si applicable), puis les deux derniers chiffres de votre année de naissance, et enfin les deux derniers chiffres de votre numéro de portable (que vous aviez lorsque vous avez rempli ce questionnaire pour la première fois).

Par exemple, Marie-Sophie Caulier (née Dupont) est née le 04 Novembre 1970, son numéro de téléphone est le 0601234567. Son code personnel est MD7062

68. Quel est votre code personnel ? _ _ _ _ _

De nombreuses personnes ont eu des difficultés pour renseigner un code personnel lorsque nous avons envoyé le premier questionnaire. Par mesure de sécurité, nous aurions à nouveau besoin de votre adresse mail. Sachez que cette adresse permettra uniquement de faire le lien entre vos réponses au premier questionnaire et au second : cela pourra par exemple permettre de savoir si vous roulez plus souvent, ou moins souvent, que lorsque nous vous avons contacté il y a six mois.

Votre adresse ne sera pas transmise et aucun autre mail ne vous sera envoyé une fois cette enquête terminée, sauf si vous souhaitez connaître les résultats de cette étude

69. Quelle est votre adresse mail ? _____

70. Souhaitez-vous recevoir les résultats de cette étude lorsqu'ils seront disponibles ?

Oui Non

Merci pour votre participation !

10.6 ANNEXES DE L'ÉTUDE 5

10.6.1 Support de diffusion du questionnaire sur les réseaux sociaux



Encore un projet avec l'un de nos interlocuteurs préférés : les motards !

Cette étude, menée en collaboration avec l'Université Gustave Eiffel, a pour objectif d'imaginer des pistes de solutions pour perfectionner la formation au permis A.

Pour cela, suivez Marc le moniteur ou Alex le motard dans leurs aventures et aidez les à améliorer leur quotidien.

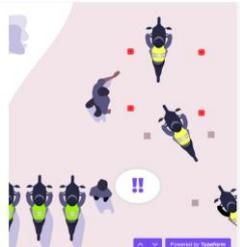
Voici les questionnaires à compléter selon votre profil :

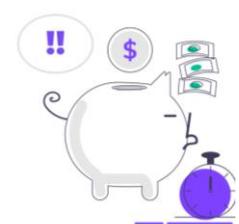
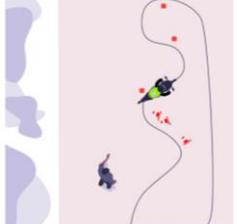
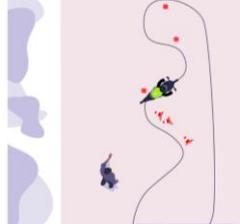
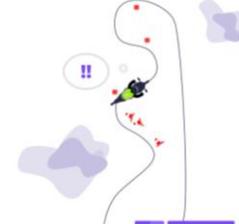
- vous êtes motard : <https://lnkd.in/dE524SD>
- vous êtes formateur : <https://lnkd.in/daJ2bcz>

Pour avoir un maximum d'idées proposées, n'hésitez pas à relayer l'info à vos contacts 2RM...



10.6.2 Questionnaire destiné aux formateurs

 <p>Merci de l'intérêt porté à notre étude !</p> <p>Mené par la société ERGO-CENTRE en collaboration avec l'Université Gustave Eiffel, ce questionnaire vise à améliorer l'accès à la conduite des motards.</p> <p>En répondant aux questions suivantes, vous pourrez aider à optimiser le contenu et la manière d'apprendre la conduite à moto en toute sécurité.</p> <p>Commencer appuyez sur Entrée ↵</p>	<p>“ Ce questionnaire dure environ 15 minutes. Vous pourrez revenir en arrière à l'aide des flèches en bas à droite de votre écran ou à l'aide de celles présentes sur votre clavier.</p> <p>Continuer appuyez sur Entrée ↵</p>
<p>“ Pour commencer, nous souhaiterions en savoir un peu plus sur vous et votre métier.</p> <p>Attention : l'ensemble des données transmises seront anonymisées et uniquement utilisées dans le cadre de l'étude, avant d'être supprimées à la fin du projet.</p> <p>Continuer appuyez sur Entrée ↵</p>	<p>1→ Êtes-vous *</p> <p>A un homme</p> <p>B une femme</p> <p>Ok ✓</p>
<p>2→ Quel âge avez-vous ?</p> <p>Répondez ici...</p> <p>Ok ✓ appuyez sur Entrée ↵</p>	<p>3→ En quelle année avez-vous obtenu votre BEPECASER ou ECSR ?</p> <p>Répondez ici...</p> <p>Appuyez sur Shift ⌘ + Entrée ↵ afin d'ajouter un paragraphe</p> <p>Ok ✓ appuyez sur Entrée ↵</p>
<p>4→ Conduisez-vous à moto ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui, quotidiennement</p> <p><input type="checkbox"/> Oui, plusieurs fois par semaine</p> <p><input type="checkbox"/> Oui, plusieurs fois par mois</p> <p><input type="checkbox"/> Oui, quelques fois par an</p> <p><input type="checkbox"/> Non, plus du tout</p> <p><input type="checkbox"/> Autre</p> <p>Ok ✓</p>	<p>“ Pour la suite de ce questionnaire, vous allez suivre l'histoire de Marc, un jeune formateur de 24 ans. Marc vient de terminer sa formation et a obtenu son premier CDD dans une moto-école d'Orléans.</p> <p>Au fil de sa carrière, Marc va rencontrer plusieurs difficultés. Suivez son aventure pour nous aider à améliorer son métier et la formation qu'il délivre.</p>  <p>Continuer appuyez sur Entrée ↵</p>
<p>5→ Cela fait six mois que Marc donne des cours à ses élèves. Nous sommes samedi matin, il rejoint le parking du stade de football qui sert de "plateau" à son école de conduite et aux autres moto-écoles. Comme très souvent, il n'arrive pas le premier, les autres formateurs ont déjà installé les exercices et le matériel...</p> <p>Cette situation vous est-elle déjà arrivée ?</p> <p>Répondez ici...</p> <p>Appuyez sur Shift ⌘ + Entrée ↵ afin d'ajouter un paragraphe</p>  <p>Ok ✓ appuyez sur Entrée ↵</p>	<p>6→ Marc n'a pas le choix : il va devoir utiliser les mêmes exercices que ceux mis en place. Il ne trouve pas de solution...</p> <p>Que pourriez-vous proposer pour résoudre la difficulté rencontrée par Marc... tout en respectant les contraintes des écoles de conduite qui ne peuvent pas toutes avoir des pistes privées ?</p> <p>Répondez ici...</p> <p>Appuyez sur Shift ⌘ + Entrée ↵ afin d'ajouter un paragraphe</p>  <p>Ok ✓ appuyez sur Entrée ↵</p>

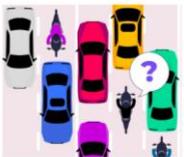
<p>7* Marc a de nouveaux élèves dans son cours. Il doit enseigner à trois motards avec des profils très différents. L'un d'entre eux a beaucoup plus de difficultés que les autres...</p> <p>La personnalisation joue un rôle majeur dans l'apprentissage de la conduite. Pourtant, le nombre d'élèves et la différence des profils posent des difficultés à Marc pour s'adapter.</p> <p>Comment pouvez-vous aider Marc à adapter ces exercices au niveau de chaque élève de ses cours ?</p>  <p>OK <input type="checkbox"/> Répondre à l'examinateur</p>	<p>8* Après une année d'enseignement, Marc constate que les 20 heures de formation réglementaires sont très souvent insuffisantes rien que pour présenter les élèves à l'épreuve plateau.</p> <p>À votre avis, pourquoi les élèves mettent systématiquement plus d'heures que prévu pour passer le plateau ? Que faudrait-il faire ?</p> <p>Répondez ici...</p> <p>Appuyez sur BARRER pour afficher un paragraphe</p> <p>OK <input type="checkbox"/> Répondre à l'examinateur</p>  <p>OK <input type="checkbox"/> Répondre à l'examinateur</p>
<p>9* Marc redoute le fait d'annoncer à ce moment aux élèves qu'ils doivent encore payer des heures de formation supplémentaires.</p> <p>Comment aider Marc à prévenir les élèves de cette situation ?</p> <p>Répondez ici...</p> <p>Appuyez sur BARRER pour afficher un paragraphe</p> <p>OK <input type="checkbox"/> Répondre à l'examinateur</p>  <p>OK <input type="checkbox"/> Répondre à l'examinateur</p>	<p>11* Marc se pose des questions sur le fait d'entraîner toujours ses élèves en formation en reprenant exactement les parcours du permis. C'est comme ça dans le métier.</p> <p>Que pensez-vous de l'apprentissage systématique des situations d'examen ? Pouvez-vous proposer à Marc d'autres méthodes ?</p> <p>Répondez ici...</p> <p>Appuyez sur BARRER pour afficher un paragraphe</p> <p>OK <input type="checkbox"/> Répondre à l'examinateur</p>  <p>OK <input type="checkbox"/> Répondre à l'examinateur</p>
<p>12* Les élèves de Marc passent tellement de temps sur le plateau qu'il ne peut pas proposer plus que 2 heures de formation en circulation. Il se rassure en se disant qu'ils ont déjà le permis B et qu'ils circulent déjà entre la moto-école et le lieu d'exercice.</p> <p>Comme Marc, êtes-vous restreint sur le nombre d'heure de circulation à proposer ? Qu'en pensez-vous ? Comment pourrait-on "muscler" les heures de circulation ?</p> <p>Répondez ici...</p> <p>Appuyez sur BARRER pour afficher un paragraphe</p>  <p>OK <input type="checkbox"/> Répondre à l'examinateur</p>	<p>10* Marc pense que la meilleure méthode pour apprendre consiste à faire répéter un grand nombre de fois les mêmes exercices en formation.</p> <p>Que pensez-vous de cette méthode ? Existe-t-il d'autres manières de former les élèves ? Que proposez-vous ?</p> <p>Répondez ici...</p> <p>Appuyez sur BARRER pour afficher un paragraphe</p> <p>OK <input type="checkbox"/> Répondre à l'examinateur</p>  <p>OK <input type="checkbox"/> Répondre à l'examinateur</p>
<p>13* Dans ses cours, Marc enseigne l'évitement et le freinage d'urgence. Ces deux manoeuvres sont demandées à l'épreuve du plateau.</p> <p>Pourtant Marc a entendu dire qu'en Norvège, les élèves n'étaient plus formés aux manoeuvres d'urgence ! Les formateurs mettent l'accent sur la reconnaissance des situations à risques.</p> <p>Que pensez-vous de ce type d'apprentissage ? Quels types de conseils donneriez-vous aux élèves de Marc ? Comment faire concrètement ?</p>  <p>OK <input type="checkbox"/> Répondre à l'examinateur</p>	<p>14* 5 mois après l'obtention de son permis, un élève de Marc a eu un accident. Marc se souvient de cet élève qui lui semblait déjà très confiant en formation initiale.</p> <p>De nombreuses études scientifiques témoignent d'une augmentation progressive du sentiment de confiance et de l'intention de prendre des risques chez le motard après 3 mois de permis.</p> <p>Quand et comment pourrait-on sensibiliser les motards à ces effets ? Que peut faire Marc en formation initiale ?</p>  <p>OK <input type="checkbox"/> Répondre à l'examinateur</p>
<p>15* Marc rencontre un nouveau collègue juste diplômé. Il sympathise avec lui et décide de lui donner quelques conseils. En effet, avec l'expérience Marc s'est rendu compte qu'il avait appris beaucoup de choses qui ne sont pas vues en formation.</p> <p>Comme Marc, avez-vous constaté des "manques" dans votre formation initiale ? Si oui, lesquels ? Quels conseils souhaiteriez-vous transmettre au nouveau collègue de Marc ?</p> <p>Répondez ici...</p>  <p>OK <input type="checkbox"/> Répondre à l'examinateur</p>	<p>16* Après 10 ans d'expérience, Marc perd sa motivation. Il manque de reconnaissance et en a marre de répéter sans cesse les mêmes exercices sur le plateau.</p> <p>Comment redonneriez-vous à Marc l'envie d'enseigner ? Quels messages permettraient de valoriser son métier ?</p> <p>Répondez ici...</p> <p>Appuyez sur BARRER pour afficher un paragraphe</p> <p>OK <input type="checkbox"/> Répondre à l'examinateur</p>  <p>OK <input type="checkbox"/> Répondre à l'examinateur</p>



10.6.3 Questionnaire destiné aux motards

 <p>Merci de l'intérêt porté à notre étude !</p> <p>Mené par la société ERGO-CENTRE en collaboration avec l'Université Gustave Eiffel, ce questionnaire vise à améliorer l'accès à la conduite des motards.</p> <p>En répondant aux questions suivantes, vous pourrez aider à optimiser le contenu et la manière d'apprendre la conduite à moto en toute sécurité.</p> <p><input type="button" value="Commencer"/> appuyez sur Entrée ↵</p>	<p>“ Ce questionnaire dure environ 15 minutes. Vous pourrez revenir en arrière à l'aide des flèches en bas à droite de votre écran ou à l'aide de celles présentes sur votre clavier.</p> <p><input type="button" value="Continuer"/> appuyez sur Entrée ↵</p>
<p>“ Pour commencer, nous souhaiterions en savoir un peu plus sur vous et votre profil "motard".</p> <p>Attention : l'ensemble des données transmises seront anonymisées et uniquement utilisées dans le cadre de l'étude, avant d'être supprimées à la fin du projet.</p> <p><input type="button" value="Continuer"/> appuyez sur Entrée ↵</p>	<p>1 → Êtes-vous *</p> <p><input type="button" value="A Un homme"/></p> <p><input type="button" value="B Une femme"/></p> <p><input type="button" value="Ok ✓"/></p>
<p>2 → Quel âge avez-vous ?</p> <p>Répondez ici...</p> <p><input type="button" value="Ok ✓"/> appuyez sur Entrée ↵</p>	<p>3 → Depuis combien de temps conduisez-vous une moto ?</p> <p>Répondez ici...</p> <p><input type="button" value="Ok ✓"/> appuyez sur Entrée ↵</p>

