

Laboratoire **R.E.P.E.R.E.**  
**R**éprésentations et **E**ngagements **P**rofessionnels ;  
leurs **É**volutions : **R**echerche, **E**xpertise  
dirigé par le professeur M. BATAILLE

UNIVERSITE TOULOUSE LE MIRAIL

UFR EDUCATION, FORMATION, INSERTION,  
**DEPARTEMENT DES SCIENCES DE L'EDUCATION**

**LES REPRESENTATIONS ET IDENTITES PROFESSIONNELLES  
DES FORMATEURS D'ADULTES EN SECURITE ROUTIERE.**

LE CAS DES FORMATEURS TITULAIRES  
DU BAFM

(**B**revet d'**A**ptitude à la **F**ormation des **M**oniteurs  
d'enseignement de la conduite des véhicules terrestres à moteur)  
ET DU BAFCRI

(**B**revet d'**A**ptitude à la **F**ormation des **C**onducteurs **R**esponsables d'**I**nfractions)

ED MEMO  
Mémoire de Maîtrise  
présenté par Denis Dugué

Sous la direction de Patrice Bouyssières  
Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation

Université de Toulouse II Le Mirail

- Septembre 1998 -



<b>INTRODUCTION</b>	<b>5</b>
<b>I - ETAT DE LA QUESTION</b>	<b>7</b>
I.1. ÉVOLUTION HISTORIQUE DU BAFM	7
I.2. DES FORMATEURS DE MONITEURS AUX ANIMATEURS PERMIS A POINTS	7
I.3. NAISSANCE DU BAFCRI	9
I.4. IMAGE DES BAFM	9
I.5. ÉVOLUTION DE L'ACTIVITE DES TITULAIRES DU BAFM	10
I.6. LES ETUDES EXISTANTES	10
I.7. ANALYSE DE LA POPULATION DES TITULAIRES DU BAFM ET DU BAFCRI	12
1° <i>La population des titulaires du BAFM</i>	12
2° <i>La population des titulaires du BAFCRI</i>	14
<b>II - ELEMENTS DE PROBLEMATIQUE</b>	<b>15</b>
II.1. IDENTITE SOCIALE ET PROFESSIONNELLE	15
1° <i>Identité sociale :</i>	15
2° <i>Identité professionnelle :</i>	16
II.2. LES REPRESENTATIONS SOCIALES	17
1° <i>Définitions</i>	17
2° <i>Le processus d'objectivation :</i>	18
3° <i>Le processus d'ancrage :</i>	19
II.3. LES REPRESENTATIONS PROFESSIONNELLES	19
II.4. DANS LA CHAINE DE LA PENSEE A L'ACTE : ATTITUDE ET COMPORTEMENT.	23
II.5. LE GROUPE	24
II.6. DE LA FORMATION A L'EDUCATION	25
II.7. DE L'EXPLICATION A LA COMPREHENSION	27
II.8. LA PYRAMIDE « ANTHROPOGOGIQUE »	28
II.9. NŒUD D'HYPOTHÈSES	30
II.10. IMPLICATION ET ANCRAGE IDEOLOGIQUE	31
<b>III - METHODOLOGIE ET TECHNIQUE D'ENQUETE</b>	<b>33</b>
III.1. INTRODUCTION	33
III.2. LIMITES ET INTERETS DU QUESTIONNAIRE	33
III.3. CONSTRUCTION ET CODAGE	34
III.4. L'ECHANTILLON	35
III.5. LES INDICATEURS	35
III.6. ÉCHELLE DE MESURE DES ATTITUDES	37
III.7. TRAITEMENT STATISTIQUE	38

<b>IV - PRESENTATION DE LA POPULATION ETUDIEE ET ANALYSES BIDIMENSIONNELLES</b>	<b>42</b>
IV.1. LES INDICATEURS FORMELS :	42
1° Variable « sexe » :	42
2° Variable « âge » :	46
3° Variables « milieu socioculturel » et « milieu socio-économique des parents » :	47
5° Variable « situation géographique » :	51
6° Variables « temps de travail » et « revenus mensuels » :	52
7° Variable « champs d'intervention » :	54
8° Variables « statut » ; « ancienneté » et « nature de l'expérience professionnelle antérieure » :	58
9° Variable « suivi d'actions de formation professionnelle initiale et continue » :	59
10° Variable « diplôme scolaire et professionnel » :	60
IV.2. LES INDICATEURS FACTUELS :	61
1° Variable « connaissance juridique sur le statut du formateur » :	61
2° Variable « dénomination attribuée » :	62
3° Variables « effectif en formation » et « pratiques déclarées de formateur » :	63
4° Variable « pratiques de lecture » :	67
5° Variables « opinion politique », « appartenance syndicale » et « engagement associatif » :	67
7° Variable « types de réseaux utilisés professionnellement » :	74
IV.3. LES INDICATEURS D'ORDRE SUBJECTIF ET LES ECHELLES D'ATTITUDE :	78
1° Variables « croyance religieuse » et « causes de l'entrée dans la profession » :	78
2° Variables « motivations pour le métier de formateur », « conditions matérielles de travail », « volonté de changement » et « souhait d'une réforme de l'actuel BAFM » :	79
3° Variables « finalités de la formation » :	82
4° Variables « besoins en formation » et « avenir des formateurs » :	83
5° Variables « qualités du formateur » et « utilisation de méthodes basées sur le travail ou la constitution de groupes » :	85
6° Échelle d'attitude par rapport au groupe, en formation :	87
7° Échelle d'attitude par rapport à la formation :	88
<b>V – CONCLUSION</b>	<b>91</b>
V.1. RESULTATS COMPARATIFS DES DIVERSES ENQUETES MENEES DEPUIS 1986	91
V.2. SYNTHÈSE	92
V.3. PERSPECTIVES	94

## INTRODUCTION

Les formateurs de moniteurs en éducation routière, actuellement titulaires du BAFM (**B**revet d'**A**ptitude à la **F**ormation de **M**oniteurs) ont une place et un rôle importants dans le système global de la formation à la conduite automobile et dans le développement de l'éducation routière. Ils œuvrent globalement à la mise en place de la politique de sécurité routière, et la qualité de la formation dispensée par les enseignants de la conduite automobile et de la sécurité routière repose principalement sur les préparations au BEPECASER (diplôme d'enseignant de la conduite) assurées par ces "BAFM". Le Brevet d'Aptitude à la Formation de Moniteurs (BAFM), mis en place par le Ministère des Transports (arrêté du 23 août 1971) ne concernait alors que la formation des moniteurs d'auto école. Depuis une vingtaine d'années, plusieurs réformes se sont succédées pour répondre aux exigences de formation professionnelle des adultes et élargir un champ de formation jusqu'alors techniciste vers une réflexion mêlant étroitement des approches liées à la psychologie du conducteur et d'autres plus sociologiques. On est ainsi passé du **C**ertificat d'**A**ptitude **P**rofessionnelle et **P**édagogique (CAPP) au **C**ertificat d'**A**ptitude **P**rofessionnelle à l'**E**nseignement de la **C**onduite automobile (CAPEC) et enfin plus récemment au **B**revet pour l'**E**xercice de la **P**rofession d'**E**nseignant de la **C**onduite **A**utomobile et de la **S**écurité **R**outière (BEPECASER). Mais le BAFM, lui, n'a que peu évolué. En 1991, la mise en place du Programme National de Formation à la Conduite (PNF) a mis en évidence une volonté des Pouvoirs Publics de s'orienter vers un apprentissage progressif et continu de la sécurité routière, depuis l'enfance jusqu'à l'après-permis. La Table Ronde sur la formation du conducteur a par ailleurs confirmé ces intentions. Actuellement, le BAFM n'est pas homologué ; le BEPECASER l'est, même s'il n'est qu'au niveau V. Ceci pose donc un problème de crédibilité face au reste du monde de l'Éducation et de la Formation et par là-même des difficultés d'affirmation de l'identité professionnelle de ces formateurs. Il existe aujourd'hui un consensus sur la nécessité de réformer le diplôme et le cursus de formation de moniteurs car ils ne correspondent plus aux fonctions et aux compétences du métier. Le champ d'activité des titulaires du BAFM s'est en effet étendu à de nouvelles fonctions :

- Education routière dans les écoles et les lycées ;
- Coordination pédagogique de l'examen du BEPECASER ;
- Audit et conseil en sécurité routière auprès des entreprises et des collectivités locales ;
- Interventions auprès de publics spécifiques, dans les "quartiers difficiles", voire en milieu carcéral, dans l'optique de l'éducation, de l'insertion ou de la réinsertion par le biais de la conduite automobile ;
- Formation continue des enseignants de la conduite par des stages visant la mise en œuvre du Programme National de Formation (PNF) ;

- Coanimation, avec un psychologue, des stages de sensibilisation aux causes et conséquences des accidents de la route, dans le cadre du « Permis à Points », programme essentiellement basé sur des problématiques de risque et de prise de risque ;
- Conception et réalisation de documents et de supports pédagogiques en sécurité routière.

Ces multiples activités montrent l'évolution de ce corps de métier depuis l'instauration du premier diplôme, et la rapidité de cette évolution nécessite de se pencher, aujourd'hui, sur la constitution de ce corps professionnel, sur son ou ses identités multiples, et sur son positionnement vis-à-vis d'une réforme du diplôme.

Personnellement, il m'a paru intéressant de vérifier si, du côté des formateurs eux-mêmes, dont on ne sait finalement pas beaucoup sur leur activité, les croyances et les représentations de la formation et de la profession de formateur d'adultes étaient plutôt consensuelles ou à l'inverse éloignées selon les groupes.

On ne peut envisager de comprendre les phénomènes ou les processus identitaires sans analyser l'organisation interne d'une profession, les représentations qu'elle forme dans son champ d'activités.

L'examen du BAFM existe donc depuis 1971 et chaque année, seulement une vingtaine de candidats en moyenne sont reçus, ce qui lui a donné depuis le départ le statut de concours déguisé. Depuis lors, il n'y a donc peu ou prou aujourd'hui qu'environ 300 BAFM en activité. Ce chiffre est faible, comparé aux 25 000 enseignants de la conduite. L'image sociale des formateurs de moniteurs, dans une certaine « aura » qui persiste, reste celle de personnes ayant réussi un examen très sélectif. L'examen du BAFM étant un aboutissement dans la profession d'enseignant de la conduite, il peut être légitime de penser qu'il est alors plutôt perçu comme une fin en soi. L'objet de ce mémoire est d'essayer, entre autres, de vérifier si les représentations sociales et professionnelles que les formateurs ont eux-mêmes de leur profession ou activité ne constituent pas en l'état un frein à l'avancement d'un projet de réforme.

La méthodologie choisie s'appuie sur un questionnaire d'enquêtes mené auprès des formateurs. Par ma position de secrétaire au sein de l'ANFM (**A**ssociation **N**ationale des **F**ormateurs de **M**oniteurs en éducation routière), j'ai ainsi eu concrètement la possibilité de faire parvenir ce questionnaire à l'ensemble des formateurs répartis sur l'hexagone.

## I - ETAT DE LA QUESTION

### I.1. Évolution historique du BAFM

Le **B**revet d'**A**ptitude à la **F**ormation des **M**oniteurs (BAFM) existe depuis 1973, instauré par l'arrêté du 23 août 1971 et modifié simplement depuis sur plusieurs points liés aux conditions d'accès ou à la constitution du jury (voir en annexe l'intégralité de cet arrêté).

On peut noter que l'intitulé exact du diplôme, indiqué sur l'arrêté, n'a pas changé en 27 ans : brevet d'aptitude à la formation des moniteurs d'enseignement de la conduite des véhicules terrestres à moteur, qui le contraint dans une activité très liée aux pratiques d'apprentissage des gestes liés à la conduite d'une automobile, mais laisse peu de place à une véritable approche psychologique de la tâche du conducteur.

C'est seulement en 1981 que sont ajoutés quelques items dans le programme de l'examen comportant alors des éléments sur le comportement du conducteur mais principalement centrés sur les facteurs d'accident et sur les facteurs ayant une influence sur le comportement et la sécurité. Bien que le programme national de formation à la conduite, mis en place en 1989, ait élargi la dimension liée au comportement du conducteur en ajoutant la notion de risque, rien dans le programme de l'examen du BAFM n'a changé.

En 1994, la DSCR envisage de réformer le diplôme et propose à l'ensemble de la profession un projet de nouvel arrêté. Ce projet sera abandonné car rejeté par les instances professionnelles, mais son article 1<sup>er</sup> définit déjà plus clairement les fonctions des formateurs BAFM : « *Le BAFM...atteste que ses titulaires sont aptes à exercer, dans le domaine de la sécurité routière et le secteur professionnel de l'enseignement de la conduite automobile, les fonctions de :*

- *responsable de formation chargé de mettre en place et de conduire des processus de formation ;*
- *formateur de formateurs et d'intervenants ;*
- *conseil en sécurité routière auprès de partenaires publics ou privés. »*

On assiste à une prise de conscience de l'élargissement du champ d'activités des formateurs titulaires du BAFM, il est vrai facilitée par les nouvelles dispositions concernant le permis à points.

### I.2. Des formateurs de moniteurs aux animateurs Permis à Points

La loi du 10 juillet 1989 instaure le permis à points et prévoit dans son article L. 11-6. que « le titulaire du permis de conduire peut obtenir la restitution partielle de son nombre de points initial s'il se soumet à une formation spécifique devant comprendre obligatoirement un programme de sensibilisation aux causes et aux conséquences des accidents de la route ». Le décret du 25 juin 1992 précisera (art. R. 261.) que « la conduite et l'animation de chaque stage sont assurées par des formateurs reconnus aptes par le ministre chargé des transports. Ces formateurs doivent, pour certains d'entre eux, être titulaires d'un diplôme spécifique de formateur à la conduite automobile et, pour d'autres, être titulaires d'un diplôme permettant de faire usage du titre de psychologue ».

Les stages de sensibilisation existent depuis 1991, sous forme expérimentale (dans le cadre de l'alternative aux poursuites proposée par le Procureur de la République), pour permettre aux formateurs de « se roder » avant l'instauration officielle du permis à points, qui je le rappelle est entré en vigueur le 1<sup>er</sup> juillet 1992 (une « fameuse » grève des routiers l'ayant souligné dans l'actualité).

C'est l'INRETS (Institut National de Recherche et d'Études sur les Transports et leur Sécurité) qui a mis en place le programme relatif à cette expérimentation et, pour la petite histoire, il était prévu de faire animer ces séances par deux psychologues. Les formateurs de moniteurs n'étaient donc au départ pas pressentis pour ce type d'activité. Très vite, la nécessité de faire intervenir les formateurs spécialisés dans le domaine de l'automobile apparaît nécessaire. Je ne m'aventurerai pas à expliquer la raison de ce choix sans risquer de verser dans l'idéologie, mais comme l'écrit Yves Page dans un rapport d'étude sur les stages de sensibilisation aux accidents de la route<sup>1</sup> : « la présence d'un psychologue peut heurter en début de stage car le mot psychologue est souvent connoté négativement et sa présence ne se conçoit qu'en cas de déséquilibre mental ou social. Son message doit donc être de qualité et compléter astucieusement l'exposé du BAFM pour qu'il soit admis ».

Mais on prévoit un volume de stages conséquent, dépassant la capacité des équipes déjà constituées (prévisions largement contrariées depuis). Il est donc à ce moment urgent, pour le Ministère des Transports, de trouver une solution au « manque » de formateurs titulaires du BAFM.

---

<sup>1</sup> PAGE, Y. « Les stages de sensibilisation aux accidents de la route », *Les Cahiers de l'Observatoire National Interministériel de Sécurité Routière*, numéro 2, Oct-1995.

### I.3. Naissance du BAFCRI

473 personnes sont recensées, en 1992, comme étant titulaires du BAFM. Si l'on excepte les retraités ou décédés à cette date, on ne compte plus que 408 individus. Estimant que seuls 70 % de ce nombre exerce réellement dans le secteur de la formation à la Sécurité Routière, le Ministère des Transports s'inquiète alors de ce potentiel de 280 formateurs et craint de ne pouvoir compter suffisamment d'équipes pour assurer l'animation des stages de sensibilisation. Il propose alors d'ouvrir aux enseignants de la conduite la possibilité d'animer ces stages en créant un nouveau diplôme, le BAFCRI (**B**revet d'**A**nimateur pour la **F**ormation des **C**onducteurs **R**esponsables d'**I**nfractions). Cet examen est mis en place en octobre 1992 et doit normalement être reconduit chaque année en fonction des besoins en animateurs. Nombreux sont les enseignants à s'intéresser à cet examen leur permettant une possible ouverture dans leur activité : près de 1500 personnes sont convoquées. Environ 120 personnes sont reçues au final, portant le nombre total d'animateurs potentiels au chiffre de 400 correspondant au prévisionnel nécessaire du nombre de binômes formateur / psychologue.

### I.4. Image des BAFM

Les titulaires du BAFM ont toujours eu une image ambiguë auprès des professionnels de la conduite automobile et en particulier les moniteurs auto école. A la fois une image positive par le petit nombre de titulaires et par l'aspect élitiste du statut de formateur de moniteurs, mais également une image négative d'un corps professionnel fermé et parfois éloigné des réalités du terrain.

Jean-François Pépin, co-fondateur de l'ANFM (Association Nationale des Formateurs de Moniteurs) en 1984 et actuel président de la P.E.E.P., soulignait par ailleurs en 1994 lors du colloque des 10 ans de l'association le décalage existant entre un corps professionnel dont l'activité répond à une certaine demande sociale et l'image renvoyée par ce même corps social : « (...) je sais que l'image des moniteurs est mauvaise et celle de leurs formateurs, inexistante. S'annoncer comme titulaire du BAFM nécessitait (il y 10 ans, mais c'est encore vrai aujourd'hui)<sup>1</sup>, à chaque présentation, une explication de 10 minutes pour s'achever à coup sûr par le commentaire « Ah bon, le BAFM ça existe ! » (...) Dès lors, un seul mot d'ordre pour exister : valoriser les titulaires du BAFM :

- en les sortant de l'anonymat ;
- en contribuant à leur promotion ;
- en valorisant leurs réelles compétences de formateurs ;
- en permettant leur participation - en qualité d'experts - dans toutes les nouvelles structures mises en place par les Pouvoirs Publics ».