<p>4 → Quel(s) permis moto avez-vous obtenu ?</p> <p><input type="radio"/> A Permis A1</p> <p><input type="radio"/> B Permis A2</p> <p><input type="radio"/> C Permis A (passerelle)</p> <p><input type="radio"/> D Autre</p> <p><input type="button" value="Ok ✓"/></p>	<p>5 → En quelle année avez-vous obtenu votre premier permis moto ?</p> <p>Répondez ici...</p> <p>Appuyez sur Shift + Entrée afin d'ajouter un paragraphe</p> <p><input type="button" value="Ok ✓"/> appuyez sur Entrée</p>
<p>5 → En quelle année avez-vous obtenu votre premier permis moto ?</p> <p>Répondez ici...</p> <p>Appuyez sur Shift + Entrée afin d'ajouter un paragraphe</p> <p><input type="button" value="Ok ✓"/> appuyez sur Entrée</p>	<p>6 → Pour la suite de ce questionnaire, vous allez suivre l'histoire d'Alex, un jeune Orléanais de 20 ans qui débute sa formation au permis A (moto).</p> <p>Lors de sa formation, il va rencontrer plusieurs difficultés. Suivez son aventure pour nous aider à améliorer son apprentissage !</p> <p><input type="button" value="Continuer"/> Appuyez sur Entrée</p>  <p><input type="button" value="Précédent (←)"/> <input type="button" value="Suivant (→)"/> <input type="button" value="Appuyez sur Entrée"/></p>
<p>6 → Avant de passer le permis, Alex doit réussir son code moto mais les questions lui paraissent très techniques et difficiles à comprendre.</p> <p>Avez-vous déjà eu la même impression qu'Alex ?</p> <p>Que ce soit lors du code moto ou des fiches techniques distribuées lors du plateau ? Si oui, expliquez les raisons de ce ressenti.</p> <p>Répondez ici...</p> <p>Appuyez sur Shift + Entrée afin d'ajouter un paragraphe</p> <p><input type="button" value="Ok ✓"/> appuyez sur Entrée</p>  <p><input type="button" value="Précédent (←)"/> <input type="button" value="Suivant (→)"/> <input type="button" value="Appuyez sur Entrée"/></p>	<p>7 → Pour se faciliter la tâche, Alex apprend par cœur les réponses aux questions. Pourtant, il sait très bien qu'il aura oublié un grand nombre d'informations d'ici quelques semaines.</p> <p>Quels autres moyens proposeriez-vous pour aider Alex à apprendre et retenir ces informations sur le long terme ?</p> <p>Répondez ici...</p> <p>Appuyez sur Shift + Entrée afin d'ajouter un paragraphe</p> <p><input type="button" value="Ok ✓"/> appuyez sur Entrée</p>  <p><input type="button" value="Précédent (←)"/> <input type="button" value="Suivant (→)"/> <input type="button" value="Appuyez sur Entrée"/></p>
<p>8 → Malgré ses difficultés, Alex a obtenu son code et débute son premier cours de formation sur le plateau.</p> <p>Il est accompagné par deux autres élèves plus avancés dans la formation et plus "dégourdis".</p> <p>La personnalisation joue un rôle majeur dans l'apprentissage de la conduite. Pourtant, le nombre d'élèves et la différence des profils ne permettent pas toujours au moniteur de s'adapter.</p> <p>Compte tenu de ces contraintes, de quelles manières le moniteur d'Alex pourrait-il personnaliser son cours</p>  <p><input type="button" value="Précédent (←)"/> <input type="button" value="Suivant (→)"/> <input type="button" value="Appuyez sur Entrée"/></p>	<p>9 → Plusieurs semaines passent, Alex ne réussit pas encore l'ensemble des exercices demandés par le moniteur sur le plateau.</p> <p>Il a l'impression de répéter sans cesse les mêmes gestes pour s'améliorer.</p> <p>De la même manière qu'Alex, avez-vous répété les exercices jusqu'à leur maîtrise ? Auriez-vous aimé être formé différemment ? De quelle manière ?</p> <p>Répondez ici...</p> <p>Appuyez sur Shift + Entrée afin d'ajouter un paragraphe</p> <p><input type="button" value="Ok ✓"/> appuyez sur Entrée</p>  <p><input type="button" value="Précédent (←)"/> <input type="button" value="Suivant (→)"/> <input type="button" value="Appuyez sur Entrée"/></p>
<p>10 → Alex a compris que son moniteur mettait systématiquement en place en formation les mêmes exercices qui seront proposés au permis. Il se demande quand même s'il n'existe pas une autre manière d'apprendre ?</p> <p>Lors de votre formation, avez-vous effectué d'autres exercices que ceux proposés au permis plateau ? Lesquels ? Quels intérêts ?</p> <p>Si oui, décrivez brièvement les exercices qui vous ont permis de vous préparer à la conduite.</p> <p>Répondez ici...</p> <p>Appuyez sur Shift + Entrée afin d'ajouter un paragraphe</p>  <p><input type="button" value="Précédent (←)"/> <input type="button" value="Suivant (→)"/> <input type="button" value="Appuyez sur Entrée"/></p>	<p>11 → Alex a terminé son forfait de 20 heures de formation. Pourtant, il n'arrive toujours pas à réaliser les exercices du plateau.</p> <p>Son moniteur lui préconise de prendre 8 heures supplémentaires de formation : 6 heures pour le plateau et 2 heures pour la conduite. Il lui explique qu'un seul cours de 2 heures sera suffisant étant donné qu'il a déjà le permis B (auto) et qu'il circule déjà à moto entre la moto-école et le lieu d'exercice du plateau.</p> <p>Avez-vous rencontré ce type de situation ? Avez-vous pris des heures supplémentaires de plateau</p>  <p><input type="button" value="Précédent (←)"/> <input type="button" value="Suivant (→)"/> <input type="button" value="Appuyez sur Entrée"/></p>

<p>12 • Pour des raisons budgétaires, Alex n'a pris qu'un seul cours de circulation et a obtenu son permis. Il conduit pour la première fois.</p> <p>Résultat : il ne se sent pas du tout à l'aise. Il se demande s'il n'a pas passé trop de temps sur le plateau au détriment des cours de circulation ?</p> <p>Comme Alex, avez-vous eu des difficultés à conduire après le permis ? Lesquelles ? Pensez-vous qu'elles étaient liées à votre manque de formation en circulation ?</p> <p>Répondez ici...</p>  <p>OK Répondre à l'équation</p>	<p>13 • Six mois plus tard, Alex se sent beaucoup plus à l'aise. Lors d'un trajet domicile-travail, surpris par le freinage d'une voiture, il tente d'effectuer un évitement d'urgence, tel qu'il a appris en moto-école.</p> <p>Alex a entendu dire qu'en Norvège les élèves n'étaient même plus formés aux manœuvres d'urgence ! On leur apprend plutôt à éviter de se mettre en danger.</p> <p>Que pensez-vous de ce type d'apprentissage ? Est-ce qu'il vous conviendrait ? Pensez-vous qu'il soit possible de l'enseigner en France ? De quelle manière ?</p> <p>Répondez ici...</p>  <p>OK Répondre à l'équation</p>
<p>14 • 9 mois après l'obtention de son permis, Alex a pris confiance en lui et commence à prendre des risques. Il roule plus vite, prend plus d'angle dans les virages... et chute dans une courbe.</p> <p>De nombreuses études scientifiques soulignent une augmentation progressive du sentiment de confiance et de l'intention de prendre des risques chez le motard après plusieurs mois de permis.</p> <p>Cette situation vous est-elle déjà arrivée ? Quand et comment pourrait-on sensibiliser les motards à ces effets ? De quelle manière en formation initiale ?</p> <p>Déterminez ici...</p>  <p>OK Répondre à l'équation</p>	<p>15 • Lors de cet accident, Alex était bien équipé. Il avait un casque, des chaussures, un pantalon, un blouson et des gants.</p> <p>En France, seul le casque et les gants sont obligatoires à moto. Pourtant les autres équipements ont également permis à Alex d'éviter des blessures graves lors de sa chute.</p> <p>Quand et comment pourrait-on sensibiliser les motards au port de ces équipements non-obligatoires ? Pourrait-on en parler lors de la formation initiale ? Par quels moyens ?</p>  <p>OK Répondre à l'équation</p>
<p>16 • Après cet accident, Alex stoppe la moto et la vend.</p> <p>10 ans après il se sent prêt à retenter l'expérience. Mais lors de son premier trajet sur la route il peine à retrouver ses automatismes et manque de repères sur la route...</p> <p>Avez-vous déjà vécu cette situation ? Quand et comment pourrait-on accompagner un motard dans sa reprise de conduite ?</p> <p>Répondez ici...</p> <p><small>Remarque sur DMX : 1 - Double -> clic de gauche et de droite</small></p> <p><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non</p> <p>OK Répondre à l'équation</p>	<p>17 • Alex a surmonté ses difficultés et poursuit sa route à moto. Merci d'avoir suivi son histoire et de nous avoir aidé à trouver des solutions pour optimiser l'apprentissage des prochains motards !</p> <p>Nous organiserons dans les prochains jours un atelier (à distance ou en présence) pour échanger sur l'ensemble des réponses obtenues. Seriez-vous volontaire pour y participer ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non</p>  <p>OK Répondre à l'équation</p>

10.7 ARTICLE

La formation à la conduite moto vue par les moniteurs : Analyse des pratiques professionnelles *{Motorcycle rider training seen by trainers: Analysis of professional practices}*

Legrand, E., Rubio, B., Aupetit, S., Burkhardt, J.-M., Assailly, J.-P., Cestac, J.

Paru dans la revue RTS - Recherche Transports Sécurité

Doi : 10.25578/RTS_ISSN1951-6614_2021-05

Résumé :

Les travaux réalisés au niveau international dressent un tableau mitigé de l'efficacité des formations à la conduite deux-roues motorisés, ces dernières n'ayant que peu d'impact sur les comportements des motards novices. Si la littérature s'est penchée sur les conséquences du suivi d'une formation sur les capacités et compétences des novices, peu de choses sont en fait connues sur le contenu de ces formations. L'objectif de cet article est de recenser et de décrire les pratiques mobilisées par les moniteurs pour former leurs élèves à la conduite, puis de connaître l'impact de la matrice GDE dans les formations. Quatorze moniteurs de moto ont participé à des entretiens semi-directifs et neuf catégories de pratiques ont été extraites. Cinq pratiques sont considérées comme « bonnes » : adapter la difficulté de la tâche, individualiser les apprentissages, rendre l'apprentissage vivant, apprendre plus que ce qui est demandé pour obtenir le permis, et travailler les aspects cognitifs et psychologiques. Quatre sont perçues comme « mauvaises » : ne pas utiliser les pratiques évoquées ci-avant, ne pas ou mal enseigner les techniques de conduite, se focaliser uniquement sur l'examen, et manquer d'exemplarité. La discussion reviendra sur les caractères de « bonnes » et « mauvaises » pratiques au regard de la matrice GDE et des psychologies de l'éducation et de l'apprentissage. Nous proposerons également des pistes d'amélioration de la formation et de l'examen du permis deux-roues motorisés.

Mots-clefs : Formation ; deux-roues motorisés ; bonnes et mauvaises pratiques ; matrice GDE ; entretiens semi-directifs

Abstract: *Literature on powered two wheelers reveals a mixed effect of the motorcycle initial training, that has low or no effects on novice motorcyclists' driving. While it has been tested whether training improves driving skills and competencies, there is in fact little knowledge on the content of the training. This study aims to identify and describe the teaching practices used by instructors, and to identify the impact of the GDE matrix on those trainings. Fourteen instructors took part in semi-structured interviews, and qualitative analyses provided nine categories of practices. Five were considered as "good" by instructors: progressive training, individualised training, vivid training, working on cognitions and emotions, and learning beyond what is required for the final test. Four categories of practices were judged negatively by the instructors, referring to not using the practices described above, focusing only on what is expected for the final test, badly or not teaching driving techniques, and lacking of exemplarity. We will discuss whether those practices should objectively be considered as "good" or "bad" in the light of learning and educational theories. We will also suggest ways to improve the initial training of motorcyclists and the licence final test.*

Keywords: *training; motorcycle; good and bad practices; GDE matrix semi-directives; interviews*

I : INTRODUCTION

La littérature sur le deux-roues motorisé (2RM) suggère que les formations à la conduite ont un impact faible, voire absent, sur les comportements des motards lorsqu'ils commencent à conduire. Toutefois, peu d'études ont été réalisées sur ce sujet. Kardamanidis et collaborateurs ([1], repris par [2]) ont en effet recensé 23 études sur le plan international dont seules six concernaient la formation initiale à la conduite, ce qui est l'objet de cet article. Selon ces dernières, les motards ayant suivi une formation ne se différencient le plus souvent pas de ceux n'en ayant pas suivi²⁹ sur le plan de l'accidentalité ni des comportements infractionnistes (e.g., [3] [4] [5]). En fait, une seule étude parmi ces six [6] rapporte une plus faible accidentalité des motards californiens ayant reçu une formation théorique et pratique de 3h, en plus du test de connaissances et de compétences du permis (*test MOST*), par comparaison avec ceux ayant uniquement passé ce test. A notre connaissance, aucune étude menée en France n'a mesuré l'impact des formations initiales à la conduite sur les comportements des motards novices. Les statistiques de l'accidentalité rapportées par l'ONISR amènent néanmoins à partager le constat réalisé au niveau international quant à l'accidentalité. En 2018, 760 conducteurs de 2RM ont été tués sur la route [7] et 19% d'entre eux étaient des novices³⁰ ; à savoir des personnes ayant leur permis depuis moins de deux ans. On sait également que, tous permis confondus, le nombre de conducteurs impliqués dans un accident mortel est deux fois plus important durant le premier trimestre du permis que pour le dernier de la période probatoire, et il reste 1.5 fois plus élevé durant le deuxième trimestre [7].

Ces études dressent donc un tableau mitigé des impacts de la formation initiale à la conduite 2RM. Parmi les explications candidates, les objectifs poursuivis en formation initiale pourraient ne couvrir que partiellement les compétences requises pour garantir une conduite sûre et efficace. Il est aussi possible que les pratiques et les conditions concrètes dans lesquelles se déroulent les formations affectent cette efficacité. Dans ce contexte, cet article présente une étude visant à recenser et décrire les pratiques de formations actuelles, selon le point de vue des moniteurs de 2RM français. Un focus spécifique dans les entretiens réalisés permettra également d'évaluer la prise en compte de la matrice GDE (Goals for Driver Education – « *Modèle des Buts pour l'Education à la Conduite* » [10] voir aussi [11] [12]) dans les formations. Ces pratiques seront discutées au regard de cette matrice et des théories de l'apprentissage et de l'éducation apparaissant pertinentes à cet égard.

1.1. Efficacité de la formation initiale à la conduite 2RM : revue de la littérature internationale

Plusieurs études permettent d'appréhender pourquoi les formations à la conduite ont de faibles retombées positives. L'un des premiers attendus quant aux bénéfices d'une formation à la conduite est qu'elle permette d'apprendre à contrôler son véhicule et à circuler dans le trafic. Goldenbeld, Twisk, et de Craen [13] (voir aussi [14]) ont créé et évalué une formation initiale à la pratique du scooter aux Pays-Bas. Celle-ci se déroulait sur 4 semaines pendant lesquelles des jeunes de 16 ans en moyenne apprenaient à maîtriser leur véhicule (e.g., position sur le scooter, travail du regard, contrôle de l'inclinaison ; durée : 4h), à conduire en circulation (e.g., position sur la route, approche et croisement des intersections ; durée : 8h), à comprendre le trafic (relation entre régulation de la vitesse et risque, partage de la route avec d'autres usagers ; durée : 3h), puis étaient entraînés à l'examen durant 1h. Deux semaines après la formation les élèves ont démontré de meilleures capacités que des jeunes n'ayant pas été formés pour contrôler leur véhicule (e.g., rouler dans un petit cercle, braquer à 25km/h) et pour rouler

²⁹ Dans plusieurs pays comme ici aux Etats-Unis ou en Australie, il est possible d'accéder à la conduite 2RM en passant des tests de connaissances et de compétences (e.g., *test MOST – Motorcycle Operators Skill Test*), sans avoir à suivre une formation pratique

³⁰ Le chiffre exact de motocyclistes novices n'est pas connu en France. D'une part, le service de la formation du conducteur de la DSR [8] comptabilise les permis mais pas les attestations qui sont délivrées lorsqu'une formation qui autorise à la conduite 2RM a été suivie (i.e., les permis A1 et A2 mais pas les permis AM et la formation A1). En 2017 et 2018, 224390 permis ont ici été délivrés, ce qui donnerait une proportion d'au moins 9,7% de motocyclistes novices dans le parc 2RM roulant. D'autre part, l'étude ParcAuto [9] révèle que 14% des personnes ayant au moins un permis 2RM l'ont depuis moins de 3 ans. Cette statistique inclue néanmoins à la fois des personnes pour qui il s'agit d'un premier permis 2RM, c'est-à-dire des novices, et des personnes qui peuvent avoir plusieurs années d'expérience et passent un deuxième voire un troisième permis.

dans le trafic (e.g., prendre en compte les autres usagers, changer de voie). Un an plus tard les compétences de ces derniers ont rejoint celles du groupe ayant suivi la formation. La formation semble ainsi avoir permis aux élèves d'acquérir plus rapidement les capacités à maîtriser son véhicule et à rouler dans le trafic.

Selon une autre étude [15] fondée sur des entretiens semi-directifs réalisés en focus groups, les expériences antérieures des élèves influencent le type de connaissances et de compétences effectivement acquises en formation. Ainsi, les personnes inexpérimentées en 2RM rapportent retirer davantage de savoirs quant au contrôle de base de la moto, alors que les personnes en ayant déjà apprendraient les fondements d'une conduite sécurisée (e.g., éviter les accidents). Plus avant, quelles que soient les expériences préalables des élèves, beaucoup ont rapporté avoir eu des accidents ou presque-accidents à la sortie de la formation. Les apprentissages acquis pendant la formation ne se transféraient ainsi pas toujours à la route, ce que les auteurs expliquent par un oubli de ces apprentissages avec le temps ou encore par un manque d'apprentissage des facteurs attitude ou motivationnels importants pour conduire.

Enfin un facteur étudié est la confiance en ses propres capacités à l'issue de la formation (e.g., [16] [17] [18]), puisqu'une surconfiance en ses compétences augmente les risques pris sur la route [19] [20]. Dans le domaine du 2RM, l'étude menée par Rowden et Watson [21] laisse à penser que la formation pourrait créer un sentiment de surconfiance. Après avoir suivi une formation théorique – pouvant aller jusqu'à 6h, axée sur le contrôle de base du véhicule comme le braquage, et abordant la perception du danger – les motocyclistes formés ont estimé être devenus plus compétents pour conduire et plus prudents. Cette augmentation de la confiance en ses capacités peut sembler normale puisque l'objectif d'une formation est d'apprendre à maîtriser un véhicule. Néanmoins, les scores observés se situaient au-dessus du milieu de l'échelle (de 3.17 à 3.73 sur une échelle en 5 points) ce qui, d'après les auteurs, pourrait indiquer un sentiment de surconfiance en ses propres capacités.

En résumé, ces quelques résultats suggèrent que, pour offrir une formation adaptée, il est nécessaire de tenir compte des spécificités des élèves comme leurs compétences et expériences préalables, ou encore de s'atteler en particulier au sentiment de surconfiance.

1.2 Le contenu de la formation initiale à la conduite

Les études rapportées jusqu'ici ont été conduites au niveau international et, quand le contenu de la formation est décrit, il s'éloigne des procédures françaises (e.g., nombre d'heures moins important). Nous décrivons ici le contenu des formations françaises des élèves et des moniteurs 2RM et le comparerons aux prescriptions de la matrice GDE qui offre un cadre de référence exhaustif des compétences à maîtriser pour conduire.

1.2.1 Cadre prescriptif des objectifs de la formation au niveau européen : la matrice GDE

Depuis la fin des années 90, la matrice GDE constitue le principal cadre de réflexion et le modèle de référence européen concernant les compétences à maîtriser pour une conduite sûre et efficace. Il peut être vu comme un référentiel de compétences proposant une structure, un guide, pour l'organisation de la formation des apprenants. La matrice décrit et hiérarchise cinq niveaux de compétences, partant des plus spécifiques aux plus générales et abstraites (cf. Tableau 1). L'idée qui sous-tend cette hiérarchie est simplement que la maîtrise d'une compétence influence les exigences de compétences sur les autres niveaux. Par exemple, le succès d'une compétence à un niveau élevé de la matrice peut augmenter la probabilité de succès, ou à l'inverse la probabilité de défaillance, aux niveaux plus bas. Ce référentiel souligne également la dimension psycho-sociale de l'activité de conduite à travers l'importance des compétences d'auto-évaluation et de gestion des ressources personnelles. Bien que développé pour la conduite des voitures, ce modèle est applicable à la conduite moto. Le niveau 1 concerne les compétences liées à la maîtrise du véhicule et des manœuvres, c'est-à-dire les bases du maniement du véhicule comme sa vitesse et sa direction. Il faut ensuite *comprendre et maîtriser les scénarii routiers* (niveau 2) et connaître les règles plus complexes de circulation et de communication avec autrui, savoir observer son environnement et en extraire les indices pertinents pour circuler. Le niveau 3 concerne la *connaissance des objectifs du déplacement et du contexte de conduite*, tel que la présence et l'éventuelle pression des pairs présents dans le véhicule. Le niveau 4 porte sur l'impact des *objectifs existentiels de la personne et la capacité de contrôle de soi*. Ce sont ici des traits intrinsèques à la personne qu'il faut pouvoir connaître et prendre en compte lors de la conduite, comme sa personnalité (e.g., colérique), ses

motivations (e.g., s’amuser) ou ses capacités d’auto-contrôle. Enfin le cinquième et dernier niveau, proposé par Assailly [22] [23], est celui des *pressions sociétales, économiques et politiques*. Il renvoie à la valorisation sociale de la vitesse ou encore aux pressions temporelles qui peuvent peser sur les conducteurs.

Tableau 1

Représentation de la matrice GDE (adapté de [11] [22] [24])

	Connaissances et capacités	Facteurs d’accroissement du risque	Autoévaluation
NIVEAU 5 Pressions sociétales et économiques	Résister aux influences des médias Résister aux influences des lobbies Etc	Résister aux influences de la publicité Résister aux influences des stéréotypes Etc	Auto-évaluer sa sensibilité personnelle à ces influences Etc
NIVEAU 4 Objectifs existentiels et contrôle de soi	Maîtriser son style de vie Maîtriser ses motivations Etc	Contrôler ses tendances à la prise de risque Résister aux pressions sociales distales Etc	Auto-évaluer ses compétences de contrôle de soi Auto-évaluer ses tendances au risque Etc
NIVEAU 3 Objectifs et contexte de conduite	Choisir son mode de transport Planifier son itinéraire Etc	Gérer ses états délétères (fatigue, stress) Résister aux pressions sociales proximales Etc	Auto-évaluer ses compétences pour gérer le contexte de la conduite Etc
NIVEAU 2 Compréhension et maîtrise des scénarii routiers	Percevoir les dangers Anticiper les situations Etc	Mauvaise anticipation Comportement erratique d’un autre usager Trop plein d’informations Etc	Auto-évaluer ses compétences pour gérer les situations dangereuses Etc
NIVEAU 1 Maîtrise des manœuvres, du véhicule	Connaitre les distances de sécurité Contrôler son véhicule Etc	Maîtriser les conditions de conduite difficiles Etc	Auto-évaluer ses compétences de maîtrise du véhicule Etc

1.2.2 Le curriculum des formations françaises : des objectifs centrés encore essentiellement sur les premiers niveaux de la matrice GDE

En France, des formations à la conduite sont obligatoires pour obtenir le droit de conduire un 2RM et l’accès à la cylindrée est progressif. Il est possible de passer le permis Apprenti Motard (AM) et de conduire un cyclomoteur dès 14 ans. Le permis A1 pour conduire des engins de moins de 125cm³ est accessible dès 16 ans, et dès 18 ans l’accès au permis A2 autorise la conduite de toutes les cylindrées dont la puissance n’excède pas 35kW et dont le rapport poids/puissance ne dépasse pas 0.2kW/kg. Après 2 ans de ce permis, les conducteurs peuvent passer le permis A qui permet de conduire tous types de 2RM.

Bien que les durées de ces formations soient différentes (de 7h à plus de 20h), ces dernières ont été uniformisées de façon à ce qu’elles soient toujours dépendantes d’au moins quatre étapes (e.g., [25] [26]). (1) Un premier examen théorique, qu’est l’ASSR et/ou le code, doit systématiquement être obtenu. Ces examens sanctionnent les connaissances sur le code de la route, sur le partage de la route avec d’autres usagers, ou encore sur la mécanique du véhicule et les équipements. (2) Une seconde formation théorique est dispensée en moto-école. Il s’agit par exemple ici d’analyser les accidents caractéristiques des 2RM, l’impact de la pression des pairs sur la conduite ou encore les moyens de se protéger sur la route. (3) Une formation technique sur le plateau est délivrée pour apprendre la maîtrise de l’engin. En dehors de la circulation, les élèves apprennent à déplacer le véhicule sans le moteur, à maîtriser les

commandes (e.g., embrayage, freins avant et arrière, passage de vitesses), puis leur véhicule à allure lente et rapide. Plus précisément, il s'agit de réaliser des exercices afin d'apprendre à démarrer, s'arrêter, contrôler l'équilibre, tourner et incliner le véhicule, puis des manœuvres telles que le freinage d'urgence, l'évitement. Ces exercices peuvent se dérouler à allure lente ou rapide, en ligne droite ou virage et avec ou sans passager. (4) Les élèves sont formés en circulation, en conditions réelles. Ils apprennent à se positionner sur la chaussée, à prendre des virages, à adapter leur allure en fonction de l'environnement, à respecter les distances de sécurité ou encore à se protéger en se rendant visible et détectable par autrui. Les phases 3 et 4 sont toutes deux sanctionnées par des examens lorsqu'un permis est passé.

Ainsi le curriculum des formations françaises semble assez complet au regard des niveaux 1 et 2 de la matrice. En revanche, si les enseignements dispensés se sont élargis, avec les années, aux compétences psychosociales et donc aux niveaux supérieurs de la matrices (e.g., enseignements relatifs à l'impact des pressions des pairs sur la conduite), ces niveaux restent peu abordés voire absents des formations. À titre d'exemple, les niveaux 4 et 5 ne sont pas mentionnés dans les curriculums.