---

<sup>1</sup> Note du rédacteur.

L'image sociale des titulaires du BAFM semble assez complexe à cerner, depuis l'élargissement de leurs activités, et une étude spécifique sur cet aspect ne manquerait pas d'intérêt.

### **I.5. Évolution de l'activité des titulaires du BAFM**

Si en 1988 l'activité des titulaires du BAFM reste relativement cantonnée dans la formation des moniteurs, voire dans la mise en place de l'expérimentation de l'apprentissage anticipé de la conduite (18 % des BAFM interrogés en 1988), une évolution assez importante se profile depuis cette date. Le Ministère des Transports, par la voix de la DSCR, écrit dans le courrier accompagnant le questionnaire de leur enquête de 1993 : *« Depuis quelques années la réalité professionnelle de ces formateurs a connu des mutations importantes. Si la formation initiale des enseignants de la conduite automobile et de la sécurité routière reste l'activité prioritaire, les tâches incombant à ces formateurs se sont considérablement diversifiées : formation continue des enseignants, animation des stages destinés aux conducteurs responsables d'infractions, conception de produits pédagogiques, responsable de formation, fonction d'encadrement, actions de conseil auprès d'entreprises ou de collectivités... Les formateurs titulaires du BAFM se situent donc au premier rang parmi les partenaires qui agissent pour promouvoir une meilleure sécurité sur nos routes. »*

En effet, l'instauration d'un livret d'apprentissage pour l'élève conducteur et l'obligation de respecter le programme national de formation en 1991 a nécessité de recycler l'ensemble de la profession d'enseignement de la conduite automobile. Les Pouvoirs Publics se sont ainsi appuyés sur les titulaires du BAFM pour organiser et animer, par binôme de deux titulaires du BAFM, les stages 3 jours PNF (Programme National de Formation). Ce programme de formation continue des moniteurs auto école (25 000 enseignants) se poursuit encore aujourd'hui mais ne constitue plus une activité réelle, les quelques stages résiduels étant organisés dorénavant par l'E.N.S.E.R.R. (l'**É**cole Nationale de **S**écurité **R**outière et de **R**echerche, à Nevers).

L'animation des stages destinés aux conducteurs responsables d'infractions, en binôme avec un(e) psychologue, représente aujourd'hui une activité importante du travail des formateurs, même si ces stages sont irréguliers.

La conception de produits pédagogiques est une activité effectuée le plus souvent en collaboration avec les sociétés d'édition de la profession mais ne concerne qu'un très petit nombre de titulaires du BAFM (à peine une dizaine peuvent être recensés comme ayant été salarié ou continuant à l'être).

Les actions de conseil auprès d'entreprises ou de collectivités n'ont pas fait l'objet de recensement particulier. Il semblerait que de plus en plus d'actions soient menées au sein des entreprises par des formateurs appartenant de façon très diverse au monde de la sécurité routière.

### **I.6. Les études existantes**

Deux études ont déjà été faites sur les titulaires du BAFM. En 1988, une série de travaux a été commandée à la société « Ergonomie Conseil » pour connaître mieux l'environnement des professionnels de la formation du conducteur. Cette étude s'appuyait sur l'hypothèse, qui a toujours cours d'ailleurs, d'une corrélation positive entre la formation initiale des conducteurs et le niveau global de sécurité routière. L'objectif des Pouvoirs publics était d'impulser au sein des titulaires du BAFM une réflexion sur leur formation continue et le but du rapport de cerner les domaines dans lesquels ces formations pouvaient être utiles et possibles. Un cahier des charges fut donc élaboré concernant la formation continue des titulaires du BAFM.

Les tâches incombant à ces formateurs, à l'époque, étaient les suivantes (le permis à points n'existait pas encore) :

- La formation des candidats au BEPECASER ;
- La formation des candidats au permis de conduire ;
- La mise en œuvre de l'apprentissage anticipé de la conduite (AAC) ;
- D'autres activités annexes.

L'objet de cette étude fut :

- d'évaluer le profil des formateurs titulaires du BAFM ;
- de mesurer l'écart entre le profil actuel et le profil souhaité ;
- d'envisager la formation continue comme moyen de réduire cet écart.

Il s'agissait donc, par cette commande du Ministère des Transports, de décrire dans un premier temps les tâches des formateurs pour définir ensuite les compétences nécessaires aux titulaires du BAFM pour exercer leur profession. La base de ce rapport était donc moins de faire un travail sur l'activité de formateur que de préciser l'articulation d'une future formation continue de ces formateurs. Les 3 conclusions de ce rapport ont montré tout d'abord le décalage entre la qualification des titulaires du BAFM et le niveau de formation continue qui serait alors de l'envergure d'une formation initiale ; l'obligation de déterminer un niveau de compétences que l'on voudrait voir atteint par les conducteurs, les titulaires du BEPECASER et du BAFM ; enfin la nécessité d'ouvrir des axes de recherche afin d'étudier en quoi la qualification des formateurs, dans l'hypothèse d'une corrélation positive entre la formation initiale des conducteurs et le niveau global de sécurité routière, pourrait-elle être un facteur influant.

En 1993, un projet de profonde réforme du système formation/examen voit le jour et le Ministère souhaite constituer un groupe de travail comprenant des formateurs et des représentants du Ministère de l'Éducation Nationale et du Ministère de l'Équipement, des Transports et du Tourisme. La première demande du groupe de travail est de dresser un état des lieux de la profession et d'établir un diagnostic des besoins en qualification en rassemblant le maximum de données sur la situation du secteur professionnel des formateurs de moniteurs et en recueillant ses attentes en matière d'évolution des contenus de travail et des systèmes examen/formation. Un questionnaire est donc envoyé à cet effet aux formateurs titulaires ainsi qu'aux entreprises effectuant des formations à la sécurité routière. Sur les 280 questionnaires envoyés aux formateurs, 60 feront l'objet d'une exploitation. En revanche, sur les 480 questionnaires envoyés aux diverses entreprises concernées par des actions de sécurité routière, seuls 29 seront retournés et exploités. Le

questionnaire « formateurs » comportait une quarantaine de questions réparties en 5 rubriques : Informations générales ; Expérience professionnelle ; Activité professionnelle ; Attentes et Cadre d'une réforme. Les résultats de cette enquête seront plus largement détaillés dans le corps du mémoire, notamment ceux pouvant être mis en comparaison avec la présente étude.

## I.7. Analyse de la population des titulaires du BAFM et du BAFCRI

### 1° La population des titulaires du BAFM

Grâce aux données fournies par la DSCR (Direction de la Sécurité et de la Circulation Routière), on connaît quelques éléments relatifs à la population des titulaires du BAFM, ce depuis les débuts de l'existence du diplôme. Aujourd'hui, on connaît donc la répartition par âge ainsi que la répartition par sexe.

La moyenne d'âge des titulaires du BAFM s'établit de la sorte :

+ de 65 ans 96 (17 %)

de 60 à 65 ans 58 (10 %)

de 50 à 59 ans 111 (20 %)

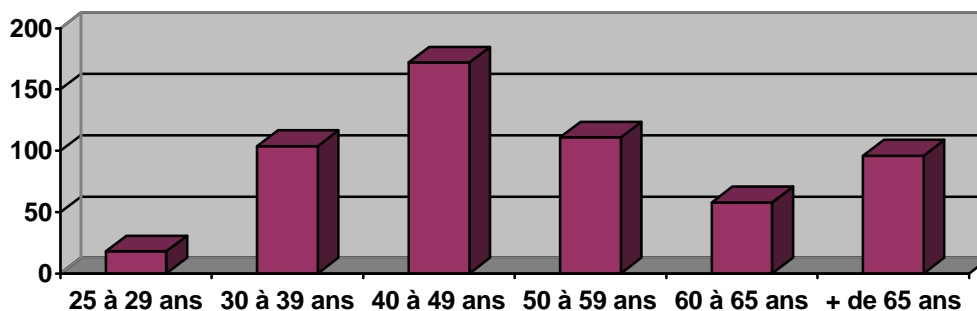
de 40 à 49 ans 172 (31 %)

de 30 à 39 ans 104 (18,5 %)

de 25 à 29 ans 18 (0,3 %)

moins de 25 ans 1 (0,01 %)

**Répartition des titulaires du BAFM selon l'âge (situation 1997)**



Total = 560 + 28 titulaires non comptabilisés

Sur les 588 reçus au diplôme, 96 sont aujourd'hui retraités ou décédés, ce qui donne 464 personnes susceptibles d'exercer les fonctions.

Les résultats au dépouillement du questionnaire de la présente étude montrent la répartition suivante :

Plus de 46 ans = 21 (28,8 %)

Entre 34 et 46 ans = 37 (50,7 %)

Moins de 33 ans = 15 (20,5 %)

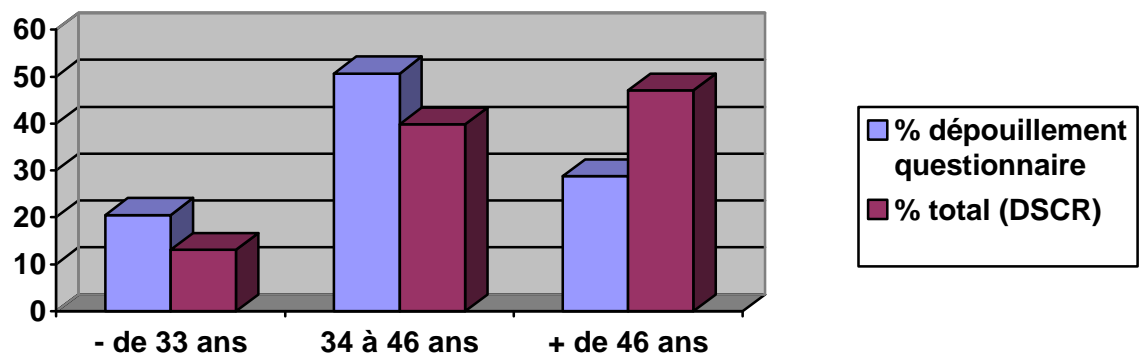
En reprenant les chiffres de la DSCR et en faisant une comparaison, on obtiendrait ceci :

Plus de 46 ans = 378 (47,1 %)

Entre 34 et 46 ans = 185 (39,8 %)

Moins de 33 ans = 61 (13,1 %)

**Comparaison chiffres officiels (DSCR) et population ayant répondu au questionnaire sur la variable AGE**



Cette comparaison des pourcentages en fonction de l'âge montre peu de différences d'échantillon jusqu'à l'âge de 46 ans. Il semblerait par contre qu'il y ait eu plus faible mobilisation parmi les plus de 46 ans.

La répartition Hommes / Femmes est aussi connue :

Hommes = 437 (74,3 %) ; Femmes = 151 (25,7 %)

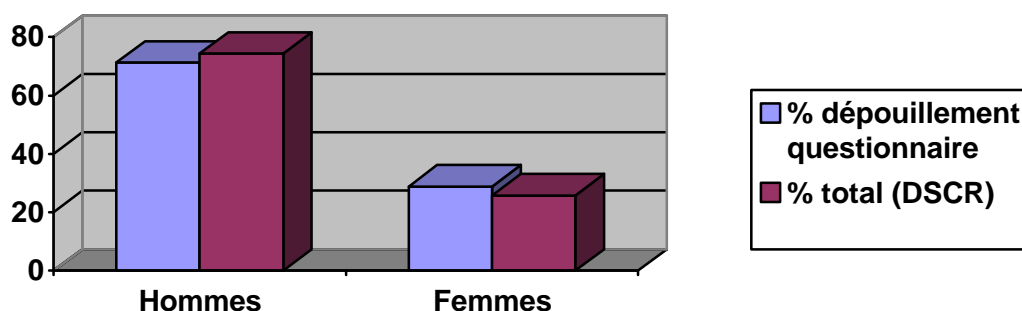
Total = 588

Cette répartition est très proche de celle obtenue aujourd'hui, puisque sur les 73 questionnaires exploitables, on obtient la répartition suivante :

Hommes = 52 (71,2 %) ; Femmes = 21 (28,8 %)

Il n'y a donc pas de différence significative entre la population totale de référence et celle de l'échantillon.

### Comparaison chiffres officiels (DSCR) et population ayant répondu au questionnaire sur la variable SEXE



## 2° La population des titulaires du BAFCRI

En fonction des éléments en ma possession et en l'absence de toute statistique précise sur les titulaires du BAFCRI émanant du Ministère des Transports, voici les chiffres obtenus par divers recoupements :

Le nombre total de titulaires du BAFCRI, déclarés admis lors de la seule et unique session de 1992 (chiffres officiels et validés), s'établit à 152. Sur ces 152 reçus, et c'est là que les statistiques sont moins précises, seulement 58 d'entre eux sont agréés, à ce jour, par la DSCR pour animer des stages de sensibilisation aux causes et conséquences des accidents de la route. Il faut également noter que 16 d'entre eux ont depuis passé et réussi les épreuves du BAFM (dont 12 ont une activité Permis à Points). Les titulaires du BAFCRI sont donc 42,6 % à être agréés par la DSCR pour animer les stages de sensibilisation dans le cadre du Permis à Points ; cela ne veut évidemment pas dire que tous ont une pratique réelle de ces stages ni qu'ils sont salariés d'une structure associative dans ce cadre.

## II - ELEMENTS DE PROBLEMATIQUE

### II.1. Identité sociale et professionnelle

#### 1° Identité sociale :

L'identité sociale d'un individu, dont la théorie a été développée par Tajfel et Turner il y a une trentaine d'années, peut être définie rapidement comme les différents aspects d'une image de soi de cet individu, découlant des catégories sociales à l'intérieur desquelles il se considère. Cette théorie est mise en œuvre lorsqu'il s'agit d'étudier les relations inter et intra-groupes ou d'expliquer comment l'individu peut passer d'une action individuelle à une action collective. Tajfel et Turner ont défini ce qu'ils appellent le *continuum de comportement* et le *continuum de système de croyances*.

Le *continuum de comportement* oppose deux pôles distincts : le « comportement interpersonnel » où les caractéristiques individuelles l'emportent, dans le jeu des interactions entre individus, sur l'appartenance groupale ; le « comportement intergroupe » où à l'inverse il y a une forte détermination de l'appartenance groupale sur les interactions et actions individuelles. Pour resituer ces deux pôles par rapport au groupe étudié dans ce mémoire, le « comportement interpersonnel » pourrait ressembler au système de relation existant entre deux amis ; alors que le « comportement intergroupe » serait plutôt du côté des interactions entre deux individus d'organismes syndicaux opposés.

Le *continuum de systèmes de croyance* oppose également deux pôles, l'un de « mobilité sociale » où l'individu conserve la croyance d'une société souple lui permettant de passer d'un groupe à un autre en fonction de son degré d'insatisfaction, l'autre de « changement social » où au contraire l'individu pense comme impossible tout changement de catégorie même si le degré d'insatisfaction d'appartenance à un groupe reste élevé.

Tajfel et Turner ont ainsi montré deux typologies extrêmes, chaque individu se situant plus ou moins près de ces extrêmes : d'un côté, ceux proches des pôles « changement social » et « comportement intergroupe » pour lesquels on constate une certaine uniformité de comportement envers le hors-groupe ; de l'autre, ceux proches des pôles « mobilité sociale » et « comportement interpersonnel » pour lesquels on constate plutôt une certaine variabilité de comportement à l'égard des membres du hors-groupe.

De ces études sur l'identité sociale, trois principes théoriques sont dégagés :

- *Les individus cherchent à atteindre ou à maintenir une identité sociale positive.*

- Une identité sociale positive est basée dans une large mesure sur des comparaisons favorables entre l'intra-groupe et des hors-groupes pertinents. L'intra-groupe doit être perçu par ses membres comme positivement différencié (ou distinct) des hors-groupes pertinents.
- Lorsque l'identité sociale est insatisfaisante, les individus vont chercher à quitter leur groupe et à rejoindre un groupe plus positivement distinct et/ou à rendre leur groupe plus positivement distinct.

## 2° Identité professionnelle :

Sur la base des recherches menées sur l'identité sociale, l'étude de l'identité peut être étendue au sein d'un groupe professionnel tel que celui des formateurs et plus particulièrement celui des titulaires du BAFM. Les valeurs du groupe d'appartenance « titulaires du BAFM », même si ce groupe est jeune et constamment en cours de constitution, vont permettre à ce groupe professionnel de se donner des référents identitaires, de telle sorte que le formateur puisse avoir à la fois un outil de comparaison aux autres lui permettant de visualiser et apprécier les ressemblances, mais aussi de se singulariser vis-à-vis des autres catégories de formateurs.

Toutes les études<sup>1</sup> portant sur les formateurs d'adultes à ce jour ont montré une identité professionnelle plutôt inscrite de façon négative, avec une identification plutôt marquée contre d'autres groupes professionnels du monde de l'éducation, tels que les enseignants, animateurs, éducateurs ou assistants sociaux. Les titulaires du BAFM sont longtemps restés sur des référents identitaires spécifiques (la formation de moniteurs : visibilité socioprofessionnelle forte) leur permettant de conserver une identité professionnelle structurée sans nécessiter pour ces formateurs de changement de position. Depuis l'éclatement en de multiples activités, l'identité professionnelle n'est plus aussi marquée et les référents identitaires plus aussi identifiables. Cette situation peut être conflictuelle et ne permet pas au formateur d'être aussi sûr de sa position. Cet espace transitionnel peut être à l'origine d'une crise identitaire, si elle n'existe déjà, par le manque de sentiment d'appartenance au groupe professionnel<sup>2</sup>. Toutefois, et pour reprendre Lewin<sup>3</sup>, il apparaît également pour l'individu nécessaire de conserver un « espace de libre mouvement » lui permettant de réaliser ses objectifs personnels. La capacité de l'individu à éviter les conflits entre ses propres objectifs et ceux de son nouveau groupe serait la marque de son adaptation.