Pourtant, la matrice et ses différents niveaux sont bien inclus dans la formation des moniteurs de 2RM. Pour devenir moniteur de 2RM il est nécessaire d'obtenir le titre professionnel ECSR – Enseignant de la Conduite et de la Sécurité Routière – (910h de formation et 2 périodes en entreprise de 140h chacune) ainsi que le Certificat Complémentaire de Spécialisation CCS 2 roues (265h de formation dont 49h de stage en entreprise). Le contenu de ces formations est légiféré et repose, depuis 2013 ([Arrêté du 13 mai 2013](#)), sur le modèle REMC – Référentiel pour l'Éducation à une Mobilité Citoyenne – qui est une vue d'ensemble des compétences qu'un usager responsable doit acquérir. Il s'articule autour de quatre compétences globales qui sont liées à différents niveaux de la matrice GDE. Les moniteurs doivent par exemple apprendre à leurs élèves à assumer personnellement leurs responsabilités citoyennes, juridiques et sociales (compétence 1). Cette compétence correspond au niveau 3 de la matrice GDE, en ciblant la prise de conscience par les élèves de l'influence de leurs états émotionnels sur les comportements en conduite. Pour donner un autre exemple, la troisième compétence à enseigner est de savoir préparer ses trajets et conduire le véhicule dans les situations de circulation simples ou complexes, ce qui correspond également au niveau 3 de la matrice GDE. Pour ce faire, les moniteurs peuvent être amenés à discuter avec leurs élèves des contraintes économiques particulières pouvant affecter les décisions et les choix des conducteurs (rôle de la publicité, impact des crises économiques, prix des carburants, conduite professionnelle, etc.) ou encore des risques liés à l'habitude (trajets habituels, automatismes...), ce qui correspond au niveau 5 de la matrice GDE.

Ainsi les enseignants de la conduite 2RM doivent aborder avec leurs élèves les niveaux supérieurs de la matrice GDE, que ce soit pour les projets et aptitudes à la vie, les objectifs et intentions en matière de conduite automobile ainsi que l'influence du contexte social dans lequel s'exerce la conduite et les déplacements. La matrice GDE est donc au cœur du REMC mais on remarque que son enseignement fait quasi exclusivement référence à des « prises de conscience » et donc à une information sur les potentiels risques liés à la conduite. L'arrêté stipule en effet que « les méthodes, moyens et cheminements pédagogiques sont librement choisis par l'enseignant et adaptés à chaque apprenant ». D'autres difficultés sont à souligner, à savoir que l'arrêté introduisant l'enseignement de la matrice GDE dans la formation à la conduite française est récent et n'est donc pas forcément connu de tous ; peu voire pas de moyens sont détaillés dans l'arrêté (tout comme dans la littérature scientifique internationale) pour aider les moniteurs à doter leurs élèves de stratégies pour faire face à ces différents risques.

1.2.3. Appréhender les pratiques de formation sur le terrain : une approche prometteuse pour analyser l'impact de la formation

Une nouvelle perspective pour comprendre les comportements routiers des novices a récemment été proposée en France par Aupetit et ses collaborateurs [27] [28] [29]. Elle consiste à examiner la façon dont les contenus de formation sont dispensés sur le terrain. Ces auteurs ont mené des observations de séances de formation de 13 candidats au permis moto, recrutés au sein d'une même moto-école.

Leurs observations montrent, concernant la formation plateau, que les exercices proposés pour apprendre à maîtriser la moto n'étaient en fait qu'une répétition à outrance des exercices évalués lors du permis. Les exercices de l'examen étaient répétés en moyenne 425 fois par personne (231 pour l'allure lente et 194 pour l'élevée), soit environ 28 passages lents et 24 passages rapides sur une même séance. Ce bachotage des parcours d'examen représentait 98% du temps de formation des élèves et seul 2% du

temps observé était dédié à des exercices « originaux » (i.e., différents de ceux demandés en examen, comme de « faire l'escargot » en tournant autour du moniteur à l'allure la plus réduite possible).

Manque d'apprentissage et bachotage ont également été retrouvés dans la formation à la conduite en circulation puisque peu de parcours différents (et différents du parcours d'examen) ont été empruntés par les élèves. Ces parcours avaient en outre le désavantage d'être trop simples et éloignés des situations de conduites quotidiennes. Les routes étaient dégagées, peu fréquentées, limitées à 90km/h. L'environnement était trop protégé puisque les motards roulaient en groupe, les voitures de l'autoécole se mettaient parfois en travers de la route pour faciliter le passage des intersections, et le moniteur avertissait des dangers à venir.

Enfin dans la relation entre le moniteur et l'élève, les auteurs ont observé que les consignes des moniteurs mêlaient trop d'informations à la fois pour être comprises. Une seule explication pouvait aborder les attendus du permis, le parcours à suivre, la mécanique de la moto, le contrôle des commandes, les effets physiques en jeu, et des conseils pour bien faire. En conséquence beaucoup d'élèves apprenaient par essai-erreur, seuls ou auprès d'élèves ayant un peu plus d'heures de formation.

Ainsi, les formations observées laissent de côté les apprentissages des niveaux supérieurs de la matrice GDE, mais également beaucoup d'apprentissages inhérents aux premiers niveaux. La conduite avec passager, l'utilisation du frein arrière, le déplacement sans moteur ou le béquillage/débéquillage de la moto, la circulation en centre-ville, les dépassements, la conduite à grande vitesse, la recherche d'informations utiles dans l'environnement, ou encore l'interprétation et la prise de décision en intersection n'ont jamais été travaillés. On voit donc ici le décalage qui peut exister entre ce qui est prescrit pour la formation et ce qui est réellement enseigné par les moniteurs.

1.2. L'éclairage des théories de l'apprentissage dans l'analyse des pratiques de formation

Afin d'aider dans l'analyse des pratiques utilisées par les formateurs, les théories de l'apprentissage permettent d'éclairer les processus d'apprentissage et les méthodes d'enseignement impliquées, voire les plus efficaces. Ainsi dans les formations observées par Aupetit et ses collègues [27] [28] [29], les méthodes utilisées par les formateurs apparaissent comme relever principalement d'approches d'inspiration behavioriste [30] [31]. Ceux-ci mobilisaient de façon importante l'apprentissage par essai-erreur et la répétition, c'est-à-dire une forme de conditionnement opérant dont l'objectif est le développement d'automatismes associés au parcours d'examen par le biais de renforcements positifs (succès, félicitations, fierté) et négatifs (chute, remontrances, honte). D'autres théories de l'apprentissage seraient des candidates pertinentes pour analyser et guider les apprentissages des élèves motards, par exemple les théories sociales de l'apprentissage de Bandura [32], Bruner [33] et Vygotsky [34]. Bandura a proposé le concept de facilitation sociale par le modelage (démonstration, exemple) : les élèves apprennent en observant un modèle, une démonstration de l'exercice faite par le formateur et en la reproduisant ensuite, on parle d'apprentissage vicariant. Bruner a lui travaillé sur la notion d'étayage, c'est-à-dire le soutien apporté par le formateur à l'apprenant qui va le guider dans la résolution d'un problème, mais sans lui fournir la solution. Il a identifié 6 techniques d'étayage que sont l'enrôlement (susciter la motivation chez l'élève), la réduction des degrés de liberté (simplifier les tâches), le maintien de l'orientation (rappeler les objectifs), la signalisation des caractéristiques déterminantes (souligner les points importants de la tâche), le contrôle de la frustration (éviter le sentiment d'échec, encourager), et la démonstration (expliquer chaque étape, justifier l'utilité de l'exercice). Enfin Vygotsky a développé le concept de Zone Proximale de Développement (ZPD) qui distingue les tâches que l'apprenant peut déjà faire seul et celles pour lesquelles il a encore besoin de l'aide du formateur. Cette théorie souligne l'importance de l'adaptation des tâches par le formateur aux capacités de chaque apprenant.

II : OBJECTIFS DE LA PRESENTE ETUDE

Pour comprendre l'impact des formations 2RM sur les comportements des motards, la littérature s'est penchée sur les conséquences des formations pour apprendre à contrôler et manœuvrer le véhicule, ou sur le sentiment de surconfiance en ses propres capacités et compétences qui peut en être retiré. Très peu d'études se sont intéressées aux contenus mêmes de ces formations et à la façon dont elles sont dispensées. Les travaux réalisés par Aupetit et collaborateurs [27] [28] [29] montrent une grande pauvreté des formations françaises à la conduite 2RM, que ce soit sur les exercices proposés, les

consignes données ou les capacités travaillées. La présente étude a pour objectif principal de compléter ces observations, en recueillant les pratiques auto-rapportées par des moniteurs issus de différentes moto-écoles. Un focus spécifique dans les entretiens examinera si ces pratiques incluent l'apprentissage des niveaux supérieurs de la matrice GDE. Enfin nous discuterons de ces pratiques, jugées par les moniteurs comme « bonnes » ou « mauvaises » pour former leurs élèves à la conduite, au regard de la matrice GDE et des théories de l'éducation et de l'apprentissage.

III : METHODE

3.1. Participants et recrutement

Quatorze moniteurs moto, ayant en moyenne 19,61 ans d'ancienneté dans la formation 2RM ($ET = 12,20$), ont accepté de prendre part à cette étude. Tous sont des hommes et ont été formateurs initiaux (i.e., ont dispensé les formations réglementées permettant d'accéder à la conduite d'un 2RM). Trois n'exercent plus cette activité : un n'a plus d'emploi et deux autres se sont exclusivement tournés vers la formation post-permis. Trois moniteurs exercent également cette activité post-permis en plus des formations initiales. Neuf sont dirigeants de leur moto-école ou d'un réseau de moto-écoles. Enfin, ce panel inclut quatre experts qui participent ou ont participé aux réformes françaises des permis moto (cf. Tableau 2).

Le recrutement s'est opéré par des prises de contacts par mail et téléphone avec une cinquantaine de moto-écoles réparties sur 3 régions de France (Hauts-de-France, Normandie et Île-de-France). Cet échantillon a été complété via 17 invitations directes transmises par des experts du 2RM (e.g., des personnes impliquées dans l'évolution de la législation française des permis 2RM et/ou des formations). Les messages incluaient une description des objectifs généraux de l'étude et précisaient que les données recueillies seraient strictement confidentielles et anonymes.

Notre échantillon est donc un échantillon de convenance qui ne représente pas l'ensemble des moniteurs français, notre objectif étant de proposer une analyse des pratiques professionnelles de quelques moniteurs.

Tableau 2.

Caractéristiques des participants

	Activités actuelles (& activités passées)	Activités annexes (passées et présentes)	Ancienneté
Moniteur 1	Formation initiale ; post-permis ; dirigeant d'auto-école	Groupe de travail sur la réforme du permis	1984/1985 (34/35 ans)
Moniteur 2	Formation initiale ; formation de moniteurs		1984/1986 (35/33 ans)
Moniteur 3	Post-permis (Formation initiale ; dirigeant auto- école)	Mutuelle des motards	1991 (28 ans)
Moniteur 4	Formation initiale ; dirigeant moto- école		2009 (10 ans)
Moniteur 5	Formation initiale labellisée AFDM ; dirigeant d'auto-école		2009 (10 ans)
Moniteur 6	Formation initiale		2016 (3 ans)
Moniteur 7	Chômage (Formation initiale)		2008 (Arrêt en 2018 soit 10 ans)
Moniteur 8	Formation initiale ; dirigeant moto- école		2003 (16 ans)
Moniteur 9	Formation post permis ; formation initiale (très peu) ; dirigeant de moto-école		2008 (10 ans)

Moniteur 10	Formation initiale labellisée AFDM ; post permis ; formation de moniteurs ; dirigeant d'auto-école	Groupe de travail sur le permis	2004 (15 ans)
Moniteur 11	Dirigeant d'auto-école ; formation initiale	Groupe de travail sur le permis moto	1990 (29 ans)
Moniteur 12	Post permis (Formation initiale labellisée AFDM)		1989 (30 ans)
Moniteur 13	Dirigeant moto-école ; formation initiale	Syndicat moto, DSR, groupe de travail sur le permis moto	1980 (39 ans)
Moniteur 14	Dirigeant moto-école ; formation initiale		2013 (6 ans)

3.2. Guide d'entretiens et déroulement

Les entretiens se sont déroulés sur une période de 2 mois de Avril à Mai 2019, au sein du laboratoire de recherche (2), ou par téléphone (12). D'une durée moyenne de 1h10, ils ont été intégralement enregistrés. Selon la méthode de l'entretien semi-directif [35] un guide d'entretien composé de questions ouvertes du type « *Est-ce que vous pourriez me décrire chacune des formations [AM, A1, A2, A] que vous proposez à vos élèves ?* » pouvant être complété par des demandes de précisions comme « *Quels exercices faites-vous ? Pour la théorie et la pratique ? Quel est le timing de vos formations ? Quels sont vos objectifs pédagogiques ? Quelles difficultés rencontrez-vous ? Combien avez-vous d'élèves par session ? Quel cyclomoteur utilisent-ils ? Quels équipements de protection ? Est-ce que vous faites des choses ou utilisez des outils que j'appellerai « inhabituels », qui ne sont pas prescrits dans les formations que j'appellerai « classiques » ?* » a été élaboré par les auteurs.

Compte tenu de notre objectif exploratoire (i.e., recenser des pratiques d'enseignement dans le but d'en faire une synthèse) toutes les questions contenues dans le guide d'entretien n'ont pas été abordées avec tous les formateurs interrogés. Lorsqu'un thème avait été exhaustivement abordé par plusieurs participants, ce thème ne faisait plus forcément l'objet de questions/relances avec les participants suivants. A l'inverse, les questions et les thèmes du guide ayant été peu abordés étaient privilégiés.