A ce niveau, il faut véritablement différencier d'un monde de formateurs à un autre. Le nombre de professionnels de la formation atteint aujourd'hui 250 000 personnes regroupées au sein de plus de 48 000 organismes de formation continue, et les difficultés existentielles ou identitaires ne peuvent pas être assimilées à l'ensemble des formateurs. En ce qui concerne le public étudié des formateurs titulaires du BAFM, l'objet de ce mémoire sera de mettre en évidence les éventuelles facettes identitaires. Les titres professionnels utilisés par les formateurs étant multiples<sup>4</sup>, on peut penser

---

<sup>1</sup> ALLOUCHE-BENAYOUN, J., PARIAT, M. *La fonction formateur, analyse identitaire d'un groupe professionnel*, Ed. Dunod, 1993 et BOUYSSIERES, P. « Les formateurs : représentations et identités professionnelles », *Revue Éducation permanente*, N° 132, 1997-3.

<sup>2</sup> Cf. certains courriers des lecteurs de « la Lettre de l'ANFM », trimestriel de l'association.

<sup>3</sup> LEWIN, K. *Resolving social conflicts*, Harper and Row, New York, 1977.

<sup>4</sup> La dénomination la plus étonnante étant la dénomination même du diplôme, c'est-à-dire le titre attribué ou octroyé de « BAFM » (?!), viennent ensuite les dénominations classiques telles que : formateur ; responsable pédagogique ; responsable de formation ; animateur ; moniteur (voire moniteur BAFM) pour ne citer que les plus usitées.

trouver des différences significatives de référents identitaires, éventuellement corrélées avec les différentes activités exercées, ou déterminées par les représentations qu'ont ces mêmes formateurs de leur activité. En s'interrogeant sur les identités professionnelles des formateurs titulaires du BAFM et/ou du BAFCRI, il s'agit de trouver en quoi les prises de position diffèrent selon les contextes d'exercice de cette profession (entreprise, Centre de Formation de Moniteurs, association...), selon les références idéologiques et selon les contextes d'interlocution. L'hypothèse qui sous-tend ce travail est que la conduite, le comportement professionnel d'un acteur dépendent de son identité et que cette identité professionnelle découle de la position qu'il occupe dans son espace professionnel.

## II.2. Les représentations sociales

### 1° Définitions

Plusieurs définitions peuvent être données au terme « représentation ». De la simple définition du dictionnaire qualifiant de représentation « *le fait de rendre sensible (un objet absent ou un concept) au moyen d'une image, d'une figure, d'un signe...* » à celle de Piaget précisant le caractère de présence éventuelle de l'objet, la représentation étant dans ce cas un complément à la perception et productrice d'un système de significations. Dans ce sens, la représentation n'est pas restreinte à l'objet représenté mais intègre également le reflet du sujet-même qui se représente l'objet.

Le concept de représentation sociale est développé par Serge Moscovici, s'inspirant des travaux d'Émile Durkheim sur la représentation collective. Voici la définition donnée par Moscovici<sup>1</sup> de la représentation sociale : « (...)une représentation est un système de valeurs, de notions et de pratiques ayant une double vocation. Tout d'abord, d'instaurer un ordre qui donne aux individus la possibilité de s'orienter dans l'environnement social, matériel, et de le dominer. Ensuite d'assurer la communication entre les membres d'une communauté en leur proposant un code pour leurs échanges et un code pour nommer et classer de manière univoque les parties de leur monde, de leur histoire individuelle ou collective. »

Depuis, de nombreux auteurs ont approfondi le concept de représentation sociale, et notamment Denise Jodelet<sup>2</sup> : « *Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal. En tant que telles, elles présentent des caractères spécifiques au plan de l'organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique.* »

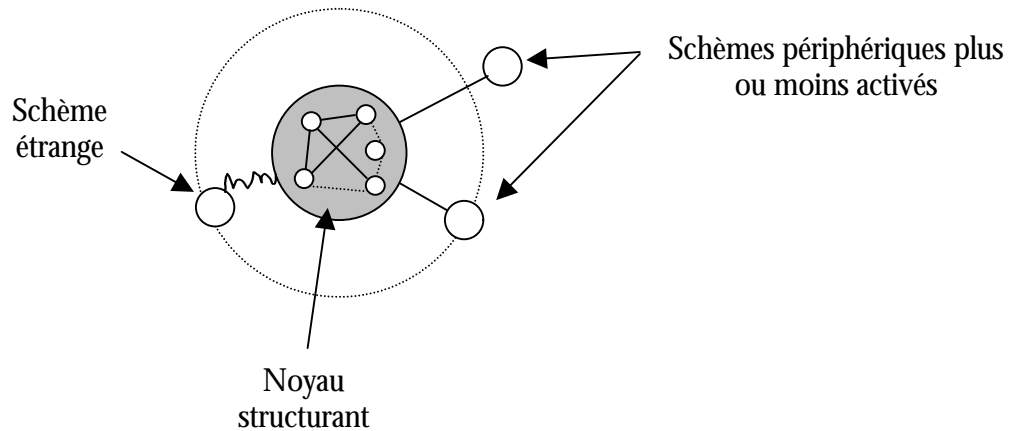
Il s'agit bien de concevoir la représentation comme une forme de savoir pratique reliant un sujet (social) à un objet (social), dont le contenu est organisé dans une sorte de noyau dur à dominante figurative. Soit le contenu de la représentation est traité comme un *champ structuré* selon la conception de Moscovici, composé d'éléments constitutifs cognitifs (informations et connaissances), socio-affectifs (croyances et opinions) et structuré en système par des *organiseurs*

---

<sup>1</sup> Préface au livre de HERZLICH, C. *Santé et maladie, analyse d'une représentation sociale*, Paris, Mouton, 1969.

<sup>2</sup> JODELET D. Représentations sociales, phénomènes, concept et théorie, in MOSCOVICI et al., *Psychologie sociale*, Paris, PUF, 1984, chap. 13.

socioculturels (normes et codes) et psychologiques (attitudes) ; soit le contenu est traité comme *noyau structurant*, la représentation s'organisant autour du *noyau central*<sup>1</sup> et autour duquel gravitent des *éléments périphériques* (schèmes normaux et schèmes étranges<sup>2</sup>).



La représentation sociale peut être définie « *comme une forme de connaissance particulière collectivement construite (un savoir pratique de sens commun) d'un objet composite, ayant pour fonction l'orientation, l'organisation, la régulation des conduites et des communications sociales. Elle désigne à la fois un produit et un processus*<sup>3</sup>. »

Ce processus met en œuvre deux autres processus décrits par Moscovici : l'objectivation et l'ancrage.

## 2° Le processus d'objectivation :

L'objectivation est un processus qui permet de transformer les éléments théoriques plutôt abstraits de la représentation en éléments plus visibles concrètement. Trois phases successives sont présentes dans ce processus :

- Une *construction sélective*, effectuée de façon non consciente, consistant à trier les informations concernant l'objet de représentation pour en retenir certaines, en éliminer ou en modifier d'autres.
- Une *schématisation structurante* des éléments conservés de la représentation, servant à les organiser pour les rendre plus visibles.

<sup>1</sup> ABRIC J.C. et al., Pratiques sociales et représentations, Paris, PUF, 1994.

<sup>2</sup> FLAMENT C. « Structure et dynamique des représentations sociales », in JODELET D et al., *Les représentations sociales*, Paris, PUF, Coll. Sociologie d'aujourd'hui, 1989, chap. 9.

<sup>3</sup> Article de BATAILLE, M., BLIN, J.F., JACQUET-MIAS, C., PIASER, A. Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles, *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, 1997, PUF, 57-89.

- Une *naturalisation* des éléments de la représentation permettant de finaliser leur concrétisation à l'intérieur du noyau central.

### 3° Le processus d'ancrage :

Par le processus d'ancrage, l'objet est rendu véritablement objet, à la fois en amont, avant même le processus d'objectivation, par l'incorporation de cet objet dans un réseau de significations déjà construit, dans ce que Jodelet<sup>1</sup> appelle un « *déjà-là pensé* », et en aval par une instrumentalisation du savoir nouveau ainsi constitué permettant à l'individu de régler ses conduites sociales. Résultat d'un processus, forme de connaissance impliquée, la représentation sociale est un processus de co-construction par les membres d'un groupe d'une représentation identitaire propre à ce groupe.

Par ces différentes définitions, on peut noter l'aspect multi-référentiel de la représentation sociale, intégrant à la fois du cognitif, de l'affectif, du prescriptif, de l'identitaire par rapport au(x) groupe(s) d'appartenance. Ces représentations sociales ne peuvent s'observer directement. On les infère le plus souvent à partir du discours des individus, des attitudes ou des comportements. Selon Edgar Morin, il y a même inséparabilité du processus de représentation et du processus de communication (sens dialogique de Morin).

## **II.3. Les représentations professionnelles**

Les représentations professionnelles peuvent être considérées comme une catégorie spécifique de représentations sociales, relatives aux activités liées à un travail ou à un emploi d'un groupe d'individus se reconnaissent comme appartenant à un même espace collectif. Pour revenir au thème de ce mémoire, les notions d'insécurité routière ou d'accident de la route ne revêtent probablement pas les mêmes acceptions ou définitions chez les usagers de la route en général et chez les formateurs titulaires du BAFM et psychologues devant animer des stages de sensibilisation aux causes et conséquences des accidents de la route. Ce ne seront à l'évidence pas les mêmes représentations observées chez d'autres professionnels tels les gendarmes ou les médecins du SAMU si on les interroge sur les notions précédemment citées.

Si pour certains l'accident peut avoir pour fondement la fatalité, cette représentation sociale (en l'occurrence liée aux croyances fortes existantes) ne sera pas identique chez un professionnel confronté quotidiennement à cette réalité. Pourtant, ces professionnels sont capables de communiquer sur ce sujet avec d'autres non professionnels, dans certains contextes hors du champ

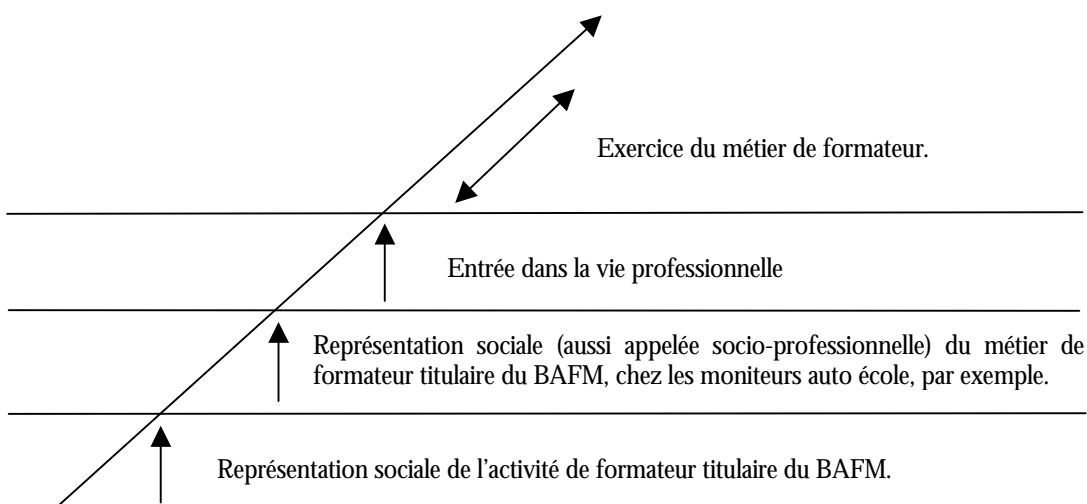
---

<sup>1</sup> JODELET, D. *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989.

professionnel<sup>1</sup>. En ce sens, les représentations professionnelles sont bien des représentations sociales spécifiques.

Mais quelles sont les spécificités de ces représentations professionnelles ? On peut en définir plusieurs caractéristiques, liées à l'objet du mémoire axé sur les représentations professionnelles des formateurs sécurité routière.

Et tout d'abord préciser que ces représentations professionnelles ne sont pas forcément les mêmes selon l'ancienneté des formateurs dans cette activité et qu'il importe de prendre conscience que les représentations bougent, se modifient tout au long de l'exercice d'une activité professionnelle. « *Toute connaissance construite sur un processus amène une réification* » (Clanet). Ce processus peut être symbolisé par le graphique suivant :



Si les représentations professionnelles peuvent varier d'un formateur à l'autre, elles peuvent également varier pour un même formateur dans le déroulement temporel de son activité. Ce processus est certainement à rapprocher de ce que Marc Bru appelle le processus de contextualisation<sup>2</sup>, le sujet n'intégrant le contexte que dans la mesure où il lui donne sens. L'expérience acquise a donc une influence sur les processus des représentations et sur les constructions identitaires.

Ces processus doivent être étudiés, appréhendés au travers de ce que Jean-François Blin<sup>3</sup> appelle le Système des Activités Professionnelles (SAP). Pour lui, les activités professionnelles ne peuvent être analysées en référence à des modèles mécanistes comme si celles-ci étaient déterminées par les contraintes de production.

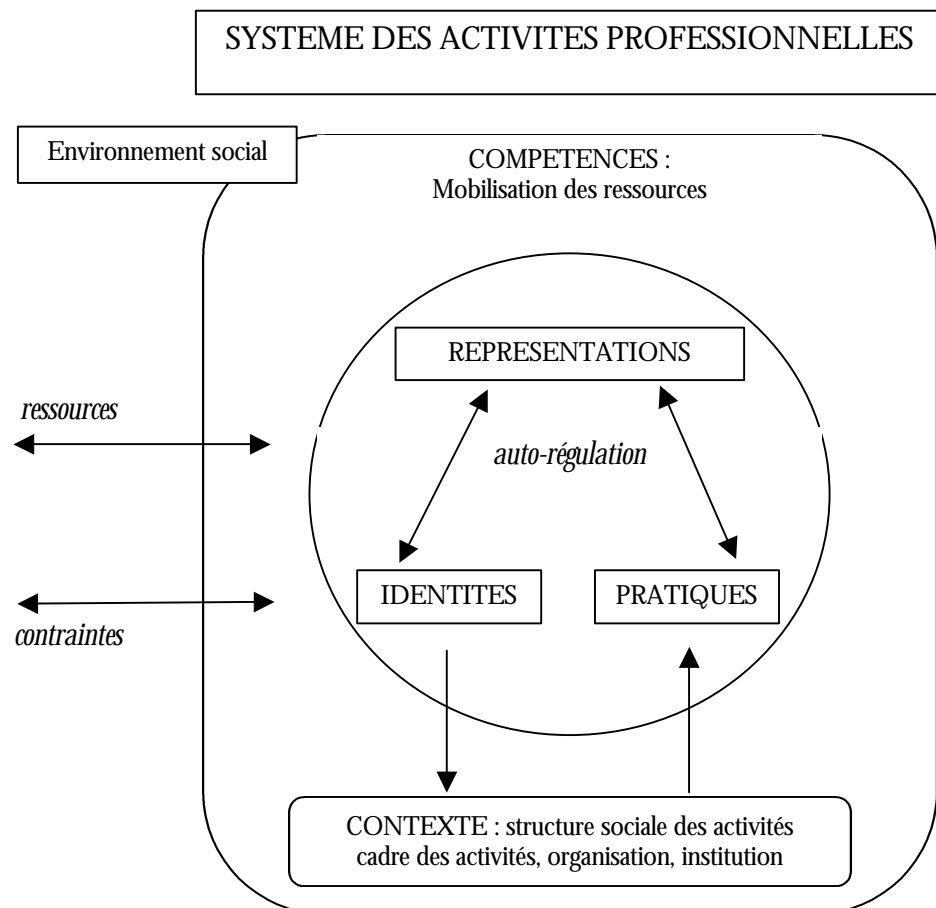
<sup>1</sup> S'agissant de l'automobile et de la forte appropriation de cet outil dans le champ social, nombreuses sont les situations ainsi décontextualisées mettant en évidence les écarts énormes de représentation.

<sup>2</sup> BRU, M. *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse, Editions Universitaires du Sud, 1991.

<sup>3</sup> BLIN, J.F. Les représentations professionnelles : un outil d'analyse du travail, *Revue Éducation permanente*, N° 132, 1997/3.

Les activités professionnelles et leur complexité exigent des modèles théoriques mettant en dynamique les différents processus, tels que ceux de l'approche systémique, modèles devant rendre compte des relations, interactions existantes entre le *contexte* d'exercice de ces activités ; les *identités* différentes ; les *pratiques* exercées ; les *représentations* dans un même groupe professionnel et enfin les *compétences* pouvant être mobilisées.

Le schéma ci-après permet de représenter ce modèle :



A l'intérieur d'un groupe professionnel, il y a continuellement négociation entre le consensus et les conflits, les intérêts des acteurs n'étant pas forcément tous convergents. C'est d'autant plus vrai s'agissant d'un groupe professionnel aux multiples activités tel que celui des titulaires du BAFM ou dans une moindre mesure ceux du BAFCRI.

Les représentations professionnelles présentent donc des caractéristiques différentes des représentations sociales, leurs objets étant connus d'un même groupe et organisés autour de pratiques et de techniques communes. Et ces caractéristiques sont les suivantes :

- Un caractère *descriptif* : les contenus des représentations servent à communiquer à l'intérieur du groupe professionnel et entraînent des prises de position des acteurs du groupe, apportant ainsi des informations aux membres du groupe sur les différents objets représentationnels. Même si ces contenus subissent moins de distorsions<sup>1</sup> que ceux d'autres types de représentations sociales, celles-ci existent néanmoins plus ou moins selon les objets. Le seul exemple des représentations professionnelles concernant la pédagogie du risque ou le rapport au risque en conduite automobile montre d'importantes nuances entre les formateurs, selon qu'ils se positionnent sur un champ technico-pédagogique ou sur un champ psychologique.
- Un caractère *prescriptif* : ce caractère, dans notre sujet, peut être mis en évidence de deux façons. Les formateurs intervenant dans la formation professionnelle des moniteurs auto école et/ou ceux intervenant dans les stages de sensibilisation Permis à Points, par exemple, organisent leurs pratiques de formation en fonction d'une certaine autonomie, liberté d'action pédagogique qu'ils jugent la plus appropriée<sup>2</sup>, mais également en fonction des directives réglementaires qui leur sont imposées<sup>3</sup>.
- Un caractère *conditionnel* : en fonction des lieux ou situations d'interlocution, on peut noter des variations importantes dans les contenus représentationnels. Pour avoir participé aux réunions de la Table Ronde sur la Formation du conducteur en 1997, les avis, suggestions des formateurs différaient quelque peu selon les lieux de discussions : autour d'une table dans un café, dans les couloirs du Ministère ou à l'intérieur même des réunions.
- Un caractère *évaluatif* : tout travail quel qu'il soit présente des aspects répétitifs, toutefois régulés par des conduites nouvelles jugées nécessaires ou imposées de l'extérieur. Ces adaptations ne sont pas perçues ni acceptées de la même façon des formateurs.

Les représentations professionnelles ont plusieurs fonctions, à l'instar des représentations sociales :

- Une fonction *cognitive* : rejoignant en cela le caractère *descriptif*, elles apportent aux formateurs des informations leur permettant d'enrichir leurs bases de connaissance.

---

<sup>1</sup> « La distorsion est le phénomène par lequel tous les attributs de l'objet représenté sont présents mais accentués ou minorés de façon spécifique. La supplémentation consiste à rajouter à l'objet des attributs, des connotations résultant de l'investissement du sujet, de l'intervention de son imaginaire. La défalcation en est l'opposé : il s'agit de retirer des caractéristiques à l'objet essentiellement sous la pression des normes sociales, ou plutôt ici des contraintes professionnelles » Article de BATAILLE M., BLIN J.F., JACQUET-MIAS C., PIASER A., Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles, *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, 1997, PUF, 57-89, en référence à JODELET D. (1989).

<sup>2</sup> Les techniques et méthodes pédagogiques utilisées par les formateurs.

<sup>3</sup> Le programme de formation BEPECASER (diplôme de moniteur auto école) est réglementé par la circulaire du 10 octobre 1991 et reprend en le développant le programme de formation annexé à l'arrêté du 10 octobre 1991. Les objectifs et contenus des stages de sensibilisation dans le cadre du Permis à Points sont fixés par l'arrêté du 25 juin 1992. (voir détails en annexes - analyse systémique des stages de sensibilisation aux causes et conséquences des accidents de la route dans le cadre du Permis de Sécurité à Points).

- Une fonction de *protection de l'identité du groupe* : en dépit des modifications perpétuelles des représentations professionnelles, celles-ci conservent des éléments stables permettant de renforcer l'identité du groupe.
- Une fonction *d'orientation des conduites* : cette fonction rejoint le caractère *évaluatif* précédemment indiqué en offrant l'opportunité aux formateurs de déclencher des actions soit automatisées soit choisies dans un éventail de possibles.
- Une fonction de *communication* : les formateurs n'ayant pas de difficultés à s'exprimer sur un objet particulier même si les définitions conceptuelles ne sont pas strictement identifiées. C'est un peu comme si on savait implicitement qu'on s'exprime sur un objet sans qu'il soit nécessaire de définir cet objet.
- Une fonction de *justification* anticipée des pratiques : dans certaines situations de communication avec des pairs ou des non professionnels.

De là, une définition plus opérationnelle des représentations professionnelles peut émerger ; je reprendrai celle de Michel Bataille : « *Nous entendons par représentations professionnelles (professionnelles pris dans une acception large, c'est-à-dire toute activité liée au travail ou à l'emploi d'un ensemble d'individus qui se reconnaissent comme appartenant à un même collectif) les représentations (sociales, bien entendu) que construisent de leur activité professionnelle les acteurs de cette activité, en différence avec les représentations sociales (non professionnelles) que peuvent avoir formé de cette activité les acteurs sociaux qui n'en sont pas professionnels (...).* ». Il ne s'agira donc pas au travers de ce mémoire, de s'interroger sur les représentations sociales (non professionnelles) que peuvent avoir les conducteurs automobiles ou les moniteurs auto école sur les formateurs titulaires du BAFM et/ou BAFCRI, mais d'essayer d'appréhender les représentations sociales (et professionnelles) qu'ont les formateurs eux-mêmes (sous-entendu les titulaires du BAFM/BAFCRI) de leur activité professionnelle et donc d'essayer d'en saisir les nuances, à la fois dans les lignes consensuelles ou dans les différences marquées.

#### **II.4. Dans la chaîne de la pensée à l'acte : attitude et comportement.**

Pour mesurer les convergences et les divergences de représentations, sachant qu'elles ne sont pas forcément directement observables autrement que par les éléments de discours ou par l'observation directe des pratiques, la mesure des attitudes semble être un des moyens privilégié.

Il existe diverses définitions des attitudes parmi les psychologues. Certains considèrent principalement les attitudes comme des évaluations cognitives durables. D'autres conçoivent les attitudes comme des émotions ayant une composante cognitive d'ensemble.

La plupart adhèrent au modèle qui définit les attitudes en fonction de l'affect (émotions), du comportement et des pensées. Ils perçoivent les attitudes comme des systèmes de croyances

durables, des sentiments et des tendances comportementales concernant les gens, les objets ou les idées. Allport<sup>1</sup> (1935) en donne la définition suivante : « Une attitude est un état mental et neuropsychologique de préparation à répondre, organisée par l'expérience du sujet et exerçant une influence directrice ou dynamique sur sa réponse à tous les objets et à toutes les situations s'y rapportant ».

Même si le lien entre les attitudes et le comportement a tendance à être faible, comme l'ont montré Ajzen et Fishbein (1977), de nombreux facteurs influencent la probabilité de pouvoir anticiper un comportement d'après les attitudes :

- La *spécificité* : on peut mieux prédire un comportement spécifique d'après les attitudes spécifiques plutôt qu'en fonction des attitudes globales.
- La *valence* : ou la direction de l'attitude, c'est-à-dire son signe (positif ou favorable, négatif ou défavorable, nul ou indifférent). Cette direction est liée aux dimensions évaluatives et affectives de l'attitude.
- L'*intensité* : en plaçant les attitudes sur des échelles « favorable/défavorable » ou « positif/négatif », on peut noter celles qui se rapprochent le plus des extrêmes et ainsi évaluer leur intensité.
- La *centralité* : qui correspond à l'association plus ou moins forte des valeurs et appartenances définissant un sujet avec une attitude particulière.
- L'*accessibilité* : les individus sont plus portés à exprimer leurs attitudes lorsqu'elles sont évoquées, aussi les probabilités de mise en œuvre de ces attitudes seront plus grandes en présence de l'objet.

Au-delà des propriétés, les attitudes ont aussi plusieurs fonctions : une *fonction de connaissance*, liée aux évaluations que nous faisons des événements se produisant dans l'environnement des individus ; une *fonction d'adaptation*, à la fois interindividuelle et sociale par rapport aux attitudes dont l'objet paraît plus utile personnellement ou plus approuvé socialement ; une *fonction expressive* permettant d'extérioriser les croyances jugées centrales et aussi de se distinguer de l'autre ; une *fonction de défense de soi* comme protection d'éventuelles menaces d'autrui ou de conflits internes.

Les attitudes sont un mélange d'éléments cognitifs multiples (des informations, des croyances, des opinions) et à ce titre peuvent être définies comme des précurseurs des comportements, à la fois moteur et navigateur. Mais elles ne peuvent être observées directement et appréhendées par le chercheur que grâce aux observations du comportement d'un sujet, aux manifestations verbales ou aux documents personnels.

## II.5. Le groupe

---

<sup>1</sup> ALLPORT, G.W. *Personality : A psychological interpretation*, New York : Holt, Rinehart and Winston, 1937.

On a vu que dans les représentations sociales, les individus se font une idée, une opinion d'un objet grâce entre autres à l'existence d'un collectif portant cette idée ou cette opinion. Il y donc une liaison indéniable entre le social et le collectif, véhiculée grâce aux différents groupes dans lesquels l'individu puise les éléments qui vont nourrir ses représentations, lui permettre de s'intégrer et ainsi construire une identité sociale, mais également de se singulariser. Le processus de socialisation ne peut s'engager que dans la confrontation avec l'autre et le groupe.

On peut distinguer plusieurs types de groupe, le groupe d'*appartenance* et le groupe de *référence*.

Les groupes d'appartenance sont les groupes concrets dont on est réellement membre, les catégories sociales auxquelles on appartient. L'appartenance à tel ou tel groupe n'est pas forcément choisie (exemples : la famille, l'école, la classe). Dans les groupes d'appartenance, il y a relation directe avec les autres membres et l'individu en fait partie physiquement à tel ou tel moment de sa vie (exemples : le groupe familial, sportif, associatif, ou le groupe de copains). Ces groupes ont une influence certes importante sur les attitudes des individus mais il existe aussi un autre type de groupe, le groupe de référence, pouvant avoir parfois plus d'influence.

Les groupes de référence sont les groupes dont le sujet ne fait pas forcément partie mais dont il extrait plus ou moins consciemment certaines valeurs ou principes. Les groupes de référence, par les repères de comparaison qu'ils fournissent, permettent à l'individu de s'évaluer et ainsi éventuellement de modifier son comportement ou ses attitudes en adoptant plus ou moins les valeurs et normes dudit groupe. Les fonctions du groupe de référence sont donc comparatives et normatives.

Plusieurs points sont à examiner dans l'organisation et la communication des groupes, notamment l'organisation et les propriétés du réseau inter et/ou intra-groupe. C'est pourquoi la dernière question dans l'enquête « formateur » interroge sur cet aspect.

Les formateurs titulaires du BAFM / BAFCRI sont les acteurs centraux (agis centraux ?) des systèmes de formation à la sécurité routière et peuvent ainsi véhiculer les messages définis par les textes ou les préconisations ministérielles aux personnes qu'ils forment, qui sont le plus souvent assimilées à un groupe en formation. C'est la raison pour laquelle il faut s'interroger sur l'attitude du formateur vis-à-vis du groupe en formation, cela faisant à l'évidence partie de ses représentations.

## II.6. De la formation à l'éducation

Quelles différences pouvons-nous faire entre les termes « éducation » et « formation ». On a tendance à croire (à dire) que la vie des individus est séparée en deux temps : celui de l'« éducation » en tant qu'enfant et celui de la « formation » en tant qu'adulte. Il n'en est pas aussi simplement. En revenant à l'étymologie des deux termes respectifs et en référence à Jean Ferrasse<sup>1</sup>, un éclairage est possible. Le mot « éducation » vient du latin « *educatio* (15<sup>e</sup> siècle) » qui veut dire *élever* mais aussi *conduire dehors*. Dans l'éducation, il y a donc l'idée d'un mouvement vers l'extérieur,

---

<sup>1</sup> Jean Ferrasse est professeur en Sciences de l'Éducation à l'Université Toulouse-Le Mirail.

l'élaboration d'un « processus de dégagement d'un état antérieur qui s'ouvre vers de nouveaux possibles<sup>1</sup> ». Le terme « formation » vient des mots latins « *formatio* et *forma* (1160) » qui veulent dire *mettre en forme*. La formation désigne donc davantage une entrée dans la forme, le résultat d'un « processus d'engagement dans une forme (...) Ces deux termes sont en dialectique permanente depuis le premier jour de l'existence ». Pour être plus clair, en relation avec notre objet d'étude, les deux processus sont en œuvre dans la préparation aux épreuves du BEPECASER (diplôme actuel de moniteur auto école). On distingue la préparation aux épreuves d'admissibilité qui sont des épreuves de culture générale où le souci du formateur est plus de permettre aux stagiaires d'améliorer leur expression écrite et/ou orale : dans ce cas, il s'agit plus d'une activité liée à l'éducation, même si certains contenus sont déjà à visée professionnelle. Lors de la préparation aux épreuves d'admission, en revanche, toute l'activité de formation est orientée vers le futur métier de moniteur auto école et dans ce cas, le processus mis en œuvre ressemble plus à un engagement dans une forme professionnelle précise. Il n'y a bien entendu aucune dichotomie stricte de ces processus dans le temps de formation, les termes « éducation » et « formation » étant en constante dialectique pendant toute la durée du stage. Jean Ferrasse définit d'ailleurs le concept **d'insertion** comme le « résultat **d'une formation** en tant que processus convergent d'entrée dans une forme nouvelle à partir d'une situation amorphe (exemple de la formation initiale) ou d'une forme ancienne (exemple de la formation continuée), processus d'apprentissage des significations incluses dans tel ou tel système institutionnel existant (...) et **d'une éducation** en tant que processus divergent de négation d'une situation actuelle concrète en même temps que d'élan vers une situation à venir encore indéterminée (...) qui laisse ouvert le champ des possibilités à atteindre à l'intérieur d'une visée générale, d'un SENS. »

Si dans la formation de moniteurs auto école, le processus d'engagement dans une forme sociale et professionnelle semble prééminent, dans l'activité liée à l'animation des stages Permis à Points<sup>2</sup>, on constate un va-et-vient permanent des deux processus. Tout au long des deux jours du stage, on assiste à cette dialectique éducation/formation. On ne cherche pas en effet à ne cerner que le « QUOI » et le « COMMENT » caractéristiques de l'activité de formation par la recherche des buts et des moyens à mettre en œuvre permettant de modifier les comportements de conduite, mais on cherche aussi à essayer d'appréhender le « POURQUOI » d'un changement personnel correspondant au conflit généré par la présence à ce type de stage. Les responsables d'infractions présents dans les stages ont besoin du processus éducatif pour leur permettre un dégagement conscient de leur situation négative (le comportement à risques) vers une situation dans laquelle se trouvent d'autres conducteurs, agissant de façon plus unifiée. Ils ont de plus besoin d'éléments formatifs plus concrets, garants d'une visée cohérente vers laquelle ils puissent rassembler, structurer, et construire ces éléments pour rendre cette forme perceptible et opérationnelle<sup>3</sup>.

En étudiant plus précisément l'éducation et la formation, et leurs systèmes dans le cas de l'adulte, on s'oriente vers « la recherche de la signification (**formation**), du sens (**éducation**), de l'intersignification (le travail de construction du sens débouchant sur **l'insertion**)<sup>4</sup> ».

---

<sup>1</sup> FERRASSE, J. *Formation et personnalisation des adultes*, photocopie de Licence de Sciences de l'Éducation, Toulouse-Le Mirail, octobre 1992.

<sup>2</sup> Voir en annexe le dossier *Analyse systémique des stages de sensibilisation aux causes et conséquences des accidents de la route dans le cadre du Permis de Sécurité à Points* présenté en licence de Sciences de l'Éducation, permettant de mieux comprendre la réalité de ces stages.

<sup>3</sup> Un positionnement, on le notera, n'apportant aucune prédominance à un processus plutôt qu'à un autre, cette dialectique devant à mes yeux être maintenue (même si les deux termes de cette dialectique sont contradictoires, ils n'en sont pas moins indissociables).

<sup>4</sup> FERRASSE J. *Formation et personnalisation des adultes*, photocopie de Licence de Sciences de l'Éducation, Toulouse-Le Mirail, octobre 1992.

## II.7. De l'explication à la compréhension

Avant d'aborder la démarche méthodologique, je tiens à resituer quelques éléments de définition et ainsi fixer plus précisément le cadre épistémologique des méthodes choisies dans cette étude. Le choix entre une logique quantitative ou qualitative, ou encore la posture de recherche à l'intérieur du système circulaire induction/déduction sont autant de positionnements entraînant des différences fondamentales dans l'extraction et l'interprétation des données.

Il y a notamment une tradition scientifique fondée sur un double système d'oppositions quantitatif/qualitatif et explication/compréhension, sur laquelle sont fixés des points de repère pour distribuer des méthodes. Il n'y a pas de frontière très nette entre ces oppositions, il s'agit davantage de dominantes. Une démarche qualitative vise la compréhension, le sens ; une démarche quantitative vise plus la mesure, l'explication et la recherche des invariants, des régularités. Les Sciences Humaines ont traditionnellement été placées dans une logique de compréhension des faits humains pour en dégager le sens, au contraire des Sciences de la Nature placées du côté de l'explication<sup>1</sup>. Des auteurs tels que Bourdieu ou Ricoeur ont depuis relativisé l'opposition entre ces deux démarches. Pour eux, il y a des différences mais aussi des interactions, rendant impossible le *comprendre sans expliquer, et expliquer sans comprendre*. La compréhension est un moment non méthodique qui précède, accompagne, clôture et ainsi enveloppe l'explication, qui à son tour développe analytiquement la compréhension. Et réciproquement.

« *Comprendre équivaut à refaire intérieurement une opération externe – à en construire une sorte de modèle interne, comme un ordinateur reconstitue la propagation des tensions dans la structure d'un pont*<sup>2</sup>. » Le meilleur exemple pour illustrer concrètement ces différentes postures est celui présenté par Michel Bataille dans l'image de la cocotte en papier qui, lorsqu'elle est faite prend tout son sens et permet de comprendre l'objet. Si nous déplions la feuille, nous cherchons donc à analyser l'objet, à l'expliquer (étymologiquement expliquer = déplier), ceci au détriment du sens donné à l'objet<sup>3</sup>.