Cette étude appartient à un projet plus large (Projet « MOTARD », Convention IFSTTAR-DSR N° 2102598871) et d'autres objectifs étaient poursuivis dans les entretiens. Il s'agissait par exemple de recueillir les avis des professionnels interrogés sur les motivations à la conduite d'un 2RM chez leurs élèves, l'existence de « profils-type » de motards ou encore les avis sur les réformes du permis moto en cours ou à venir. Seuls les résultats en lien aux objectifs de cet article – et donc relatifs aux pratiques d'enseignement – sont rapportés ici.

IV : RESULTATS

4.1 Méthodologie de l'analyse

Les entretiens ont été intégralement retranscrits et analysés par la première auteure. Sur la base d'une première lecture, les différentes pratiques reportées par les formateurs ont été dégagées. Les pratiques analogues ont ensuite été regroupées, puis classées au travers de 9 catégories inspirées de principes issus des théories de l'apprentissage. De plus, les moniteurs ayant souvent mentionné un jugement de valeur sur les pratiques qu'ils décrivaient – particulièrement via la description des pratiques attribuées à leurs collègues qu'ils considéraient comme « mauvaises », et via la description des objectifs pédagogiques de leurs propres pratiques et de la plus-value de certaines, amenant à les considérer comme « bonnes » – nous avons distingué les thèmes selon leur valence, positive ou négative (cf. Tableau 3).

Ainsi sur la base d'un premier classement, l'inclusion des verbatims dans les thèmes et leurs labellisations ont ensuite été validées par tous les auteurs. Les désaccords ont été discutés jusqu'à obtenir un consensus.

Rappelons que toutes les questions du guide n'ont pas été abordées dans tous les entretiens et que par conséquent les thèmes listés ne font pas l'objet d'un dénombrement par participant. Pour illustrer chaque thème, nous donnerons quelques exemples de verbatims des moniteurs.

Tableau 3 : Regroupements, labellisations et exemples de pratiques évoquées par les moniteurs

« **BONNES** » **PRATIQUES**

Labellisation des pratiques	Exemples de pratiques
Adapter la difficulté de la tâche	<ul style="list-style-type: none"> - Difficulté incrémentielle des exercices réalisés sur le plateau (e.g., travail initial de chaque technique de façon isolée) - Difficulté incrémentielle des parcours suivis en circulation (e.g., campagne puis ville et centre-ville)
Individualiser les apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> - Pour les débutants, explications théoriques et travail du contrôle de base de la moto - Nombre d'élèves par cours limité (e.g., 3 élèves ou moins par cours) - Discours sécuritaire adapté à l'âge des élèves (e.g., arguments sur les conséquences financières d'un accident chez les plus âgés)
Rendre l'apprentissage vivant	<ul style="list-style-type: none"> - Donner du plaisir (e.g., proposer les exercices sous forme de jeux) - Susciter l'intérêt (e.g., faire concevoir le plateau comme une route pour comprendre l'intérêt des parcours) - Démonstrations physiques pour expliquer les phénomènes théoriques (e.g., distance de sécurité) - Discussion des expériences réelles des moniteurs et des élèves (e.g., accidents passés pour sensibiliser aux risques)
Apprendre plus que ce qui est demandé pour obtenir le permis	<ul style="list-style-type: none"> - Renforcer la sensibilisation aux risques (e.g., risques spécifiques aux 2RM) - Apprentissages de techniques de conduite supplémentaires (e.g., circuler en groupe)
Travailler les aspects cognitifs et psychologiques	<p>Les problèmes rencontrés</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anxiété (e.g., gérer le poids de la moto, chute, examen) - Auto-évaluation - Surconfiance - Capacités attentionnelles et de généralisation
	<p>Les solutions proposées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercices de mise en confiance pour faire face à l'anxiété de gérer le poids de la moto (e.g., mettre les genoux sur le 2RM pour diminuer l'anxiété) - Cours particuliers pour éviter les chutes - Utilisation de l'influence des pairs pour diminuer la prise de risque - Cours de circulation pour remotiver les élèves - Conseil et orientation vers des professionnels de la relaxation
« MAUVAISES » PRATIQUES	
Non-utilisation des pratiques évoquées ci-dessus	<ul style="list-style-type: none"> - Pas d'individualisation de l'apprentissage (e.g., trop d'élèves pour un seul moniteur) - Ne pas rendre vivants les apprentissages (e.g., ne pas faire le parallèle entre route et plateau)
Ne pas, ou mal, enseigner les techniques de conduite	<ul style="list-style-type: none"> - Ne pas enseigner les techniques nécessaires pour apprendre à contrôler et manier sa moto (e.g., ne pas apprendre à pousser sa moto sans le moteur) - Enseigner des techniques non adaptées (e.g., apprendre à déhancher sur la route comme sur circuit) - Ne pas expliquer les fondements des instructions (e.g., ne pas apprendre l'utilité de chaque frein)
Se focaliser uniquement sur l'examen	<ul style="list-style-type: none"> - Réaliser uniquement le parcours d'examen - Trafiquer la moto pour faciliter le passage de l'examen (e.g., augmenter le ralenti moteur)
Manquer d'exemplarité	<ul style="list-style-type: none"> - Ne pas s'équiper pour faire des démonstrations sur plateau

4.2. Les « bonnes » pratiques évoquées par les formateurs

4.2.1. Adapter la difficulté de la tâche

La quasi-totalité des formateurs interrogés a déclaré introduire une progressivité dans la difficulté des apprentissages, ce qui se retrouve sous différentes formes. Sur le plateau, l'apprentissage peut débiter sur une moto de plus petite cylindrée que celle que le permis leur donnera le droit de conduire : « *Selon le niveau de la personne on va la mettre sur une 125 plus légère que ce qu'elle va conduire par la suite, limiter le poids pour travailler plus la gestuelle 'démarrer, s'arrêter'. Ça peut être une ou deux heures et après on passe sur la 500* » (extrait de l'entretien n°11).

La progressivité s'appuie ensuite sur une décomposition de la tâche et un accroissement gradué de la difficulté. Ainsi un même exercice est progressivement rendu de plus en plus difficile : « *On leur apprend par exemple à faire des 8 de plus en plus serrés pour maintenir la moto doucement à la verticale pour pas qu'elle tombe* » (extrait de l'entretien n°14). La technique est travaillée de façon isolée jusqu'à ce qu'elle soit maîtrisée : « *Je fractionne tous les exercices, [...] je prends toutes les difficultés qu'il y a sur le lent et on ne travaille que ça jusqu'à ce que ça disparaisse* » (extrait de l'entretien n°13), puis ces techniques sont mêlées au sein d'un même exercice : « *Petit à petit on va monter crescendo les exercices, pour l'instant ce n'est que la ligne droite, ensuite évaluation sur l'exercice de stabilisation, on va ajouter l'accélérateur en troisième lieu parce que les trois commandes d'un coup c'est compliqué* » (extrait de l'entretien n°10).

Ce n'est qu'une fois les techniques maîtrisées que les élèves sont mis sur le parcours d'examen : « *On a mis en place un parcours avec des cônes de plus en plus difficile, pour que ce ne soit qu'à la fin de la formation qu'on leur montre les parcours du permis* » (extrait de l'entretien n°3).

Ce principe de difficulté incrémentielle se retrouve également en circulation, par exemple en commençant par des routes faiblement fréquentées puis se rapprocher des villes et centres-villes : « *J'essaie de faire progressif dans la difficulté. D'abord en campagne avec pas trop de difficultés, ensuite ville et centre-ville pour vérifier que dans tous les milieux ça va* » (extrait de l'entretien n°6), ou d'aller dans des zones comportant des virages de plus en plus complexes : « *On commence par une zone de virage droite-gauche [...], la deuxième séance on retourne faire des virages mais un peu plus complexes avec de la déclivité, virages en aveugle, la troisième on vient vers la ville* » (extrait de l'entretien n°10).

4.2.2. Individualiser les apprentissages

Les moniteurs déclarent individualiser, quand ils le peuvent, leurs pratiques d'enseignement en fonction du profil physique et psychologique de leur élève, ainsi que de leurs connaissances préalables : « *On ne peut pas faire deux fois la même formation à deux personnes différentes, on n'a pas les mêmes appréhensions, les mêmes niveaux intellectuels et physiques. On fait toujours des formations individuelles* » (extrait de l'entretien n°4).

Pour commencer, les apprentissages sont individualisés en fonction du niveau préalable de chaque élève. Pour les personnes n'ayant aucune expérience, les cours commencent souvent par des explications théoriques et l'apprentissage du contrôle de base de la moto : « *Quand ce sont des gens qui n'ont pas fait de deux roues il y a une heure d'explications [notamment sur] le fonctionnement d'une moto avant de démarrer. C'est indispensable, on s'aperçoit que même l'embrayage ils ne savent pas l'utiliser, ils ne maîtrisent pas le point de patinage. [...] Quand c'est quelqu'un qui a déjà conduit je passe une demi-heure pour les mêmes choses* » (extrait de l'entretien n°13).

Pour sensibiliser aux risques, les moniteurs ont tendance à rejeter les techniques faisant appel à la morale, la législation ou la peur : « *Pas forcément par des images ou des mots chocs, il y en a déjà tellement* » (extrait de l'entretien n°10) ; « *Je ne dis pas 'fais pas ci fais pas ça', quand on fait ça on se retrouve avec des gens qui ne nous prennent pas au sérieux. [...] J'évite le discours moralisateur* » (extrait de l'entretien n°6), pour préférer adapter leur discours sécuritaire à l'âge de leurs élèves : « *Dans notre discours forcément on n'aura pas le même avec quelqu'un de 55 ans avec une expérience de conducteur importante donc beaucoup d'a priori à casser, des jeunes on a besoin de les sensibiliser [...]. On va plutôt travailler sur l'empathie, sur l'entourage* » (extrait de l'entretien n°10).

L'individualisation des cours et des conseils n'est évidemment possible que grâce à un nombre très limité d'élèves par cours. En circulation, la législation impose trois personnes maximum : « *On peut rouler sur la route à 3 motos* » (extrait de l'entretien n°6), et certains préfèrent même partir avec moins d'élèves : « *Nous on s'est toujours limités à 2 élèves parce que 3 j'ai toujours trouvé ça hyper dangereux* »

» (P3). Alors que rien n'est ici légiféré, la plupart des moniteurs interrogés limitent également énormément le nombre d'élèves qu'ils encadrent sur le plateau : « *Personnellement je prends maximum 3 élèves parce que je me dis que si j'en prends 10 je ne pourrai jamais avoir un œil sur les 10* » (extrait de l'entretien n°8).

Évidemment, tout cela passe par l'utilisation d'une moto par personne : « *Chacun sa moto, c'est le minimum syndical* » (extrait de l'entretien n°4).

4.2.3. Rendre l'apprentissage vivant

L'apprentissage d'un 2RM est souvent long, réputé difficile, redondant par la répétition des exercices, et même parfois considéré comme inutile par les élèves car la maîtrise demandée s'observe sur des aspects très spécifiques d'un parcours dont les élèves ne voient pas toujours l'utilité. Pour contrer ces attentes, les moniteurs mettent en place plusieurs techniques. Ces derniers essaient de donner du plaisir et de créer un véritable intérêt pour la formation, par exemple en proposant les exercices sous forme de jeux, en créant une ambiance plaisante entre les élèves ou en instaurant une compétition saine : « *C'est toujours utiliser des jeux avec des cônes en leur disant à quoi ça pourrait ressembler en vérité, et installer un côté ludique, ils sont là pour apprendre mais aussi s'amuser pour faire de la moto et éprouver du plaisir* » (extrait de l'entretien n°3), « *Je mettais des parcours qui ne passaient pas [...] pour le côté bonne ambiance la petite blague [...]. Après ce n'était pas du temps perdu puisqu'en essayant de faire ce parcours ils travaillaient leur regard et leur travail et leurs appuis* » (extrait de l'entretien n°7). Plusieurs ont également déclaré faire concevoir à leurs élèves le plateau comme une route afin qu'ils comprennent l'intérêt des parcours : « *C'est de leur dire par exemple : là je vous mets deux cônes c'est une camionnette qui est garée, et vous devez démarrer et tourner [...] dans l'optique qu'ils comprennent que tout ce qu'on fait sur plateau sert à la circulation* » (extrait de l'entretien n°2).

L'aspect vivant de la formation se retrouve aussi dans l'explication théorique des phénomènes physiques à l'œuvre dans la conduite. Les démonstrations physiques sont utilisées pour faire comprendre : « *Moi je montre le nombre de mètres qu'il faut pour s'arrêter, c'est un exercice pratique* » (extrait de l'entretien n°3) ; « *Je donne des explications théoriques et visuelles pour montrer la chose. Par exemple pour comprendre la mécanique/physique avec une roue de vélo, montrer la tâche aveugle pour comprendre pourquoi bouger la tête pour vérifier les rétros* » (extrait de l'entretien n°12).

Pour illustrer la sensibilisation aux risques, les moniteurs utilisent leurs propres expériences ou celles de leurs élèves : « *Moi j'ai bu une fois en moto c'est la fois où je suis tombé à 130 km/h. J'essaie avec un discours rempli d'expériences, je pense qu'ils prennent plus en compte* » (extrait de l'entretien n°6), « *Souvent je leur demande leurs situations de stress, leurs frayeurs, on leur demande leur perception du danger sur la route (souvent ce qui ressort c'est les autres), à partir de là on déroule sur une situation qu'ils ont racontée, on arrive sur comment se construit un accident, qu'est-ce qui peut emmener jusqu'à l'accident qu'est-ce qui peut éviter l'accident* » (extrait de l'entretien n°10).