Dans cette étude, par l'approche méthodologique et par la posture choisie, il s'agira de retrouver éventuellement du sens à partir des données éclatées, en référence à un modèle prédéfini. Le travail de description sera primordial, avant de procéder à un éventuel travail d'interprétation.

---

<sup>1</sup> En référence à Wilhelm Dilthey, *Introduction aux sciences de l'esprit* (1883).

<sup>2</sup> CD Encyclopædia Universalis, 1995

<sup>3</sup> Voir en annexe une représentation concrète de cette « cocotte en papier ».

## II.8. La pyramide « anthropogogique »

A partir de là et en s'appuyant sur les concepts précédemment cités, il reste à définir plus précisément ce qu'est un « formateur ». Je prendrai pour cela comme modèle théorique celui développé par Patrice Bouyssières<sup>1</sup>. Pour lui, les représentations professionnelles des formateurs<sup>2</sup> sont basées sur trois piliers indispensables, trois tonalités représentationnelles et identificatoires :

- La formation-professionnalisation.
- La formation-conception-animation
- La formation-dépannage.

Dans le point de vue de la « formation-professionnalisation », l'expression former est synonyme d'enseigner le métier. Pour ces formateurs, leur activité est désirable, la formation constituant une position sociale et un statut professionnel attirants et la fonction de formateur vécue comme un moyen de valoriser une activité sociale précise. Nous essayerons de voir si les formateurs de moniteurs auto école préparant au BEPECASER (et titulaires du BAFM) sont à rapprocher de ce type de formateurs.

Dans le point de vue de la « formation-conception-animation », on note davantage l'expression de doute au regard de l'efficacité de l'acte de formation. Ces formateurs sont plus éloignés du terrain et leurs actions sont plus dirigées vers la programmation, la conception, l'organisation des actions de formation. Les formateurs titulaires du BAFM/BAFCRI intervenant dans des actions Sécurité Routière en entreprise dont ils ont au préalable construit le référentiel pourraient être à rapprocher de ce point de vue.

Enfin, dans le point de vue de la « formation-dépannage », il s'agit de formateurs à statut plus précaire (CDD ou vacataires). Pour eux, « être formateur, c'est être condamné à l'inefficacité face aux problèmes insurmontables et inépuisables de l'insertion. » Est-il possible d'identifier un tel groupe parmi les formateurs titulaires du BAFM ou du BAFCRI ? Si tel est le cas, il importerait de définir les caractéristiques d'un tel groupe.

De ces trois points de vue, selon P. Bouyssières, on peut tenter un début de modélisation des représentations professionnelles. Notre propos sera d'effectuer des aller-retours successifs entre le modèle et une certaine expression de la réalité montrée par l'enquête, comparables à la mise en alternance d'un processus déductif et inductif.

Cette modélisation a pour dénomination la « pyramide anthropogogique » ou « tétraèdre anthropogogique ».

---

<sup>1</sup> BOUYSSIERES P., « Les formateurs : représentations et identités professionnelles », revue *Éducation permanente*, n° 132, 1997-3.

<sup>2</sup> Exemple des formateurs des régions sud, population étudiée dans le cadre du DUFReS [Diplôme Universitaire des Formateurs des Régions Sud - formation diplômante en alternance, niveau II (bac + 3), organisé par un réseau interrégional (PACA, Languedoc-Roussillon, Toulouse-Pyrénées, Corse) et préparée dans plusieurs centres : CAFOC de Nice, Collège coopératif d'Aix-Marseille, services de formation continue des universités d'Avignon, de Montpellier, de Toulouse-Le Mirail et de Corte.]

Même si la pyramide évoque de prime abord un style monumental appartenant au monde du funéraire, elle emprunte également au symbolisme du tertre. D'après A.D. Sertillanges<sup>1</sup>, « la pyramide a la double signification d'intégration et de convergence, tant sur le plan individuel que sur le plan collectif : image la plus sobre et la plus parfaite de la synthèse, elle est comparable à ce titre à un arbre, mais un arbre inversé, la base du tronc servant de pointe. » Le terme « pyramide » n'est donc pas illégitime pour définir le modèle des représentations professionnelles des formateurs d'adultes.

L'expression « anthropogogique » renvoie aux multiples qualificatifs utilisés dans le champ de la formation d'adultes, tels que *pédagogie*, *andragogie*, *adultagogie* sans qu'aucun ne fasse véritablement l'unanimité parmi les chercheurs dans ce domaine. Expression mise en opposition avec la pédagogie, plus étymologiquement et historiquement dirigée vers les enfants, *l'anthropogogie* (ou *l'andragogie*<sup>2</sup>) amène certaines distinctions inévitables qui tiennent compte notamment des caractéristiques spécifiques de l'adulte en formation. Si l'on a précédemment montré les différences entre formation et éducation, on peut retrouver également des différences fondamentales entre la pédagogie et l'anthropogogie. Sans détailler ces caractéristiques, ceci n'étant pas l'objet de ce mémoire, la formation d'adultes doit tenir compte d'individus entrant dans un processus de formation avec un savoir expérientiel, des connaissances déjà acquises et tout un ensemble de représentations faussées et perturbantes que le formateur doit connaître et utiliser pendant la formation.

Cette pyramide anthropogogique, tel que le définit P. BOUYSSIERES, « s'érige » à partir de quatre éléments en interaction dynamique : « le formateur lui-même, l'apprenant, la forme sociale visée et le contenu disciplinaire. » Dans notre exemple, l'axe représentant la relation « apprenant » / « forme sociale visée » correspond à la catégorie « formation-professionnalisation » des formateurs de moniteurs pouvant agir comme guide, tuteur et favorisant l'imitation et la répétition. Le champ d'action se situe dans le domaine de la production, en réponse à une demande sociale (même si d'aucuns affirment l'inutilité du renouvellement professionnel), et sa fonction est plutôt socio-économique.

Le second axe, entre « la forme sociale visée » et le « contenu disciplinaire », correspond à la catégorie « formation-conception-animation » où la relation avec l'apprenant est plutôt laissée de côté, voire inexistante, au profit d'une relation avec les contenus disciplinaires à programmer. Dans notre domaine, ce second axe est probablement moins représenté, hormis parmi les concepteurs pédagogiques ou concepteurs de programmes de formation dans les entreprises. Le champ d'action est donc le domaine de l'animation (sens large) et la fonction formateur est une fonction plutôt didactique.

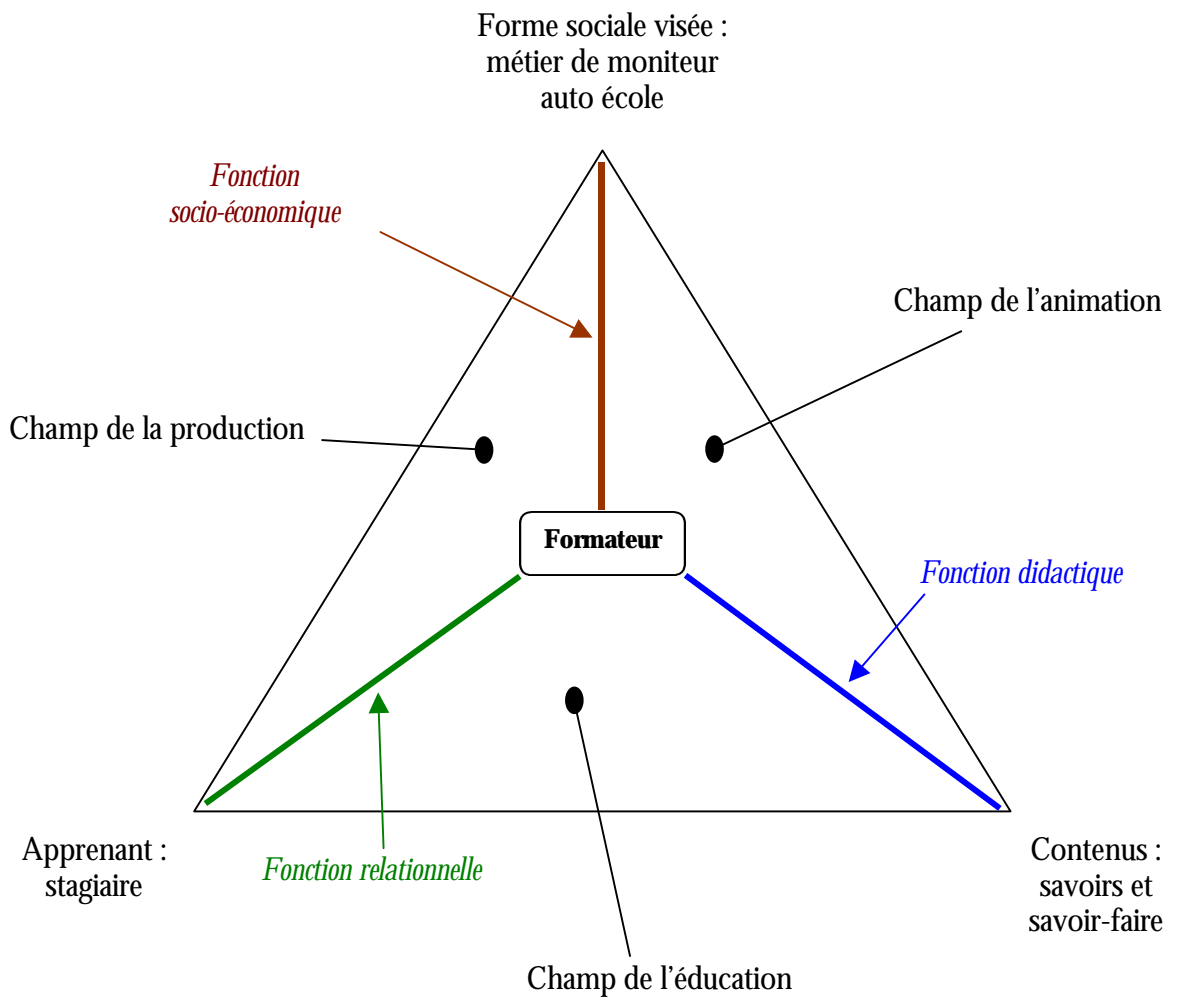
Le dernier axe se situe dans la relation « apprenant » / « contenu disciplinaire », correspondant à la catégorie « formation-dépannage » et où le champ d'action est plutôt orienté vers l'éducation avec une fonction relationnelle. Pas d'exemple a priori au sein de notre profession qui soit proche de cet axe. Ce qu'il faut toutefois noter et qui peut justifier le choix de ce modèle, c'est qu'il ne doit pas être utilisé comme une clôture représentationnelle ; les angles<sup>3</sup> de cette pyramide étant à géométrie variable. Il existe indiscutablement des liaisons, des interactions entre ces trois axes, aussi bien sur le plan interindividuel que sur le plan intraindividuel. On peut notamment s'interroger sur les formateurs qui ont des pratiques expérientielles sur les trois axes et distinguer pour un même individu les modifications de schèmes représentationnels en fonction des activités.

---

<sup>1</sup> in *Le dictionnaire des symboles*, Editions Robert Laffont / Jupiter.

<sup>2</sup> Le terme *andragogie*, voulant désigner la spécificité de la formation des adultes, est apparu en France au lendemain des événements de mai 1968, peu après la promulgation des textes relatifs au droit à la formation professionnelle continue.

<sup>3</sup> Voir schéma page suivante.



Le choix de ce modèle est de permettre de se repérer dans les diverses activités des formateurs titulaires du BAFM et/ou du BAFCRI et sert de support théorique à notre réflexion.

## II.9. Nœud d'hypothèses

Plutôt que de partir d'une seule hypothèse de travail, il m'a semblé plus intéressant de développer plusieurs questions. Ce choix correspond à une recherche plus orientée sur la description du monde professionnel des formateurs d'adultes en sécurité routière, ceci en l'absence de données socio-économiques précises sur l'ensemble de la profession. Il s'agit pour moi de savoir comment les formateurs BAFM / BAFCRI se représentent eux-mêmes comme professionnel, de développer des connaissances sur ce que pensent les formateurs eux-mêmes de leur métier, en partant de leurs pratiques déclarées et de leur attitude sous-tendue par leurs réponses.

Mon propos est d'essayer de trouver les différences d'engagement professionnel, de prises de position entre les formateurs en fonction :

- de leur(s) domaine(s) d'activité.
- du contexte d'exercice de cette(ces) activité(s) (auto école ou centre de formation de moniteurs ou association.
- de leurs références idéologiques.
- des contextes d'interlocution.

Toutefois, sachant que l'hypothèse de base est que la conduite d'un individu dépend de son identité et que son identité découle de la position qu'il occupe dans la société, il m'importe de savoir s'il existe un code commun, et dans l'affirmative s'il est plutôt articulé dans une recherche de sens ou de significations.

Qui sont les formateurs titulaires du BAFM/BAFCRI ? Quelle(s) dénomination(s) ils utilisent pour se présenter ? En quoi se ressemblent-ils et qu'est-ce qui les différencie ? Quelles sont leurs priorités professionnelles ? Comment voient-ils l'évolution de leur profession ? Ont-ils des besoins en matière de formation continue ? Quelles sont leurs attentes par rapport au projet de réforme du diplôme du BAFM ?

Toutes ces questions constituent la trame de cette étude, dont la visée est plus la production de connaissances pouvant aider les acteurs à prendre conscience des déterminants éventuels de leurs actions et éventuellement à faire évoluer leurs pratiques professionnelles.

## **II.10. Implication et ancrage idéologique**

Étant moi-même formateur de moniteurs auto école et animateur Permis à Points, je dois essayer de me dégager de mes propres opinions, de mes propres représentations, de mes propres conditionnements idéologiques. S'il m'est relativement facile, n'ayant plus d'activité depuis plus de trois ans, de répondre à cet exercice concernant ma pratique et mon expérience en tant que formateur de moniteurs auto école, la chose est moins aisée s'agissant de mon activité en tant qu'animateur des stages Permis à Points que je continue d'exercer.

De plus, je conserve des activités dans le domaine de la conception d'ouvrages pédagogiques, ayant réalisé deux livres pédagogiques pour les enseignants de la conduite ; et à l'heure actuelle je développe un site Internet sur le monde de l'auto école et sur la sécurité routière.

J'ai donc forcément besoin, pour le travail en cours de ce mémoire, d'essayer d'extirper tout *a priori* sur les éventuels résultats que je pourrais obtenir, en m'efforçant de limiter certaines interprétations hâtives et en prenant le maximum de précautions sur les conditions de validité de ce travail. Mes objectifs sont de permettre une meilleure connaissance du sujet, d'aider les formateurs à réfléchir sur leurs pratiques et sur leur positionnement, de susciter la curiosité et de faire ainsi évoluer la

profession. Le but initial de ce mémoire était de déceler ce qui, chez les formateurs eux-mêmes, pouvait constituer un frein au projet de réforme du BAFM. Au fur et à mesure de l'avancement de ce travail, il m'est apparu plus pertinent d'élargir mon champ d'investigation et, de ce fait, de m'éloigner de mes jugements premiers pouvant « parasiter » les conditions de validité en créant des distorsions, notamment méthodologiques.

## **III - METHODOLOGIE ET TECHNIQUE D'ENQUETE**

### **III.1. Introduction**

La population des titulaires du BAFM et du BAFCRI étant, bien qu'assez faible, répartie de façon équilibrée sur tout le territoire national (sans oublier les DOM-TOM), le questionnaire d'enquêtes s'est très vite imposé comme l'unique outil de recueil des données, d'autant que ma position comme secrétaire de l'Association Nationale des Formateurs de Moniteurs me permettait de bénéficier du fichier « adresses » des formateurs.

De plus, ce travail étant articulé autour de la formation d'adultes, il est apparu intéressant d'utiliser la technique du questionnaire pour compléter et servir un travail antécédent effectué par P. Bouyssières et ainsi élargir le champ de recherches sur la formation d'adultes par de nouvelles données. Dans cette optique, il convenait de conserver avec le plus de fidélité possible l'ensemble du questionnaire déjà existant, en l'adaptant simplement au public concerné. Quelques questions ont été ajoutées, pour connaître notamment le détail précis des champs d'intervention, les pratiques de lectures déclarées des formateurs, l'effectif en formation, le souhait ou non d'une réforme du diplôme d'accès à la profession, les outils pédagogiques utilisés ainsi qu'une partie importante concernant le groupe en formation.

### **III.2. Limites et intérêts du questionnaire**

On sait que le questionnaire est une méthode de recueil des données très utilisée en Sciences Humaines, notamment en psychologie sociale<sup>1</sup>, et par là-même se trouve souvent discutée dans sa validité. Il est vrai qu'un certain nombre de biais peuvent être désignés si l'on ne prend garde à certaines de ses caractéristiques, telles que le choix des mots et des questions, le type de format de réponses et le format du questionnaire lui-même. Le risque principal est d'exercer une influence importante sur les résultats de l'enquête, ce qu'on appelle induction des réponses. Un autre risque est de ne pas obtenir des sujets des réponses honnêtes et donc de fausser toute interprétation future. Où même sans parler d'honnêteté, le seul fait que le matériel recueilli puisse autoriser la mise en œuvre de systèmes de défense ou de rationalisation amène inévitablement des distorsions dans

---

<sup>1</sup> En 1988, 82 % des recherches en avaient fait usage.

les corrélations entre les réponses et les attitudes ou les comportements (exemple la question n° 47 relative aux opinions religieuses et appartenances politiques).

Les biais possibles dans l'utilisation d'un questionnaire sont donc liés à l'opinion cherchée des sujets et qui peut être sujette à fluctuations ou approximations. Ce sont les biais de favoritisme, les erreurs d'attribution, l'effet de halo, les biais de complaisance, les effets d'attente ou d'anticipation. Tous ces biais possibles ne rendent pas aisée l'utilisation du questionnaire comme méthode scientifique fiable, et l'orientation idéologique possible des questions n'arrange rien au problème. Dans cette logique, le savoir s'oppose à l'opinion. Deux possibilités de limiter ces effets : d'une part en utilisant des outils plus complexes comme les échelles d'attitude ; d'autres parts en essayant de rendre le questionnaire plus attractif, par une perspective de participation à l'étude, et obtenir des réponses impliquantes moins évasives et plus affirmées où le questionné a moins tendance à chercher à limiter l'intrusion. Le fait qu'il n'y ait qu'un seul questionnaire anonyme sur les 73 questionnaires exploitables montre une certaine implication des formateurs (il me faudra donc envoyer 72 exemplaires de la synthèse des résultats).

Le questionnaire peut aussi jouer le rôle d'indice en suscitant une auto-attention sur le thème qu'il évoque et favoriser ainsi l'organisation des réponses. Cette hypothèse est celle de Lemoine<sup>1</sup> : pour lui, les questions, surtout dans une situation impliquante, permettraient de structurer la conduite ou l'opinion de celui à qui elles sont posées. Le résultat de l'expérimentation qu'il a effectuée montre que : *« le questionnaire a joué un rôle de préparation et de régulation de la conduite verbale. Les questionnaires deviennent dans ce cas des incitations à la réflexion sur soi, et sont en ce sens à rapprocher des entretiens. Ils peuvent être l'amorce d'un affinement de l'opinion qu'entretiennent les sujets avec la question posée, ou parfois même le lieu de la construction d'un point de vue particulier ou d'une représentation personnelle »*.

### **III.3. Construction et codage**

Comme cela a été précisé auparavant, le questionnaire utilisé n'a pas été construit mais adapté d'un questionnaire déjà utilisé et éprouvé dans la recherche menée par P. Bouyssières sur les formateurs d'adultes des régions sud. Cette adaptation a nécessité la modification de certaines questions, relatives à la spécificité de l'activité des formateurs sécurité routière, telles que les champs d'intervention, la nature du secteur d'activité, le type d'établissement employeur, le statut et les diplômes professionnels.

J'ai souhaité obtenir d'autres informations sur les formateurs titulaires du BAFM et/ou du BAFCRI, parfois inspirées des études effectuées auparavant par la DSCR (dans l'esprit d'un travail longitudinal, bien que l'échantillon ne soit pas identique), comme le suivi et la durée éventuels d'une préparation à l'examen du BAFM, la classification des champs d'intervention et le fait de travailler seul ou en équipe ; parfois pour compléter ou ajouter certaines informations me paraissant pertinentes, comme l'effectif moyen en formation, les conditions matérielles de travail, les pratiques de formation non institutionnelles, l'achat de livres, l'abonnement à des revues, le souhait d'une réforme de l'actuel BAFM (et pourquoi ?), les besoins en outils pédagogiques nouveaux.

---

<sup>1</sup> LEMOINE C. Université de Rouen, Unité « Psychologie des régulations individuelles et sociales », PRIS.

Le questionnaire comprend au total 57 questions intégrant 205 variables. Le codage des variables s'est effectué dans un premier temps sous forme numérique, pour faciliter la rapidité de saisie des données en informatique et permettre ultérieurement un recodage aisé. Le codage premier, très détaillé, a constitué la matrice de base, à partir de laquelle des recodages successifs ont été pratiqués pour correspondre de façon plus nette et plus valide aux conditions de l'étude. Un tri à plat préalable a d'ailleurs été opéré sur toutes les variables pour définir au mieux le nombre de classes éventuelles. Le plus souvent, le recodage de données très détaillées s'est imposé en 3, 4 voire 5 classes maximum, la taille de l'échantillon étant insuffisante pour permettre des croisements statistiques fiables avec plus de classes<sup>1</sup>.

### **III.4. L'échantillon**

Deux échantillons ont été constitués à partir des données du Ministère et des adresses des formateurs en ma possession. La population totale des BAFM éventuellement en activité s'est ainsi établie à 305 personnes à qui j'ai fait parvenir un questionnaire. 4 questionnaires ne sont pas arrivés à leur destinataire. Au 30 juin 1998, 73 questionnaires ont fait l'objet d'un dépouillement, dont 64 se sont avérés exploitables (les autres étant trop incomplets). Le taux de retour parmi les titulaires du BAFM est donc de 24,25 %, taux qui peut être considéré comme satisfaisant<sup>2</sup>.

En ce qui concerne les titulaires du BAFCRI, je n'ai recensé que 49 adresses opérationnelles sur les 58 potentielles. 2 questionnaires ne sont pas arrivés à leur destinataire. Au 30 juin 1998, 13 questionnaires ont fait l'objet d'un dépouillement, dont 9 se sont avérés exploitables (les autres étant le plus souvent non remplis pour non-activité dans la formation d'adultes). Le taux de retours parmi les titulaires du BAFCRI est donc de 27,65 %, taux qui peut également être considéré comme satisfaisant.

Ces deux échantillons ont été mélangés pour le traitement des données en conservant toutefois la possibilité de différencier pour certaines variables les titulaires du BAFM et du BAFCRI.

### **III.5. Les indicateurs**

Dans ce questionnaire, un certain nombre d'indicateurs sont étudiés, qu'ils soient formels, factuels, d'ordre subjectif ou encore indicateurs d'opinion sur la profession ou l'utilisation du groupe en formation.

---

<sup>1</sup> Voir en annexes le dictionnaire de codage des items du questionnaire.

<sup>2</sup> L'enquête menée par la DSCR en 1993 avait obtenu un taux de réponses de 30,3 %, taux jugé très satisfaisant.

Voici un tableau permettant de récapituler l'ensemble des catégories d'indicateurs, avec les variables ou items associés :

<b>Indicateurs formels</b>	Situation personnelle	Sexe ; âge ; milieu socioculturel des parents ; milieu socio-économique des parents ; profession conjoint(e) ; situation familiale
	Situation professionnelle	Situation géographique ; type de contrat de travail ; revenus mensuels ; champ(s) d'intervention : nature du secteur d'activité ; établissement employeur ; statut ; ancienneté ; nature expérience professionnelle antérieure ; types d'établissements fréquentés auparavant.
	Situation scolaire et diplômante	Existence d'une formation initiale et continue ; diplômes scolaires et professionnels ; existence d'une préparation au diplôme professionnel.
<b>Indicateurs factuels</b>	Connaissance juridique du statut du formateur	Connaissance convention collective de 1988.
	Dénomination	Attribuée ; que le formateur s'attribue.
	Contenu de la formation	Types de contenus.
	Public en formation	Niveau ; type d'insertion ; effectif.
	Pratiques déclarées	20 variables.
	Pratiques de lecture	Quantité annuelle achetée de manuels didactiques, de livres sur la pédagogie, de livres techniques, de livres culture et loisirs ; abonnement à des revues professionnelles et de loisirs.
	Appartenance aux institutions idéologiques	Opinion politique ; appartenance syndicale ; engagement associatif.
	Temps hebdomadaire par activité	6 variables.
	Mots utilisés pour décrire les activités professionnelles	36 variables.
	Types de réseaux utilisés professionnellement	8 variables.
<b>Indicateurs d'ordre subjectif</b>	Conditions matérielles de travail	4 items.
	Croyances	Croyance religieuse.
	Besoins en formation	5 variables.
	Causes et motifs de l'entrée dans la profession	Causes ; volonté de changement.
	Finalités de la formation	Changement social ; type de société ; visée formation pour l'individu ; ce que le formateur ne doit pas être ; avenir des formateurs ; souhait d'une réforme de l'actuel BAFM ; centration prioritaire dans les activités.
	Ce qu'un formateur doit faire et préférences pour l'action	Qualités du formateur, méthodes préférées, utilisation de méthodes basées sur le travail de groupe ; techniques pédagogiques préférées ; outils pédagogiques utilisés.

Il peut être utile de rappeler la définition des différents types d'indicateurs :

- Indicateurs formels : ceux qui ne font pas appel à des appréciations subjectives, qu'on peut vérifier socialement de façon publique.

- Indicateurs factuels : ceux qui portent sur des faits que le sujet rapporte. Ces indicateurs sont un peu moins vérifiables mais pas non plus totalement subjectifs. Le recoupement de plusieurs de ces indicateurs entre eux (exemple question n° 47 et n° 57 concernant la variable appartenance syndicale testée deux fois) permet de s'assurer davantage de la crédibilité apportée à la variable.
- Indicateurs d'ordre subjectif : ceux qui vont nous permettre d'obtenir des informations sur les opinions, les représentations, les attirances, les sentiments. Ils vont être multipliés et diversifiés pour essayer de valider les informations recueillies.

### III.6. Échelle de mesure des attitudes

Deux échelles d'attitudes, l'une vis-à-vis du métier de formateur d'adultes, l'autre sur l'utilisation du groupe en formation, ont été utilisées dans ce questionnaire, codées en six points pour éviter les positions médianes puis recodées en trois points pour ne garder apparentes que les positions extrêmes. Ces deux échelles d'attitudes sont une adaptation du différenciateur sémantique d'Osgood<sup>1</sup>.

On peut utiliser 5 techniques différentes pour mesurer les attitudes : les échelles d'intervalles apparemment égaux (ou échelle de Thurstone) ; les échelles d'estimations additionnées (type Likert) ; les échelles de différenciateur sémantique (Osgood, Suci et Tannenbaum, 1957) ; les échelles de distance sociale (échelle de Bogardus) et la technique du pipeline bidon (Jones et Sigall, 1971).

L'échelle de différenciateur sémantique est une technique mise au point par Osgood et col. (1957) et qui consiste pour le sujet à évaluer l'objet d'attitude (ex. : le travail dans la formation d'adultes) sur une série d'échelles (ici en six points), opposant des paires d'adjectifs antonymes (efficace/inefficace, actif/passif, fort/faible, etc.). On sait que les représentations ne peuvent être observées directement et doivent donc être appréhendées par un matériel verbal indirect. Osgood pose le postulat qu'une partie de l'attitude peut être repérée de cette façon, les mots étant chargés de significations qui médiatisent les relations d'un objet à un système de jugement de valeurs.

Ces adjectifs antonymes ont été regroupés en plusieurs rubriques<sup>2</sup>, suivant en cela le questionnaire de base de P. Bouyssières : nous retrouvons donc pour l'échelle d'attitudes concernant le métier de formateur d'adultes les 4 rubriques « évaluation / activité / puissance / désir » et pour l'échelle d'attitudes concernant l'utilisation du groupe en formation les 3 rubriques suivantes « production / socialisation / créativité ».

Voici un tableau récapitulatif des adjectifs retenus, constitués en paires bipolaires :

---

<sup>1</sup> OSGOOD, SUCI et TANNENBAUM. *The measurement of meaning* Urbana, University of Illinois, Press, 1957.

<sup>2</sup> Certaines de ces rubriques sont indispensables, selon Osgood : l'évaluation, la puissance, l'activité.

Rubriques et items de l'échelle d'attitudes concernant le métier de formateur d'adultes

<b>RUBRIQUES</b>	<b>ITEMS</b>
EVALUATION	Valorisant - dévalorisant bon - mauvais beau - laid
ACTIVITE	Actif - inactif varié - répétitif efficace - inefficace
PUISSANCE	Puissant - impuissant fort - faible grand - petit
DESIR	Attrayant - repoussant ouvert - fermé enrichissant - mutilant

Rubriques et items de l'échelle d'attitudes concernant l'utilisation du groupe en formation

<b>RUBRIQUES</b>	<b>ITEMS</b>
PRODUCTION	production - passivité coopération - rivalité acquisition des connaissances - inattention prise de décisions - évitement des solutions
SOCIALISATION	socialisation - égocentrisme échanges - anonymat intégration - exclusion convivialité - antagonismes
CREATIVITE	créativité - normalisation changement - conformité émancipation - soumission respect - manipulation

### III.7. Traitement statistique

Les données recueillies ont fait l'objet d'un traitement statistique unidimensionnel dans un premier temps par un tri à plat de toutes les variables, pour ainsi examiner les convergences dans l'échantillon, puis dans un second temps une analyse bidimensionnelle a été faite par un tri croisé des 205 variables entre elles (la visualisation des quelques 20 000 tableaux de tous ces tris croisés

a nécessité d'ailleurs beaucoup de temps et de papier...), pour examiner dans ce cas les divergences constatées dans l'échantillon.

Seuls les tris croisés les plus pertinents ont été retenus (logiciel Statview par calcul du Chi-carré) en éliminant au préalable tous les seuils de signification excédant .05 (5 % maximum de risques d'erreurs entre la fréquence observée et la fréquence théorique) ainsi que tous les tris dont les « résidus ajustés » montrés dans le tableau des contributions des cases a posteriori étaient inférieurs aux valeurs de  $\pm 1,96$  (ceux-ci n'étant pas jugés significatifs au seuil .05). De plus, dans chaque situation de tableau à 4 cases, les seuls Chi-carrés corrigés (Chi-carré avec correction de continuité) ont été utilisés. Enfin, pour correspondre aux conditions de rigueur méthodologique, tous les tableaux dont les valeurs théoriques comportaient moins de 5 éléments ont été éliminés.

Vous trouverez ci-après un exemple de tableau retenu pour interprétation des données :

Chi-Carré sur donnée codée X                      1 : baf    Y                      1 : XPS

Résumés Statistiques

DDL :	1	
Chi-Carré total :	5,082	p = ,0242
Statistique G :	4,915	
Coefficient de Contingence :	,255	
Phi :	,264	
Chi-Carré avec correction de continuité :	3,917	p = ,0478

Tableau de fréquence observée

	non	oui	Totaux :
H	39	13	52
F	10	11	21
Totaux :	49	24	73

**Valeurs attendues**

	non	oui	Totaux :
H	34,9	17,1	52
F	14,1	6,9	21
Totaux :	49	24	73

**Contributions des cases a posteriori**

	non	oui
H	2,25	-2,25
F	-2,25	2,25

Croisement des deux variables « dénomination attribuée : BAFM » et « sexe » :  
cas d'un tableau à 4 cases nécessitant la formule du Chi-carré corrigé

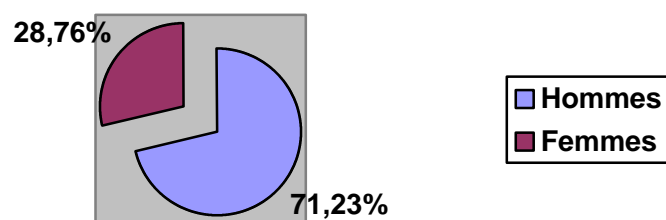
## IV - PRESENTATION DE LA POPULATION ETUDIEE ET ANALYSES BIDIMENSIONNELLES

### IV.1. Les indicateurs formels :

1° Variable « sexe » :

Comme nous l'avons déjà vu au chapitre I, les deux populations Hommes / Femmes ont une répartition peu équilibrée. Plus des deux-tiers des formateurs sont des hommes, et les chiffres concernant l'échantillon sont très proches des chiffres de la population de référence. Lors de l'étude effectuée par la DSCR en 1993, les formateurs hommes avaient été encore plus nombreux à répondre au questionnaire (80 %). Ceci est révélateur de l'absence de féminisation de la profession. En revanche, la DSCR avait toutefois constaté une tendance à la féminisation chez les formateurs les plus jeunes (40 % des 20 à 30 ans étaient des femmes ; 21 % des 30 à 50 ans ; 12 % des plus de 50 ans). Aujourd'hui, en essayant de comparer sur le même système de classification, il semblerait que le même phénomène soit largement amplifié : 66,7 % des formateurs de moins de 30 ans sont des femmes ; 30,5 % des 30 à 50 ans ; 9,1 % des plus de 46 ans. Ces chiffres ont toutefois une faible significativité, le nombre d'éléments composant

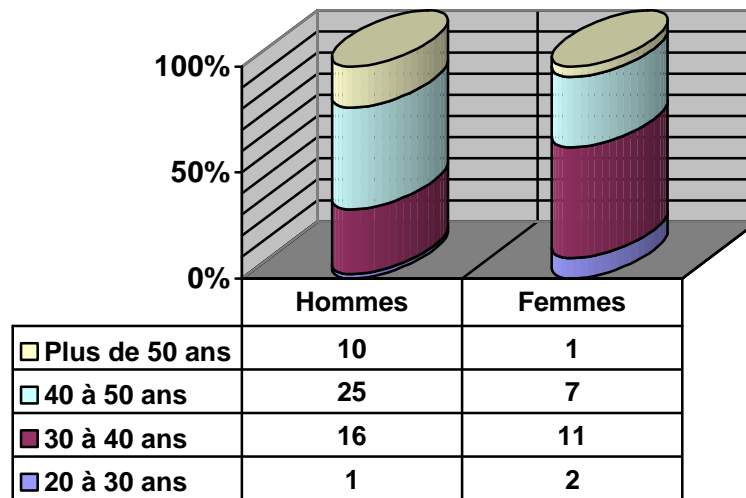
#### Répartition Hommes / Femmes



l'échantillon étant trop réduit. Voici à titre purement indicatif les graphiques des résultats<sup>1</sup> :

<sup>1</sup> Voir le chapitre, en conclusion, consacré aux résultats comparatifs des diverses enquêtes menées depuis 1986.