4.2.4. Apprendre au-delà de ce qui est demandé pour obtenir le permis

Quelques formateurs ont déclaré enseigner des techniques qui ne sont pas demandées dans les examens du permis, mais qui sont utiles voire nécessaires pour conduire et circuler en sécurité. Pour commencer, la sensibilisation aux risques est normalement abordée pour passer le code mais les formateurs la continuent sur le plateau et en circulation : « *Le plus souvent j'essaie de leur donner des exemples. Par exemple ici je leur dis ici il y a un motard qui est mort et j'explique la situation (sommet de côte, vitesse et tracteur)* » (extrait de l'entretien n°6).

Sur le plateau, les moniteurs apprennent à leurs élèves des techniques qui leur seront utiles au quotidien mais qui ne sont pas évaluées à l'examen, par exemple de manier la moto sans le moteur : « *Ma particularité est que je fais beaucoup travailler le maniement à l'arrêt sans moteur à côté de la moto, un petit peu avec moteur parce que ce n'est pas demandé à l'examen mais que ça leur sera très utile* » (extrait de l'entretien n°9).

De nombreux objectifs d'apprentissages supplémentaires ont également été décrits en circulation, comme d'apprendre la trajectoire de sécurité en virage³¹ : « *Je leur dis que normalement ils devraient prendre comme ça [la trajectoire] mais que pour l'examen ce n'est pas ce qui sera demandé* »

³¹ Cet apprentissage n'a été introduit dans les évaluations du permis qu'en 2020, et était donc facultatif au moment où les entretiens ont été conduits.

(extrait de l'entretien n°9), d'apprendre à circuler en groupe notamment en vue de faire des balades : « Pour la conduite en groupe on leur enseigne à rouler en quinconce mais en leur disant que pour l'examen ils seront seuls et qu'il ne faut pas rouler comme ça » (extrait de l'entretien n°9). Enseigner l'interfile est difficile puisque cela nécessite des conditions de circulation spécifiques, que le moniteur ne suive qu'un petit nombre d'élèves en moto et qu'il dispose d'une radio. Il est néanmoins enseigné en pratique par certains moniteurs lorsque c'est possible, théoriquement sinon : « On peut le faire quand on fait une séance et qu'on est en moto avec eux, mais ça dépend du nombre d'élèves qu'on a » (extrait de l'entretien n°14), « On leur en parle, de l'expérimentation de la règle, des dangers. En permis moto on n'a pas trop le temps mais en passerelle on en parle beaucoup parce que c'est une des attitudes en région parisienne très accidentogènes » (extrait de l'entretien n°1).

4.2.5. Travailler les aspects cognitifs et psychologiques

Les moniteurs interviewés ont beaucoup insisté sur la prise en compte des aspects cognitifs et psychologiques des difficultés rencontrées par leurs élèves.

L'anxiété. Selon les formateurs, les élèves font face à de l'anxiété quant à la capacité de gérer le poids de la moto, de chuter, d'échouer à l'examen. Ils peuvent faire des blocages face à certaines techniques ou être démotivés face à la difficulté de l'examen du plateau : « La plus grosse appréhension au début c'est le poids et le gabarit de la machine » (extrait de l'entretien n°9), « En moto un calage en première c'est une chute, et quelqu'un qui chute pendant la formation notamment s'il n'est pas à l'aise pas physiquement [...] hé bah là c'est mort » (extrait de l'entretien n°3), « Il y a vraiment un travail psychologique puisque ce qui va gêner le plus au permis c'est ce stress [...]. S'ils pensent qu'il y a un côté qui est plus difficile que l'autre ça va être une catastrophe » (extrait de l'entretien n°13), « Souvent on voit une progression assez rapide sur les exercices techniques, et quand elle arrive sur les parcours c'est tellement compliqué surtout le lent que souvent on a un palier voire une régression dans l'apprentissage qui s'accompagne souvent de frustration et de démotivation » (extrait de l'entretien n°9).

L'auto-évaluation par le conducteur de ses états et capacités. En pratique, les formateurs estiment que former à cette auto-évaluation passe par l'hétéroévaluation : « À chaque fin de leçon je discutais au moins 5 minutes avec l'élève, je faisais un point là où il en était, ce qui allait ce qui n'allait pas, qu'est-ce qu'il pensait de telle chose et ce qu'il voulait qu'on retravaille la prochaine fois » (extrait de l'entretien n°7), ou l'observation de ses réussites et échecs sur les exercices : « En moto c'est plus facile de s'auto-évaluer parce que si on fait un parcours, si on installe un exercice et que l'élève n'est pas capable de le faire, [...] il se rend bien compte qu'il y a encore du boulot à faire » (extrait de l'entretien n°8). On trouve néanmoins l'utilisation des livrets de formation que les élèves doivent recevoir au début de leur formation, qui doit leur permettre de réaliser cette auto-évaluation : « Les livrets de formation sont faits sur cette base [de la matrice GDE], l'auto-évaluation et l'influence des autres » (extrait de l'entretien n°5). Un moniteur a cependant déploré le manque d'outils disponibles pour travailler l'auto-évaluation : « L'auto-évaluation c'était plutôt 'oui alors le créneau tu en penses quoi, tu te mettrais quelle note, est-ce que tu penses que tu l'as bien fait, moyen fait, etcetera' je ne suis pas forcément fan » (extrait de l'entretien n°7).

La surconfiance. On trouve quelques évocations du phénomène de surconfiance. Les moniteurs disent faire attention à ne pas trop renforcer le niveau de confiance de leurs élèves : « Quelqu'un plutôt à l'aise par exemple qui pratique déjà du cross ou autre, je vais éviter d'avoir une évaluation trop élevée en termes de technicité puisque pour moi quelqu'un qui est déjà très à l'aise, lui mettre trop de technicité on va augmenter le risque, [...] il suffit de les remettre dans les clous » (extrait de l'entretien n°10).

Les difficultés cognitives. Chez les plus jeunes, les moniteurs ont repéré des difficultés particulières, que sont des problèmes d'attention, de concentration et de généralisation des principes appris : « [Les jeunes] ont beaucoup plus de mal aujourd'hui je trouve, c'est mon avis, à se concentrer [...]. On a des jeunes qui ont beaucoup plus de mal à se repérer dans l'espace, à rester longtemps concentrés avec une mémoire relativement courte » (extrait de l'entretien n°6), « On fait le parcours dans un sens on leur explique les choses [...] on fait demi-tour on fait le même parcours dans l'autre sens, hé bien ils vont faire la bêtise et là je me rends compte qu'en fait ils n'ont pas [compris] le fond de ce que je voulais leur expliquer » (extrait de l'entretien n°7).

Les solutions proposées par les moniteurs. Les formateurs ont évoqué différentes solutions pour faire face à ces difficultés. On retrouve les techniques d'enseignement évoquées plus avant, comme

d'expliquer le problème pour faire face aux blocages ou de commencer sur une moto plus légère pour enlever l'appréhension du poids de la moto, de commencer la circulation dès que possible pour remotiver les élèves, ou encore de répéter les exercices jusqu'à ce qu'ils soient maîtrisés et réalisés sereinement. D'autres pratiques ont encore été reportées.

Il s'agit de faire faire des exercices spécifiques pour mettre en confiance : « *Parfois aussi quand ils ont très peur on leur fait mettre un genou, puis deux genoux sur la selle en roulant* » (extrait de l'entretien n°14).

Pour éviter les chutes, les premiers cours peuvent être dispensés en particulier : « *On est avec les élèves, à côté, et on court avec lui on ne laisse pas partir pour parer en cas de chute ou récupérer* » (extrait de l'entretien n°5).

Faire une démonstration ou monter sur la moto avec l'élève peut permettre de diminuer les appréhensions : « *Souvent ce que je fais c'est qu'il se met derrière moi et je fais la marionnette, c'est eux qui tiennent le guidon, ils le ressentent et ça les rassure, ensuite ce sont eux qui montent devant* » (extrait de l'entretien n°10).

Ce sont parfois les pairs qui sont utilisés pour diminuer la prise de risque : « *Là j'en avais un qui roulait assez vite [...] les autres lui ont dit et je pense que ça a eu plus de poids* » (extrait de l'entretien n°2).

Les moniteurs évitent de mettre les élèves en échec en allant sur ce qui est acquis : « *Je ne leur demande pas de me donner les éléments si je sais pertinemment qu'ils ne les ont pas* » (extrait de l'entretien n°13).

Enfin face au stress (notamment de l'examen), certains des moniteurs interrogés conseillent des techniques de relaxation à leurs élèves : « *Ça fait 3 ou 4 mois qu'on travaille avec une sophrologue et on a récupéré quelques élèves comme ça, ça marche plutôt bien, on a deux contacts une sophrologue et une hypnothérapeute. On leur conseille d'y aller* » (extrait de l'entretien n°5).

L'apprentissage des niveaux supérieurs de la matrice GDE. En matière de cognitions, plusieurs aspects évoqués dans les niveaux supérieurs de la matrice GDE (e.g., savoir planifier un trajet, reconnaître et contrôler les émotions, faire face aux influences sociales) n'ont pas été abordés par les moniteurs. Un seul moniteur a en effet développé spontanément un apprentissage de niveau 3 et aucun de niveaux 4 et 5 : « *La compétence 4 étant 'pratiquer une conduite autonome sûre et économique', c'est beaucoup plus théorique, par exemple trouver un itinéraire de manière autonome c'est trouver les panneaux, préparer et effectuer un trajet longue distance en autonomie, [...] il faut regarder la météo sinon ça va être chaud* » (extrait de l'entretien n°14).

En fait, beaucoup des formateurs ne connaissent pas ou peu la matrice GDE : « *Oui je la connais mais là je n'ai plus du tout en tête* » (extrait de l'entretien n°7). Pour beaucoup, elle est perçue comme difficilement applicable par manque de volonté, de formation, d'outils ou d'expérience : « *C'est compliqué, on essaie [de travailler les capacités cognitives de nos élèves] mais ça dépend aussi de la formation des enseignants, [...] on n'a pas encore la formation de psychologie* » (extrait de l'entretien n°5).

4.3. Les pratiques évaluées comme « mauvaises » par les formateurs

4.3.1. Ne pas, ou mal, enseigner les techniques de conduite

Le problème majoritairement reporté est le non-enseignement des techniques nécessaires pour apprendre à contrôler et manier sa moto : « *Par exemple elles [les femmes qui viennent en stage de perfectionnement] ne savent pas sortir la moto de leur garage puisqu'on ne leur a pas appris à gérer la moto à l'arrêt puisque ce n'est pas demandé au permis. [...] On appelle ça 'stage de perfectionnement' mais sincèrement tout ce qu'on fait pendant deux jours c'est de voir que des choses qui n'ont pas été vues en formation initiale* » (extrait de l'entretien n°3), mais aussi l'enseignement de techniques non adaptées : « *[Le moniteur] c'est un fan de circuit il peut apprendre à faire le slalom en déhanché [...] sauf que] on ne déhanche pas sur route* » (extrait de l'entretien n°3), et enfin la non explication du « pourquoi » des commandes, des techniques ou des risques : « *Les techniques utilisées et enseignées sont, d'une certaine manière, imposées sans forcément donner les indications de l'utilité 'il faut faire ça et c'est tout'* » (extrait de l'entretien n°12).

4.3.2. Se focaliser uniquement sur l'examen

Face à l'examen, deux méthodes ont été dénoncées par les moniteurs. La première consiste à bachoter le parcours d'examen et ce parcours uniquement : « *D'abord on apprend à faire de la moto avant de faire les exercices, alors que j'ai des collègues qui apprennent les deux en même temps, qui les mettent sur les exercices techniques du plateau pour leur faire apprendre la moto* » (extrait de l'entretien n°5).

La seconde consiste à trafiquer la moto pour faciliter le passage de l'examen, et aussi parfois apprendre avec une moto trafiquée qui peut ne pas ressembler à celle qui sera conduite : « *Certaines auto-écoles utilisent des stratagèmes pour que les élèves puissent passer le lent avec des ralentis de moto augmentés [...] pour que les motos roulent plus vite et après il n'y a plus qu'à la freiner* » (extrait de l'entretien n°3).

4.3.3. Manquer d'exemplarité

Les moniteurs reportent le manque d'exemplarité en matière de sécurité de certains de leurs collègues, ces derniers étant rarement équipés quand ils font des démonstrations : « *Des gens qui font des démonstrations sans casque sans blouson j'ai honte. Démonstration en short sans casque et après on va dire aux gamins qu'il faut mettre des équipements* » (extrait de l'entretien n°3).

4.3.4. Ne pas s'adapter aux élèves

Enfin on retrouve évidemment la non-utilisation des méthodes évoquées dans la partie précédente. Par exemple ne pas proposer aux élèves de commencer leur apprentissage sur une petite moto : « *Beaucoup trop de moto-écoles font faire des leçons d'office sur le permis que passe la personne plutôt que sur une 125* » (extrait de l'entretien n°3), de prendre un trop grand nombre d'élèves dans un même cours : « *Des gros centres moto-écoles où les moniteurs sont avec 4, 5, 6, certains 10 ou 12 élèves* » (extrait de l'entretien n°3), ou encore de ne pas enseigner le parallèle entre le plateau et la route : « *Ça aussi les auto-écoles n'arrivent pas à faire passer aux élèves : à quoi va ressembler dans la vraie vie le parcours qu'on va faire bosser aujourd'hui. Donc les gens apprennent beaucoup par cœur* » (extrait de l'entretien n°3).

V : DISCUSSION

L'objectif principal de cette étude était de recenser et de décrire les pratiques de certains moniteurs de 2RM pour enseigner la conduite à leurs élèves. Il s'agissait également de connaître la place occupée par la matrice GDE dans leurs enseignements puis d'offrir une lecture de la qualité de ces pratiques au regard de cette matrice et des théories de l'apprentissage et de l'éducation.