### Répartition sexe / âge



Les femmes investissent donc progressivement la profession. Peut-on trouver certains éléments les distinguant particulièrement des hommes ? En analysant les tris croisés pertinents à partir de la variable XPS (sexe), j'ai pu relever certains éléments intéressants. Tout d'abord, on peut noter que les femmes formatrices sont plutôt célibataires ou sans enfant au contraire des hommes ayant une vie familiale avec enfants (53 % des femmes de l'échantillon sont célibataires, contre seulement 27 % dans la population des hommes ; Chi-carré significatif au seuil .038). Cela s'explique évidemment par une répartition des femmes dans des tranches d'âge différentes, comme on a pu le voir précédemment (38,1 % des femmes de l'échantillon ont moins de 33 ans, contre 13,5 % d'hommes). Ceci est corroboré par une ancienneté dans la profession inférieure à 5 ans (cas de 52 % des femmes et seulement 17 % des hommes), alors que ceux qui ont plus de 20 ans d'ancienneté sont plus nombreux chez les hommes (29 % contre 4,8 % - Chi-carré significatif au seuil .0095). C'est donc la confirmation de l'implication des femmes dans la profession de formateur titulaire du BAFM, avec une évolution sensible dans les cinq dernières années. En recoupant avec d'autres indicateurs, tels l'activité professionnelle, on peut affiner ce profil et s'apercevoir que les femmes sont principalement présentes dans le domaine de l'insertion professionnelle (activité de préparation au BEPECASER) et n'ont que peu ou pas d'activité dans l'animation des stages Permis à Points ou la sécurité routière en entreprise, alors que les hommes sont plutôt présents sur les deux fronts ou s'ils n'exercent qu'une activité, c'est plutôt celle du Permis à Points. En effet, près de la moitié des femmes de l'échantillon interviennent dans le cadre exclusif de la formation de moniteurs ; seulement 13,5 % des hommes sont concernés par la seule activité de formation professionnelle - seuil de .007).

Ce qu'il faut préciser et qui peut expliquer cela, c'est que ce sont les hommes en majorité qui dirigent les centres de formation de moniteurs, les femmes n'étant quasiment pas représentées (2 seulement sur 21 dirigent un centre de formation, alors que la proportion d'hommes atteint les 35 %). Ainsi, elles sont plus nombreuses à ne jamais assurer la gestion financière (71,5 % des femmes ont répondu « jamais » au sujet de cette pratique professionnelle contre seulement 36,5 % des hommes - Chi-carré significatif au seuil .0256). Leur positionnement plus « récent » peut expliquer ce phénomène.

Quant aux attitudes vis-à-vis du métier de formateur, il y a des différences significatives entre les hommes et les femmes : si les hommes sont plus nombreux à trouver leur activité dévalorisante et laide, les femmes sont dans l'ensemble plus mitigées.

Attitude vis-à-vis du côté « valorisant » de la profession  
 (significatif au seuil .0363)

	positive	mitigée	négative
Hommes	38,5 %	46 %	15,5 %
Femmes	23,8 %	76,2 %	0 %

(les cases grisées sont les plus significatives des différences constatées)

Attitude vis-à-vis du côté « beau » de la profession  
 (significatif au seuil .0467)

	positive	mitigée	négative
Hommes	19,2 %	50 %	30,8 %
Femmes	19 %	76,2 %	4,8 %

Le score obtenu dans l'évaluation de leur profession (voir pour plus d'explications le chapitre IV traitant des données obtenues sur les échelles d'attitude), montre qu'il est plus négatif chez les hommes que chez les femmes.

Score « évaluation » de la profession  
 (significatif au seuil .0243)

	positif	négatif
Hommes	71 %	29 %

Femmes	95 %	5 %
--------	------	-----

Enfin, les femmes ont, au contraire des hommes, tendance à se voir attribuer la dénomination de BAFM et elles trouvent le mot « éducation » relativement négatif pour décrire leur activité professionnelle, les hommes étant plus mitigés (forte significativité au seuil .0033).

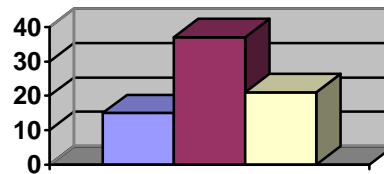
Dénomination attribuée de « BAFM »  
(significatif au seuil .0478)

	non	oui
Hommes	75 %	25 %
Femmes	47,6 %	52,4 %

Le fait que les femmes sont surtout présentes dans la formation professionnelle peut en partie expliquer les différences constatées : cela voudrait dire que l'identité de BAFM (qui n'est je le rappelle que l'appellation du diplôme) ne s'appliquerait exclusivement qu'aux formateurs intervenant dans la formation professionnelle, rejoignant en cela l'origine même de la construction identitaire de cette profession. Même si les hommes sont plus négatifs au sujet de leur activité, il reste difficile de savoir si ce sont les femmes qui conquièrent ce champ d'intervention ou si ce sont les hommes qui le délaissent à leur profit.

2° Variable « âge » :

Répartition selon âge



■ moins de 33 ans	15
■ 34 à 46 ans	37
■ plus de 46 ans	21

Le fait que les plus de 46 ans aient en majorité une vie familiale avec enfants et que les moins de 33 ans soient en majorité célibataires ou sans enfants ne surprendra personne. Cela permet de vérifier que les croisements de données « fonctionnent » bien (seuil .008<sup>1</sup>).

	Vie familiale	Vie célibataire ou sans enfant
Moins de 33 ans	26,7 %	73,3 %
Entre 34 et 46 ans	70,3 %	29,7 %
Plus de 46 ans	85,7 %	14,3 %

D'autres différences entre les jeunes formateurs et les plus anciens sont significatives. Les formateurs de moins de 33 ans sont moins abonnés à des revues professionnelles (40 % dans cette tranche d'âge) que ceux de 34 à 46 ans (92 % dans cette tranche d'âge - .0004). On peut distinguer ici la marque d'une intégration professionnelle en cours et donc d'une identité professionnelle pas encore affirmée chez les plus jeunes. Un autre élément très significatif (.0006) et qui confirme l'analyse précédente se retrouve dans les mots utilisés pour décrire les activités professionnelles : le terme « projet » paraît plus inadapté aux plus jeunes, plus adapté chez les 34-46 ans, les plus de 46 ans étant plutôt mitigés.

Terme « projet » utilisé en priorité pour décrire les activités professionnelles

	adapté	mitigé	inadapté
Moins de 33 ans	0 %	0 %	100 %
Entre 33 et 46 ans	16,2 %	21,6 %	62,2 %
Plus de 46 ans	0 %	52,4 %	47,6 %

On a bien une différence d'identité professionnelle en fonction de l'âge, les plus jeunes n'ont visiblement pas défini précisément les conditions de leur parcours professionnel et semblent dans une position d'attente.

<sup>1</sup> Sous-entendu : il y a une différence significative entre les plus de 46 ans et les moins de 33 ans en fonction de leur situation familiale, au seuil .008. En raccourci et à partir de maintenant, je ne transcrirai que « seuil .008 » par rapport à l'exemple cité.

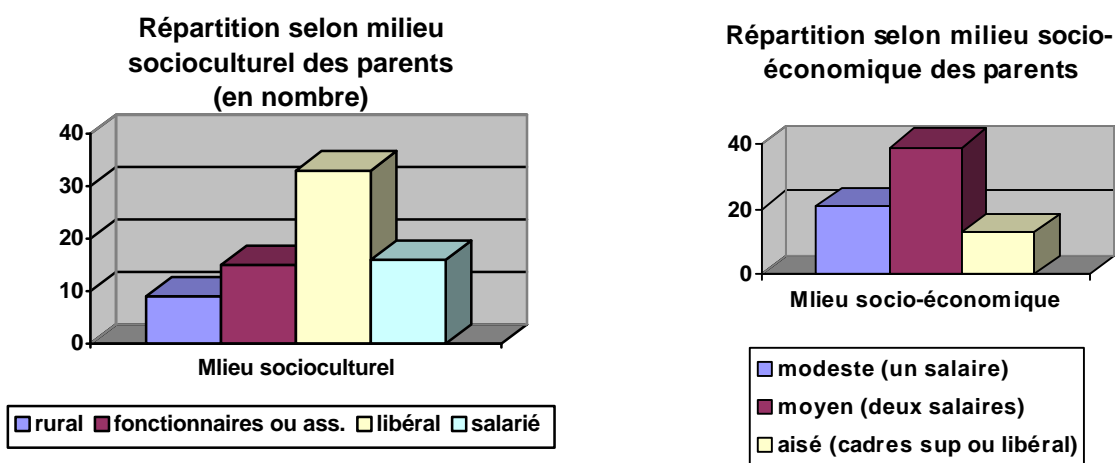
Les formateurs les plus âgés déclarent toujours s'occuper de l'organisation matérielle (76 % des plus de 46 ans - .0381), les autres le faisant plutôt rarement (43 % des 34 à 46 ans et 40 % des moins de 33 ans) et sont plus nombreux à déclarer travailler dans une association<sup>1</sup> (cas de 42,9 % des formateurs de plus de 46 ans, contre seulement 16,2 % des 34 à 46 ans et 13,3 % des moins de 33 ans - .0414). Comme ils déclarent également ne pas utiliser les diapositives comme support pédagogique (57,2 %), au contraire des moins de 33 ans (13,3 % - .0258), c'est probablement qu'ils s'occupent davantage de l'organisation de sessions de formation (en tant qu'exploitant de centre de formation) et qu'en complément ils animent des stages Permis à Points (les diapositives sont un support quasi obligatoire dans la formation de moniteurs). D'ailleurs, ils trouvent également le terme « Apprentissages » plus inadapté que chez les autres formateurs pour décrire leur activité professionnelle (76,2 % des formateurs de plus de 46 ans, contre 40,5 % des 34 à 46 ans et 53,3 % des moins de 33 ans - .0448).

Les formateurs les plus jeunes, fort logiquement, se voient plus souvent attribuer la dénomination de responsable pédagogique (.0388).

#### Dénomination attribuée de « responsable pédagogique »

	non	oui
Moins de 33 ans	60 %	40 %
Entre 34 et 46 ans	86,5 %	13,5 %
Plus de 46 ans	90,5 %	9,5 %

#### 3° Variables « milieu socioculturel » et « milieu socio-économique des parents » :



Peu de différences constatées sur ces variables, hormis une dénomination plus souvent attribuée de « responsable de formation » pour les formateurs issus d'un milieu de professions libérales, commerçants ou artisans (33 % des formateurs issus de ce milieu se voient attribuer une

<sup>1</sup> Les associations sont les employeurs des animateurs Permis à Points.

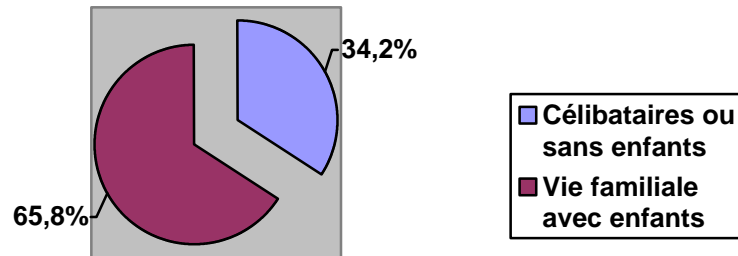
dénomination de « responsable de formation », contre 6,2 % des formateurs issus d'un milieu de salariés, 0 % des formateurs issus d'un milieu rural et 7,1 % des formateurs issus d'un milieu de fonctionnaires ou assimilés - .0176).

Quant aux formateurs issus d'un milieu de fonctionnaires ou assimilés, ils considèrent plus que les autres le terme « programme » comme assez adapté pour décrire leur activité professionnelle (.0421) et ont une attitude plus négative (.0323) vis-à-vis de la capacité de production du groupe en formation (score production orienté plutôt vers la passivité, la rivalité, l'inattention et l'évitement des solutions).

Dois-je en conclure qu'il s'agit là d'un esprit typiquement fonctionnaire ?

4° Variable « situation familiale » :

### Répartition selon situation familiale



La situation familiale (célibataire ou sans enfants et vie familiale avec enfants) fait découvrir des divergences très significatives. Une certaine typologie se dégage. Commençons par les célibataires ou sans enfants :

- Leur salaire n'excède pas 8 000 F nets par mois (cas de 28 % des formateurs célibataires et seulement 6,3 % des formateurs en vie familiale avec enfants - .0074), ils n'interviennent pas, ou peu, dans la coanimation des stages Permis à Points et travaillent donc plutôt dans le seul domaine de l'insertion professionnelle (.0001 dans les deux cas).

### Activité Permis à Points

	oui	non
Célibataires ou sans enfants	77 %	23 %
Vie familiale avec enfants	24 %	76 %

### Champ d'intervention (synthèse)

	sociale	professionnelle	Les deux
Célibataires ou sans enfants	12 %	56 %	32 %
Vie familiale avec enfants	20,8 %	6,2 %	73 %

Leur contrat est de type CDD (40 % chez les célibataires ou sans enfants, 12,5 % chez ceux qui ont une vie familiale avec enfants - .0239), leur ancienneté dans la profession n'excède pas, pour 56 % d'entre eux, la durée de 5 ans (.0014). Bien évidemment, ils se distinguent des autres formateurs en déclarant en plus grand nombre ne jamais faire ni d'accueil (28 % contre 8,3 % - .0321), ni de gestion financière (68 % contre 35,4 % - .0283), ni de commercialisation des stages (68 % contre 37,5 % - .0367), ils considèrent les termes

« client » (100 % des formateurs célibataires contre 79,2 % chez les autres formateurs) et « animation » (48 % contre 20,8 %) comme inadaptés (.0359 et .0492) et ils ont tendance à travailler seul (72 % des formateurs célibataires et 33,3 % des formateurs en vie familiale - .0038).

Rien d'étonnant à ce qu'ils soient plus nombreux (28 % parmi les célibataires, 4,1 % parmi les autres) à qualifier leurs conditions matérielles de travail comme insatisfaisantes (.0103). Ils sont moins abonnés à des revues professionnelles (56 % parmi les formateurs célibataires contre 83,3 % chez ceux qui ont une vie familiale - .0248) ou à des revues de loisirs (36 % contre 68,8 % - .0148). Tout cela semble logique compte tenu de leur situation économique. Au niveau de leurs pratiques déclarées de formation, ils utilisent les livres comme outil pédagogique (.0027) (préconisations, officielles ou non, pour la formation de moniteurs) et ont une attitude deux fois plus positive vis-à-vis de la « créativité » du groupe en formation (.0081).

#### Utilisation des livres comme outil pédagogique

	oui	non
Célibataires ou sans enfants	92 %	8 %
Vie familiale avec enfants	54,2 %	45,8 %

- Pour les formateurs ayant une vie familiale avec enfants (mariés ou non), c'est à peu près l'inverse : leur salaire peut largement excéder 20 000 F nets par mois (22,9 % d'entre eux sont dans ce cas, contre aucun célibataire - .0074), ils interviennent plus régulièrement (voir tableaux page précédente) dans la coanimation des stages Permis à Points<sup>1</sup> (.0001), travaillent donc dans les deux domaines d'insertion (.0001), ils sont cinq fois plus nombreux que les célibataires à avoir un statut d'indépendant (.0239) et sont plus représentés parmi les formateurs ayant une ancienneté supérieure à 20 ans (29,2 % contre 8 % - .0014). Ils sont 95,9 % à considérer leurs conditions matérielles comme satisfaisantes, les célibataires n'étant que 72 % (.0103), sont presque deux fois plus souvent abonnés à des revues professionnelles (.0248) et de loisirs (.0148). Ils travaillent le plus souvent en équipe<sup>2</sup> (.0038) et utilisent beaucoup moins les livres

	Travail seul	Travail en équipe
Célibataires ou sans enfants	72 %	28 %
Vie familiale avec enfants	33,3 %	66,7 %

<sup>1</sup> Les grilles salaire sont très différentes entre les conventions en matière de formation BEPECASER et celles en matière d'animation Permis à Points. Pour la première catégorie, les références sont la convention collective de l'auto-école (accords de branche) et pour l'autre catégorie, on se réfère à la convention collective des organismes de formation. Ceci explique sans doute cela. Pour être concret, le salaire horaire moyen brut en formation de moniteurs est compris dans une fourchette allant de 60 F (parfois même moins) à 90 F (parfois plus) alors que dans le cadre de l'animation Permis à Points, le salaire horaire moyen brut (avec quelques variations d'une association à l'autre) est de 160 F.

<sup>2</sup> Le travail en équipe peut concerner la formation de moniteurs dans les centres de formation de moniteurs employant plusieurs titulaires du BAFM ou autres formateurs ; il concerne évidemment l'animation des stages Permis à Points puisqu'ils sont effectués en coanimation.

dans leurs pratiques pédagogiques (les livres sont, il est vrai, beaucoup plus utilisés dans le cadre de la formation de moniteurs que dans celui des stages Permis à Points). Pour 25 % des formateurs ayant une vie familiale avec des enfants, le terme « écoute » est plutôt inadapté pour décrire leur activité professionnelle (.0157).

Terme « écoute » utilisé en priorité pour décrire les activités professionnelles

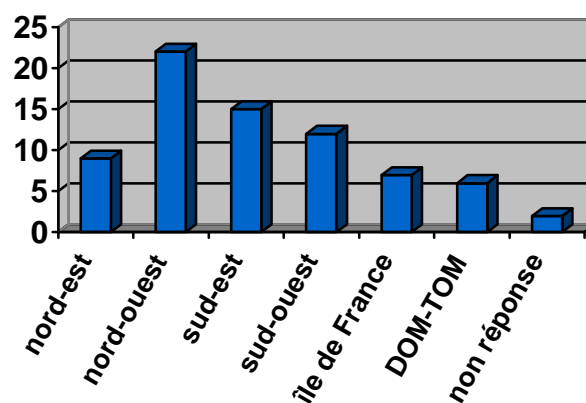
	adapté	mitigé	inadapté
Célibataires ou sans enfants	28 %	72 %	0 %
Vie familiale avec enfants	29,2 %	45,8 %	25 %

S'il s'agit d'animateurs des stages Permis à Points, c'est un peu surprenant car l'écoute constitue la base même de l'organisation de ce type de séances ; c'est un peu moins surprenant (et rejoint notre base théorique) si ces formateurs interviennent principalement dans l'organisation et la conception de programmes de formation (exploitation d'un centre de formation ou montage de programmes sécurité routière en entreprise) sans faire face directement à des stagiaires. Les variables relatives aux indicateurs formels sur la situation professionnelle devraient éclairer davantage ces différences.