5.1. Les « bonnes » pratiques au regard de la psychologie de l'éducation et de l'apprentissage

Parmi les « bonnes pratiques », cinq thèmes ont été identifiés. Le premier consiste à *individualiser les apprentissages*, c'est-à-dire à s'adapter aux compétences et connaissances des élèves, mais aussi à leur profil physique et psychologique. Cette individualisation peut être considérée comme une bonne pratique en vue d'appliquer la matrice GDE. Si pour les deux niveaux inférieurs les méthodes pédagogiques traditionnelles – verticales (un professeur enseigne quelque chose à un apprenant qui le sait ou non) – peuvent convenir, elles sont moins pertinentes pour les niveaux supérieurs (c'est ici l'apprenant qui sait quelque chose que le professeur ne sait pas). Enseigner sur ces niveaux supérieurs demande des méthodes plus actives où l'on doit tenir compte de la personnalité de l'apprenant et où chaque apprenant doit être considéré dans son individualité.

En termes de pratiques, les moniteurs interrogés ont rapporté individualiser leurs cours en fonction du niveau préalable de chaque élève. Pour les personnes n'ayant aucune expérience, il s'agit par exemple de commencer par des explications théoriques et par l'apprentissage du contrôle de base de la moto. Dans un ouvrage de synthèse, George [36] notait un consensus sur quelques grands principes transversaux de l'apprentissage dont le fait que les possibilités d'apprendre dépendent du niveau cognitif et de l'équipement sensoriel et moteur du sujet, car celui-ci conditionne les savoirs et les savoir-faire disponibles. Prendre ainsi en compte le fait que les connaissances se construisent sur la base des connaissances antérieures est une pratique pertinente, qui est centrale dans de nombreuses théories de

l'apprentissage (e.g., perspective constructiviste de l'apprentissage [37]). Dewey [38] insiste également sur le fait que les expériences antérieures modifient la qualité des expériences actuelles et futures. Une expérience réalisée dans le passé a en effet la capacité de préparer et d'ouvrir à de nouveaux apprentissages plus poussés et plus profitables, par des révisions des anciennes interprétations et connaissances acquises.

Une pratique particulière rapportée par les moniteurs interrogés est de s'adapter à l'âge des élèves pour les sensibiliser aux risques. Pour décourager leurs élèves d'adopter des conduites à risque sur la route, ils tendent par exemple à utiliser comme argument les conséquences d'un accident pour l'entourage de la personne (e.g. parents, partenaire, amis) chez les plus jeunes versus les conséquences d'un accident pour le confort de la personne et sa qualité de vie financière chez les personnes plus âgées. Certains travaux en psychologie sociale se sont intéressés à la communication persuasive, c'est-à-dire à l'impact des caractéristiques des messages sur la persuasion. En adéquation avec les pratiques rapportées par les moniteurs interrogés, il a été montré qu'adapter le contenu des messages à la personnalité [39] ou à l'âge des personnes [40] peut augmenter la persuasion. Notons néanmoins que certains des moniteurs interrogés font plus particulièrement appel à la technique de « l'appel à la peur » qui, pour augmenter la persuasion, détaille la vulnérabilité face à la menace ou encore la sévérité de ce dernier. Il serait ici important de recueillir la totalité du message qu'ils transmettent puisque ce type de message nécessite, pour être efficace, d'être accompagné d'une recommandation (faisable et pertinente) quant au comportement à adopter. Sans un renforcement du sentiment d'efficacité perçue à faire face à la menace, les individus tendent en effet à s'engager dans des conduites pour contrôler la peur, rendant cette méthode contre-productive [41].

La deuxième catégorie de pratiques consiste à *adapter la difficulté de la tâche*, c'est-à-dire à dispenser les apprentissages du plus simple au plus complexe, toujours en s'adaptant aux compétences et aux acquis des élèves. Il s'agit par exemple de fractionner les techniques et exercices travaillés. Ce principe d'adaptabilité semble pertinent pour favoriser les apprentissages. Bisseret et Esnard [42] notaient que hiérarchiser les tâches du plus simple au plus complexe facilite les acquisitions, et le transfert entre la situation d'apprentissage et la situation réelle. En complément de cette graduation de la difficulté, les élèves doivent répéter l'exercice jusqu'à ce qu'il soit maîtrisé. Or, les expériences réelles et concrètes sont fondamentales pour apprendre [38] [43] [44].

Le troisième thème extrait des entretiens est *de rendre vivants les apprentissages*, qui renvoie au fait de privilégier les expériences réelles et concrètes pour apprendre. Il s'agit par exemple de montrer, par l'expérience pratique, le nombre de mètres nécessaires pour s'arrêter. Ce thème peut à nouveau être considéré comme une bonne pratique au regard de la matrice GDE. Cette dernière appuie le besoin de connaître mais surtout de comprendre les facteurs de risque inhérents à diverses situations routières, compréhension qui est facilitée par l'expérience pratique [45] [46].

Plusieurs des pratiques rapportées sont particulièrement intéressantes. Les moniteurs interrogés expliquent le parallèle entre le parcours tel qu'il est réalisé sur le plateau et les situations que les élèves rencontreront une fois sur la route. En termes d'apprentissage, cette scénarisation devrait renforcer la motivation des élèves en favorisant leur compréhension de l'utilité de l'exercice demandé. L'autre avantage de cette pratique est qu'elle devrait augmenter la proximité entre ce qui est appris dans l'exercice et ce qui est réellement demandé en situation. Les connaissances acquises devraient ainsi avoir plus de chances d'être transférées et adaptées aux situations de conduite réelles.

Une autre pratique des moniteurs est d'utiliser les expériences passées de leurs élèves, ou les leurs, pour sensibiliser aux risques. Dans un autre domaine, Marchand et Falzon [47] parlent de « pratiques anecdotales » qui sont associées à de nombreuses fonctions et avantages. Énoncer ainsi des épisodes remarquables issus de l'expérience individuelle permet d'exprimer des savoirs implicites inexprimables sous formes de règles, de mieux transmettre certaines informations qu'une règle théorique, d'acquérir des ressources pour la gestion des situations critiques, ou encore de développer des compétences d'analyse. De plus, le rappel autobiographique est une bonne méthode pour contextualiser les apprentissages du point de vue émotionnel [48] puisqu'il permet de travailler sur le quatrième niveau de la matrice, et plus précisément la question de la gestion des émotions.

Les échanges entre élèves sont également utilisés comme une méthode d'apprentissage, les moniteurs ayant rapporté que les pairs peuvent être utilisés pour sensibiliser aux risques. Cette méthode de prévention par les pairs a été préconisée dans les approches en santé publique et en sécurité routière afin de modifier les normes descriptives et injonctives (ce que je crois que les autres font versus ce qu'ils

pensent de mon comportement, respectivement), et par là les comportements des individus. Or, les jeunes peuvent être plus sensibles aux influences de leurs pairs qu'à celles des adultes, permettant de qualifier cette pratique de pertinente.

Plus avant, les travaux réalisés par Aupetit [27] [28] [29] montraient également que d'autres types d'interaction entre élèves étaient utilisés dans la formation, comme le fait qu'une personne plus expérimentée puisse expliquer et montrer à d'autres élèves comment réussir à faire un exercice. Cette pratique a été beaucoup étudiée dans l'approche sociocognitive de l'apprentissage et, nous l'avons vu, les travaux réalisés montrent qu'avec l'aide d'un tuteur un peu plus compétent, un élève peut faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit seul [34], ou encore que l'apprentissage coopérant (i.e., qui prend en compte ce que les élèves peuvent s'apporter les uns aux autres [49]) favorise les acquisitions.

Toujours ancré dans la perspective sociocognitive, les moniteurs ont rapporté faire des démonstrations des techniques et exercices demandés. Avoir un modèle permet à l'observateur d'apprendre grâce aux informations qu'il fournit et aux émotions qu'il véhicule, et les acquisitions sont aussi bien cognitives que socio-affectives [32]. L'observation a l'avantage d'apporter des informations (1) simplement en jugeant des conséquences des conduites d'autrui (e.g., réussite ou chute), et par là d'acquérir des savoir-faire sans avoir à les élaborer par un processus d'essais-erreurs, (2) en observant si une récompense (e.g., satisfaction, félicitations du moniteur) ou une punition (agacement, réprimande du moniteur) est obtenue par le modèle, informant l'observateur sur ce qu'il pourrait vivre s'il agissait de manière semblable et renforçant sa motivation à agir.

Enfin nous avons vu que les moniteurs ont décrit qu'ils tentent de donner du plaisir et de créer un véritable intérêt pour la formation, par exemple en réalisant les exercices sous forme de jeux. Cet étayage par l'entraînement [33] est effectivement une des premières tâches qu'un enseignant se doit d'accomplir. Ce type de pratique qui encourage la motivation de l'apprenant permet de maintenir l'engagement et la persistance dans la tâche, de maintenir l'estime de soi ou encore d'éviter le sentiment d'incompétence [50] [51].

Beaucoup de moniteurs ont déclaré *enseigner au-delà que ce qui est demandé pour le permis*. De nombreuses techniques sont en effet utiles au quotidien mais peu voire pas évaluées à l'examen du permis de conduire, telles que la conduite en groupe (par exemple dans l'optique de faire des balades à plusieurs), la pratique de l'interfile, ou plus simplement le fait de relever la moto et de la déplacer sans l'aide du moteur. Falzon et Pasqualetti [52, p. 124] donnent à ces « apports d'information qui vont au-delà du besoin immédiat des opérateurs » le nom d'apprentissages opportunistes. L'ampleur et l'impact de ce type d'apprentissage sur la motivation des élèves ou encore sur la performance dans la tâche n'ont, à notre connaissance, pas été étudiés. Il semble néanmoins des plus pertinents puisque les moniteurs montrent ici une compréhension des besoins réels des élèves, ce qui peut renforcer leur crédibilité et leur proximité avec leurs élèves et faciliter le partage d'informations ultérieures. On peut également accorder une valeur de prévention de l'accident à cette approche. Si la conduite en groupe et l'interfile ne sont pas évaluées lors de l'examen mais peuvent provoquer des accidents, il est important de les entraîner.

Le dernier thème extrait des entretiens consiste à *travailler les aspects cognitifs et psychologiques* des élèves. Le rôle facilitant ou entravant des émotions dans l'apprentissage n'est aujourd'hui plus à montrer [53] et leur prise en compte par les moniteurs est donc pertinente. En revanche les émotions et cognitions problématiques qui ont été soulevées par les moniteurs sont plus nombreuses que les solutions proposées pour y faire face. Les états psychologiques évoqués sont des problèmes de motivation, d'anxiété, d'auto-évaluation et de surconfiance. Les difficultés cognitives relèvent de l'attention et de la généralisation des principes appris. Seules des solutions aux problèmes de motivation et d'anxiété sont évoquées, comme de commencer la circulation dès que possible pour remotiver les élèves ou de réaliser des exercices spécifiques pour diminuer la peur de la chute. Ce constat suggère le besoin de fournir aux moniteurs, dans leur propre formation à l'exercice de leur métier, des solutions pour les aider à prendre en charge un plus grand éventail de difficultés et accompagner au mieux leurs élèves. Solutions dont il s'agira de surcroît de vérifier la faisabilité dans la pratique en termes de temps et de moyens.

5.2. Implications pour le terrain face aux « mauvaises » pratiques

Nous avons discuté des pratiques de formation au regard de la psychologie de l'éducation et de l'apprentissage. Cette littérature permet de comprendre et même d'étayer certaines pratiques qui ont été qualifiées par les moniteurs interrogés comme « bonnes » ou « mauvaises » pour apprendre à conduire. La matrice GDE offre une autre grille de lecture. En effet, au travers des entretiens, nous avons constaté que l'activité de formation se concentrait essentiellement sur l'enseignement des manœuvres de base (niveau 1 de la matrice GDE) voire sur la maîtrise de scénarii routiers (niveau 2). Un seul des moniteurs interrogés a spontanément évoqué des enseignements relatifs au niveau 3 de la matrice GDE (e.g., planifier un itinéraire de manière autonome). Nous avons reporté que les moniteurs travaillent les aspects cognitifs et psychologiques des élèves, thème qui est au cœur du quatrième niveau de la matrice, mais les problèmes rencontrés ne trouvent pas toujours de solutions. Les caractéristiques des élèves sur ce niveau sont pourtant parmi les plus influentes dans la genèse de l'infraction et de la prise de risques. Enfin le niveau 5 n'a pas été abordé au cours des entretiens. Ainsi, bien que les méthodes déployées par les moniteurs interrogés soient riches pour apprendre à conduire, beaucoup de connaissances et compétences pour apprendre à circuler en sécurité semblent manquantes dans les formations.

Pour expliquer ce manque, la plupart des moniteurs interrogés ont reporté ne pas connaître cette matrice. Une fois les objectifs et le contenu de la matrice GDE détaillés, ils n'ont pas vu comment l'appliquer voire n'ont pas compris son intérêt. Ce premier constat permet de voir que la matrice, incluse dans les programmes de formations français depuis 2013, ne s'est pas encore démocratisée dans le monde du 2RM. Il serait ici pertinent que cette dernière soit transmise aux moniteurs déjà en poste, que ce soit via des formations complémentaires ou continues, ou via des documents d'information afin de convaincre les moniteurs de son utilité. Plus avant, nous avons relevé en introduction que bien qu'enseignée à un niveau théorique depuis 2013 dans le REMC, presque aucun outil pour l'opérationnaliser n'est transmis aux moniteurs. Nous avons relevé quelques stratégies qui semblent pertinentes pour agir sur les niveaux supérieurs, comme d'utiliser la prévention par les pairs ce qui pourrait permettre de modifier les normes sociales perçues des conducteurs. Il serait intéressant que la littérature scientifique se penche sur l'opérationnalisation de la matrice en vue de créer, par exemple, une mallette pédagogique pour les aider à l'appliquer au quotidien. Si la matrice semble être opérationnalisée dans la formation de quelques pays comme la Norvège ou l'Australie [54] [55] [56], les moyens de faire ne sont pas accessibles au grand public.

Ne pas dispenser la formation, enseigner de mauvaises techniques de conduite, bachoter le parcours d'examen... Beaucoup de « mauvaises » pratiques ont été attribuées à des formateurs et ce sont les mêmes que celles observées il y a déjà 10 ans par Aupetit et collaborateurs [27] [28] [29]. Ainsi malgré les différentes réformes du permis qui ont été réalisées en vue d'empêcher le bachotage ou de rendre l'accès à la cylindrée progressif, les mêmes problèmes dans la formation ont été identifiés par les moniteurs interrogés. Ces derniers ont proposé plusieurs explications qui permettent de comprendre cette situation. Le besoin de survivre économiquement expliquerait que certaines moto-écoles prennent beaucoup d'élèves à la fois, puis qu'elles fassent bachoter les parcours d'examen pour diminuer le temps de formation (cette diminution du temps de formation serait également encouragée par les élèves eux-mêmes). Le manque d'expertise des moniteurs – par manque de formation continue mais aussi d'expérience pratique puisque ces derniers ne seraient plus toujours des motards au quotidien – pourrait expliquer que les techniques de conduite soient mal enseignées. Enfin, la dureté du métier – à cause de l'aspect répétitif du travail, dans des conditions extérieures parfois difficiles, une rémunération faible, l'exposition à un public exigeant, et la perte d'élèves dans des accidents de la route – pourrait démotiver les moniteurs.

VI : CONCLUSION

Comprendre l'impact des formations à la conduite sur la conduite effective des élèves nécessite, de prime abord, de connaître en détail les pratiques qui y sont mobilisées. Cette étude montre que les moniteurs interrogés emploient un large éventail de pratiques d'apprentissage pour aider leurs élèves à apprendre à conduire, pratiques qui trouvent un écho certain dans diverses théories de l'apprentissage. En revanche et au regard de la matrice GDE, il semble que beaucoup d'apprentissages soient manquants pour apprendre à circuler en sécurité, en particulier sur les niveaux supérieurs de cette dernière. Ce constat appuie la nécessité de transmettre la connaissance de la matrice aux moniteurs, mais aussi de créer des outils pour les aider à l'enseigner à leurs élèves.

Cette étude se voulait exploratoire et descriptive, et il serait intéressant de généraliser les résultats obtenus auprès d'un échantillon plus important, interrogeant une population plus représentative (e.g., moniteurs ayant plus ou moins d'années d'expériences, plus ou moins engagés dans la sécurité, issus de différents départements). Des mesures quantitatives pourraient permettre de connaître la proportion de « bonnes » et « mauvaises » pratiques dans la formation française, ainsi que de mesurer leur impact concret sur les comportements routiers des novices. La qualité de la formation pourrait également être interrogée en interaction avec des variables connues pour impacter les comportements des conducteurs novices, comme les motivations à suivre une formation [57].

Nous avons relevé que les problèmes rencontrés dans la formation résultent entre autres de facteurs comme la survie économique des moto-écoles, le manque d'expertise des moniteurs ou encore la dureté du métier. Ce type de difficultés appuie la nécessité de trouver des solutions autres que de réformer le parcours d'examen. Il serait par exemple intéressant de favoriser l'accès à la formation continue pour les moniteurs. Créer une mallette pédagogique comme détaillée en discussion pourrait favoriser une diversification du travail des moniteurs, diminuant la répétitivité de leurs enseignements et augmentant le sentiment de satisfaction au travail. Au-delà de réformer le parcours d'examen, il serait pertinent de modifier l'examen lui-même. Mettre l'évaluation des niveaux supérieurs de la matrice plus au cœur des évaluations pourrait diminuer l'importance perçue des parcours, et par là restreindre le bachotage et les « mauvaises » pratiques.

Références

- [1] Kardamaidis K, Martiniuk A, Ivers RQ, et al (2010) Motorcycle rider training for the prevention of road traffic crashes. *Cochrane Database of Systematic Reviews 10*
- [2] Araujo M, Illanes E, Chapman E, Rodrigues E (2017) Effectiveness of interventions to prevent motorcycle injuries: Systematic review of the literature. *International journal of injury control and safety promotion 24:406-422*
- [3] Association des Constructeurs Européens de Motocycles (2004) MAIDS: In-Depth Investigations of Accidents Involving Powered Two Wheelers. <http://www.maids-study.eu/>
- [4] Billheimer JW (1998) Evaluation of the California motorcyclist safety program. *Transportation Research Record 1640:100-109*
- [5] Hall CJ, Buchanan L, Engle R (1988) Motorcycle rider education evaluation project. Cité par [1]
- [6] Andersen LC (1980) Better biking: A motorcycle rider improvement program. *International Motorcycle Safety Conference Proceedings 1:231-253*
- [7] ONISR (2019) La sécurité routière en France : Bilan de l'année 2018. Paris : La Documentation Française
- [8] Direction de la sécurité et de la circulation routières, Service de la formation du conducteur (2018) Chapitre 3 : Transports urbains et routiers 1^{ère} partie - 2018 [Document Excel]. <https://www.statistiques.developpement-durable.gouv.fr/memento-de-statistiques-des-transports-2018>
- [9] KANTAR TNS Sofres (2019) Le parc automobile des ménages français au 1^{er} Janvier 2019 : Volume 2RM [Document Powerpoint]. <https://www.tns-sofres.com/publications/parc-auto>
- [10] Hatakka M, Keskinen E, Gregersen NP et al (2002). From control of the vehicle to personal self-control; broadening the perspectives to driver education. *Transportation Research Part F 5:201-215*
- [11] Peraaho M, Keskinen E, & Hatakka M (2003) Driver competence in a hierarchical perspective: Implications for driver education. Report to Swedish Road Administration
- [12] Siegrist S (1999) Driver training, testing and licensing - towards theory-based management of young drivers' injury risk in road traffic. Results of EU-Project GADGET
- [13] Goldenberg C, Twisk D, de Craen S (2004) Short and long-term effects of moped rider training: A field experiment. *Transportation Research Part F 7:1-16*
- [14] Stasi LLD, Contreras D, Candido A et al (2011) Behavioural and eye-movement measures to track improvements in driving skills of vulnerable road users: First-time motorcycle riders. *Transportation Research Part F 14:26-35*

- [15] Rowden P, Watson B, Haworth NL (2007) What can riders tell us about motorcycle rider training? A view from the other side of the fence. Proceedings 2007 Australasian Road Safety Research, Policing and Education Conference. Melbourne, Australia
- [16] Katila A, Keskinen E, Hatakka M, Laapotti S (2004) Does increased confidence among novice drivers imply a decrease in safety? The effects of skid training on slippery road accidents. *Accident Analysis & Prevention* 36:543-550
- [17] Mueller J, Stanley L, Manlove KR (2012) Multi-stage novice defensive driver training program: Does it create overconfidence? *Open Journal of Safety Science and Technology* 2:133
- [18] Wohleber RW, Matthews G (2016) Multiple facets of overconfidence: Implications for driving safety. *Transportation research part F: traffic psychology and behaviour* 43:265-278
- [19] Horswill MS, McKenna FP (2004) Drivers' hazard perception ability: Situation awareness on the road. In: Banbury S, Tremblay T (eds.) *A cognitive approach to situation awareness*. Aldershot, UK: Ashgate, pp 155-175
- [20] Matthews ML, Moran AR (1986) Age differences in male drivers' perception of accident risk: The role of perceived driving ability. *Accident Analysis & Prevention* 18:299-313
- [21] Rowden P, Watson B (2008). Motorcycle rider training and perceptions of skill. Australasian Road Safety Research, Policing and Education Conference. Adelaide, South Australia
- [22] Assailly JP (2013) Quelles innovations pédagogiques dans le cadre de la réforme du permis de conduire ? Comment appliquer la matrice GDE ? Quelles adaptations aux facteurs de risque d'accidents des jeunes conducteurs novices ? *Questions Vives. Recherches en éducation* 9 :37-49
- [23] Assailly JP (2016) Comment appliquer la matrice GDE ? Quelles adaptations aux facteurs de risque d'accidents des jeunes conducteurs novices ? *Recherche Transports Sécurité* 32:69-80
- [24] Corneloup V (2019) Apprentissage et évaluation des compétences de conduite de haut niveau en réalité virtuelle : Utilisation des simulateurs de conduite pour mesurer et développer les compétences perceptives et cognitives des conducteurs novices [Thèse de doctorat]
- [25] Legifrance (2012) Arrêté du 8 novembre 2012 relatif à la formation requise pour l'obtention de la catégorie A du permis de conduire par les titulaires de la catégorie A2 depuis au moins deux ans. <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000026658002&categorieLien=id>
- [26] Legifrance (2018). Arrêté du 18 décembre 2018 modifiant l'arrêté du 8 novembre 2012 modifié fixant les conditions d'obtention du brevet de sécurité routière correspondant à la catégorie AM du permis de conduire. <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000037848395&categorieLien=id>
- [27] Aupetit S (2010) Étude ergonomique de l'apprentissage de la conduite moto dans une perspective de prévention [Thèse de doctorat]
- [28] Aupetit S, Riff J, Buttelli O, Espié S (2013) Naturalistic study of rider's behaviour in initial training in France: Evidence of limitations in the educational content. *Accident Analysis and Prevention* 58:206-217
- [29] Aupetit S, Riff J, Espié S, Buttelli O (2014) Case study of the real contents delivered in French motorcycle schools. *European Transport Research Review* 6:3-15
- [30] Watson JB (1913) Psychology as the behaviorist views it. *Psychological review* 20:158
- [31] Skinner BF (1953) *Science and human response*. New York, Macmillan
- [32] Bandura A, Walters RH (1977) *Social learning theory* (Vol. 1). Englewood Cliffs, Prentice-hall
- [33] Bruner J (2015) *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Presses universitaires de France
- [34] Vygotsky LS (1980) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press
- [35] Blanchet A, Gotman A (2010) *L'entretien: L'enquête et ses méthodes*. Paris: Armand Colin
- [36] George C (1983) *Apprendre par l'action*. PUF, Paris
- [37] Piaget J (1947) *La psychologie de l'intelligence*. Paris, Armand Colin
- [38] Dewey J (1938) *Expérience et éducation*. Paris, Armand Colin
- [39] Hirsh JB, Kang SK, Bodenhausen GV (2012) Personalized persuasion: tailoring persuasive appeals to recipients' personality traits. *Psychological Science* 23:578-581

- [40] Li KK, Cheng ST, Fung HH (2014) Effects of message framing on self-report and accelerometer-assessed physical activity across age and gender groups. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 36:40-51
- [41] Marchioli A (2006) Marketing social et efficacité des campagnes de prévention de santé publique : Apports et implications des récents modèles de la communication persuasive. *Market Management* 6:17-36
- [42] Bisseret A, Esnard C (1969) Problème de la structuration de l'apprentissage d'un travail complexe : Une méthode de formation par interaction constantes des unités programmées. *Bulletin de Psychologie* 23:632-648
- [43] Rogers C (1969) Freedom to learn: A view of what education might become. Columbus (OH), Merrill
- [44] Jarvis P (1987) Meaningfull and meaningless experience: Towards an analysis of learning from life. *Adult Education Quarterly* 37:164-172
- [45] Coleman JS (1976) Differences between experiential and classroom learning. In: Keeton M (ed.) *Experiential learning: Rationale, characteristics and assessment*. San Francisco (CA), Jossey-Bass, pp 49-61
- [46] Kolb DA (1984) *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs (NJ), Prentice-Hall.
- [47] Marchand AL, Falzon P (2015) Usages pédagogiques de la pratique anecdotale dans la formation à la gestion des risques. *Psychologie du travail et des organisations* 21:248-259
- [48] Schwarz N, Clore GL (1983) Mood, misattribution, and judgments of well-being: Informative and directive functions of affective states. *Journal of Personality and Social Psychology* 45:513–523
- [49] Pléty R (1996) *L'apprentissage coopérant*. Presses Universitaires Lyon
- [50] Bourgeois E, Chapelle G (2006). *Apprendre et faire apprendre*. Presses Universitaires de France
- [51] Carré P, Fenouillet F (2009) *Traité de psychologie de la motivation*. Paris, Dunod
- [52] Falzon P, Pasqualetti L (2000) L'apprentissage opportuniste. In: Benckroun TH, Weill-Fassina A (eds.) *Le travail collectif : Perspectives actuelles en ergonomie*. Octares, Toulouse, pp 121-133
- [53] Pharand J, Doucet M (2013) *En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! Enseignement, apprentissage et accompagnement*. Presses de L'Université du Québec, Canada
- [54] Lund B A (2006) New rider training system in Norway. *Proceedings of the International Motorcycle Safety Conference* 28-30
- [55] Senserrick T, McRae D, Wallace P, Williamson A, de Rome L (2016) 873 Goals for rider education: Adaptation of finnish goals for driver education model for motorcyclists. *Injury prevention* 22: A311
- [56] Senserrick T, McRae D, Wallace P, de Rome L, Rees P, Williamson A (2016) *Development of Education and Assessment Components of Victoria's New Motorcyclist Graduated Licensing System: Summary Report*
- [57] Hirsch P (2005) *The relationship between markers of risk-taking tendencies and the first year driving records of young drivers [Unpublished doctoral dissertation] University of Montréal*