5° Variable « situation géographique » :

Les formateurs ayant répondu à l'enquête se répartissent sur tout le territoire national ainsi que dans les DOM. Toutes les régions sont représentées, avec toutefois une plus grande proportion de formateurs originaires du nord de la France.

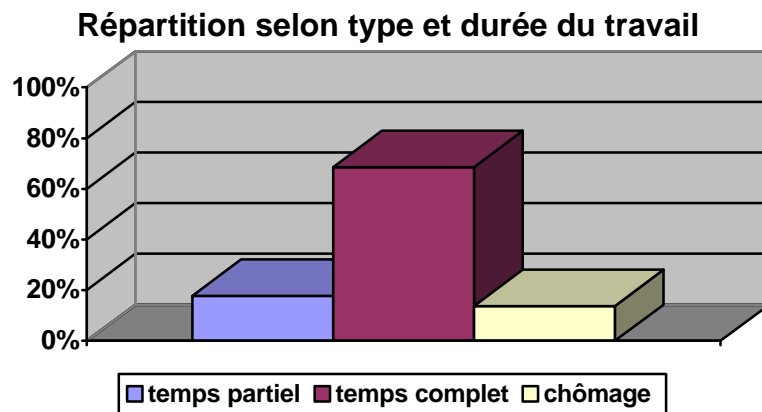
Répartition selon situation géographique (en nombre)



Rien de véritablement exploitable dans le croisement avec d'autres variables (même en recodant en 5 points seulement), le nombre d'éléments de l'échantillon étant insuffisant. Lors d'une prochaine enquête, il serait toutefois intéressant de comparer les priorités de centration dans l'activité de formation car j'ai relevé que les formateurs du sud étaient plus nombreux à centrer leur activité sur l'individu, au contraire des formateurs d'Île de France étant eux plus nombreux à centrer sur les contenus et compétences (significativité à .0066 mais malheureusement effectif théorique inférieur à 5 dans la moitié des cases : à vérifier donc !).

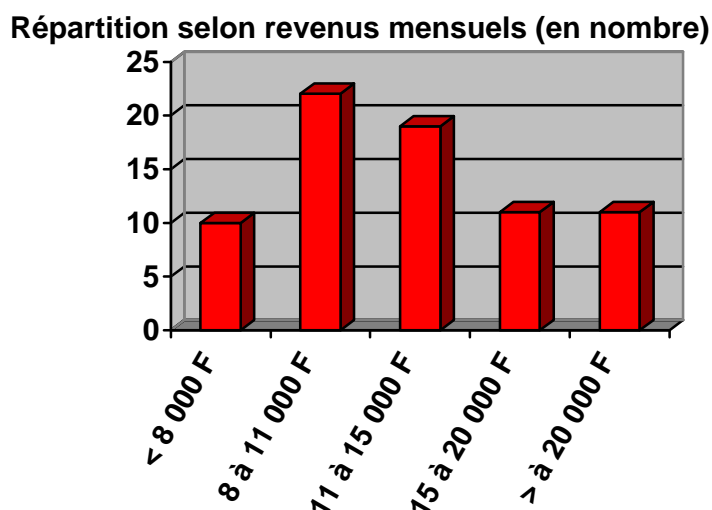
6° Variables « temps de travail » et « revenus mensuels » :

Si les formateurs sont en grande majorité employés à temps complet, certains sont au chômage et représentent quand même 13,7 % des formateurs. Le chômage est un phénomène nouveau



dans la profession. Dans l'enquête de 1993, 55 % des formateurs avaient répondu avoir une activité à temps complet et 41,66 % avaient indiqué ne pas travailler à temps complet, 3,34 % n'ayant pas répondu. Dans ces 41,66 %, certains étaient peut-être déjà au chômage, difficile de le savoir. Ce qui est certain, c'est qu'ils sont plus nombreux qu'hier à travailler à temps complet, mais en contrepartie le chômage devient une réalité pour la profession, calquée en cela sur la réalité des données nationales.

Leur salaire moyen (tous formateurs confondus) est de 13 100 F nets par mois, avec des écarts importants d'un formateur à l'autre. Le salaire minimum constaté est de 6 000 F nets par mois, le



salaires maximum est de 30 000 F. Il s'agit, je le rappelle, des salaires indiqués par les formateurs eux-mêmes et n'ont donc aucune crédibilité fiscale. A ce propos, j'ai été agréablement surpris de la facilité et de la majorité des réponses des formateurs, qui n'a d'ailleurs pas nécessité la création d'une case « non réponse ». Le mode de l'échantillon sur cette variable, c'est-à-dire la valeur la plus fréquente, est de 10 000 F ; la médiane, c'est-à-dire la valeur correspondant à la division de l'échantillon en deux parties égales, est elle de 12 000 F nets par mois.

Pour comparer avec l'étude de la DSCR en 1993, on peut noter les quelques évolutions suivantes :

- Un taux de non-réponses, à l'époque, assez importants (26,67 %) ; les « habitudes américaines » ont semble t-il fait changer le discours. Il est vrai que l'enquête de 1993 avait été menée par le Ministère des Transports et son caractère « officiel » avait peut-être fait peur...
- Un taux à peu près identique de formateurs gagnant moins de 8 000 F par mois (15 % contre 13,7 % aujourd'hui).
- Le nombre de formateurs ayant un salaire compris entre 8 et 15 000 F est également à peu près identique (58,33 % contre 56,16 % aujourd'hui).
- La différence la plus importante concerne ceux dont le salaire est supérieur à 15 000 F (16,66 % contre 30,13 % aujourd'hui). Soit cette différence est la conséquence du taux de non-réponse, inexistant aujourd'hui, soit les nouvelles activités comme le Permis à Points ont augmenté la proportion de salaires supérieurs à 15 000 F.

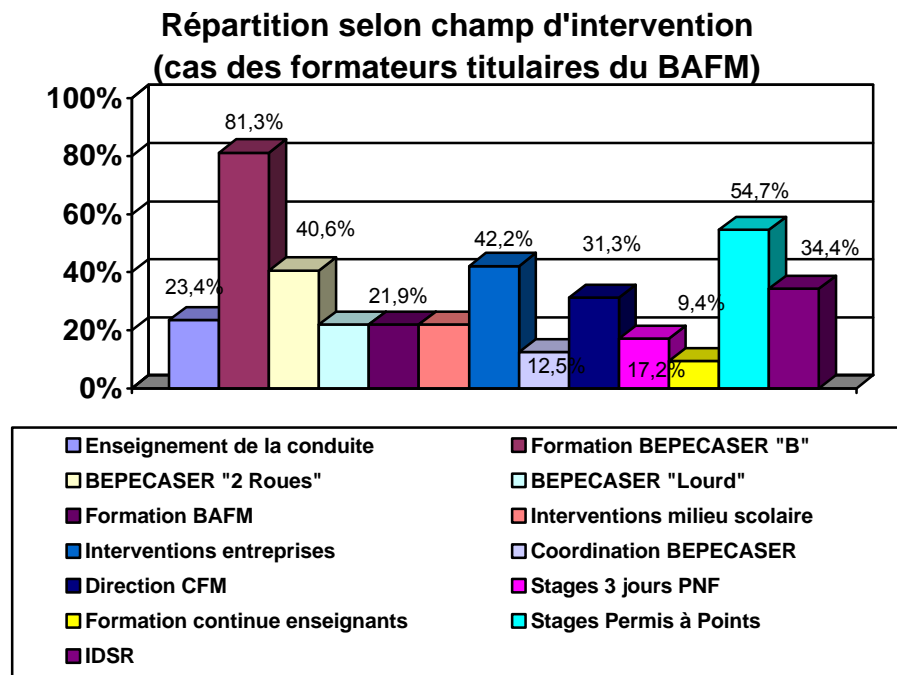
Pour en revenir à la présente étude, quelques profils se dégagent des différences de rémunération. Tout d'abord, les formateurs travaillant à temps complet sont presque unanimes (94 %) pour définir leurs conditions matérielles de travail comme satisfaisantes (.0466). Mais les conditions matérielles sont-elles réellement plus satisfaisantes, ou bien les formateurs qui travaillent à temps complet ont en fait une représentation positivée de leurs conditions matérielles ? Probablement un peu des deux.

Nous avons déjà vu que les célibataires ou sans enfants se retrouvaient davantage dans la tranche de salaire < à 8 000 F et qu'ils avaient moins d'activité dans le cadre de l'animation des stages Permis à Points. Ce que l'on peut dire de surcroît, c'est que les formateurs de cette même tranche salariale ne font pas non plus d'interventions sécurité routière en entreprise (.0301) et que ce sont les formateurs évoluant dans la tranche de salaire > à 20 000 F qui ont des activités Permis à Points (.0177), ceux gagnant moins de 8 000 F par mois n'en faisant évidemment pas. Voici un tableau récapitulatif :

	Sécurité routière en entreprise		Stages Permis à Points	
	oui	non	oui	non
Moins de 8 000 F	10 %	90 %	30 %	70 %
De 8 à 11 000 F	40,9 %	59,1 %	50 %	50 %
De 11 à 15 000 F	63,1 %	36,9 %	57,9 %	42,1 %
De 15 à 20 000 F	45,5 %	54,5 %	63,6 %	36,4 %
Plus de 20 000 F	72,7 %	27,3 %	100 %	0 %

7° Variable « champs d'intervention » :

Les champs d'intervention des formateurs titulaires du BAFM et du BAFCRI (dans une moindre mesure) sont assez diversifiés et multiples. On peut recenser plus d'une dizaine d'activités exercées de façon significative. En voici un récapitulatif :



La comparaison avec l'étude de la DSCR montre des évolutions et des régressions :

Évolution du nombre de titulaires du BAFM (les titulaires du BAFCRI ont été extraits de cette série statistique) intervenant :

- dans la formation BEPECASER « 2 Roues » (40,6 % contre 30 %) ;
- dans la formation des candidats au BAFM (21,9 % contre 15 %) ;
- dans les interventions en milieu scolaire (21,9 % contre 3,3 %) et dans les entreprises (42,2 % contre 36,7 %).

On peut noter en revanche des domaines où il y a eu régression tels que :

- la formation BEPECASER « Groupe Lourd » (21,9 % contre 26,7 % en 1993) ;
- la coordination des épreuves du BEPECASER (12,5 % contre 18,4 %) ;

- la formation continue des enseignants de la conduite (9,4 % contre 40 % il y a 5 ans), énorme différence expliquée entre autres par l'extinction progressive des stages 3 jours PNF (17,2 % contre 36,7 %) ;
- la direction d'un centre de formation de moniteurs (31,3 % contre 38,4 %).

D'autres activités ne subissent aucune modification et sont toujours également exercées par les formateurs, telles que :

- la formation BEPECASER « B » (81,3 %) ;
- l'animation des stages Permis à Points (54,7 %) ;
- l'activité d'IDSR (**I**nspecteur **D**épartemental de **S**écurité **R**outière, dont l'activité bénévole consiste à enquêter sur les accidents graves et rechercher les différents facteurs déclenchants et aggravants mis en évidence) toujours exercée par 34,4 % des formateurs.

Les formateurs titulaires du BAFCRI ont des champs d'intervention plus réduits ; 8 sur les 9 ayant répondu (88,9 %) exercent une activité dans les domaines de l'enseignement de la conduite, de la sécurité routière en entreprise et du Permis à Points. 6 formateurs sur les 9 ont une activité sécurité routière en milieu scolaire (66,7 %).

Le croisement des variables relatives aux différents champs d'intervention possibles avec les autres du questionnaire donne des résultats qui viennent clarifier et confirmer certaines analyses précédentes. Les formateurs de moniteurs (activité BEPECASER « B ») ont ainsi tendance à se voir plus attribuer la dénomination de « BAFM » (.0334), élément identitaire déjà montré dans les différences hommes/femmes. De même, le livre, en tant qu'outil pédagogique, est plutôt utilisé par ces mêmes formateurs de moniteurs (.0029), qui sont d'ailleurs constitués le plus souvent en réseau avec d'autres formateurs, mais hors organisme (.0054). Cela s'explique, dans la mesure où le titulaire du BAFM formateur de moniteurs est généralement seul dans son activité de formation, ses « collègues » n'ayant pas de spécificité dans ce type de formation<sup>1</sup>.

Les formateurs qui interviennent dans la formation des moniteurs « moto » interviennent également dans la formation de moniteurs « B - véhicules de tourisme » (96,3 % - .0023). Rien d'étonnant à cela, mais cela montre qu'il n'y a pas *a priori* spécialisation dans la formation BEPECASER « 2 Roues ». Il s'agit le plus souvent de formateurs employés à l'année et qui assurent toutes les formations de moniteurs accessibles. Les formateurs qui sont eux-mêmes exploitants d'un centre de formation de moniteurs déclarent faire de la formation de moniteurs (.0267). Rien d'étonnant non plus, mais il faut toutefois distinguer ceux qui assurent effectivement la formation avec les stagiaires de ceux qui ne font qu'organiser et planifier la formation. Cette distinction est selon moi d'importance, au regard de certains éléments représentationnels déjà discutés. 43,4 % des formateurs de moniteurs déclarent avoir toujours une activité d'enseignement de la conduite. Ceux-là n'utilisent pas de réseau de formateurs hors

---

<sup>1</sup> Faut-il préciser que seuls les titulaires du BAFM (ou les titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur dans les matières du programme autres que celles comportant la conduite effective d'un véhicule) peuvent intervenir dans la formation des moniteurs auto école (termes de l'arrêté du 10 décembre 1985).

organisme alors que les formateurs de moniteurs qui n'ont pas d'activité d'enseignement de la conduite déclarent le contraire (.0054). C'est également le cas des formateurs de moniteurs « 2 Roues » (.0341) et « Groupe Lourd » (.003) qui sont constitués en réseau de formateurs hors de leur organisme. De la sorte, on peut noter une forte différence entre les formateurs, selon le lien avec le terrain initial.

Quelques particularités à noter sur les formateurs de moniteurs mention « 2 Roues » et mention « Groupe Lourd »<sup>1</sup>.

La préparation au métier de moniteur moto est effectuée par 48,2 % des formateurs préparant également au BEPECASER « B »; ce sont d'ailleurs ces mêmes formateurs que l'on retrouve dans la préparations à l'examen du BAFM (.0078). Pour eux, et la différence est significative avec les autres (ceux n'ayant pas l'activité formateur de moniteurs moto), il y a toujours « guidance, orientation » dans leurs pratiques déclarées de formateur - jamais chez les autres (.0038) ; il y a, par rapport aux finalités de la formation, centration prioritaire sur les contenus et compétences (.0224). Pour décrire leur activité professionnelle, ils privilégient les termes « compétences » (.0128) et « apprenant » (.0003), les autres formateurs étant plus mitigés.

80 % des formateurs de moniteurs « Groupe Lourd » font également de la formation de moniteurs mention « 2 Roues », alors que 44,5 % seulement des formateurs « 2 Roues » exercent aussi dans la formation « Poids Lourd ». 6 5 % des formateurs sont spécifiques au « Poids Lourd » (.0004).

D'autres différences peuvent être constatées, selon que le formateur a une activité dans les domaines de la sécurité routière en entreprise ou l'animation des stages Permis à Points. Voici un tableau regroupant ces différences avec la force des liens :

	Interventions sécurité routière en entreprise	Pas d'interventions sécurité routière en entreprise
Animation stages Permis à Points	(.02)	
Deux types d'insertion : sociale et professionnelle	(.0001)	
Contrat CDI (ou exploitants)	(.0048)	
Contrat CDD		(.0048)
Terme « apprenant » adapté.	(.0439)	
Terme « apprenant » inadapté.		(.0439)

<sup>1</sup> Pour être formateur de moniteurs spécialisation « 2 Roues » ou « Groupe Lourd », il faut être d'une part titulaire du BAFM et d'autres parts titulaires du BEPECASER mention « 2 Roues » ou « Groupe Lourd ».

On peut remarquer la confirmation d'une différence fondamentale d'un formateur à l'autre selon qu'il intervient ou non dans le cadre de formations sécurité routière dans les entreprises. La corrélation forte avec l'activité d'animation Permis à Points tendrait à montrer une certaine complémentarité entre les deux fonctions. Les formateurs intervenant dans ces deux domaines font aussi de la formation professionnelle<sup>1</sup>, les activités Permis à Points et interventions dans les entreprises sont encore relativement limitées pour permettre de ne faire que cela. Nous avons une autre confirmation que les formateurs qui interviennent exclusivement dans la formation professionnelle sont en situation plutôt précaire (et rejoint le profil des célibataires ou sans enfants), leur contrat de travail étant majoritairement à durée déterminée.

Les formateurs intervenant en entreprise considèrent, comme les formateurs de moniteurs mention « 2 Roues », le terme « apprenant » comme adapté pour décrire leur pratique professionnelle (.0439), ce qui confirmerait un lien entre les formateurs « à mention » et une activité également élargie à l'entreprise.

	Animation stages Permis à Points	Pas d'animation stages Permis à Points
Deux types d'insertion : sociale et professionnelle	(.0001)	
Insertion professionnelle.		(.0001)
Employeur centre de formation de moniteurs		(.018)
Pas d'employeur centre de formation de moniteurs	(.018)	
Employeur association.	(.0003)	
Pas d'employeur association.		(.0003)
Jamais de pratiques coordination avec les partenaires.		(.0161)
Abonnement revues professionnelles	(.0231)	
Pas d'abonnement revues professionnelles		(.0231)
Abonnement revues loisir.	(.022)	
Pas d'abonnement revues loisir.		(.022)

<sup>1</sup> Différences significatives dans les deux tableaux.

Livre utilisé comme support pédagogique		(.0271)
Livre non utilisé comme support pédagogique	(.0271)	

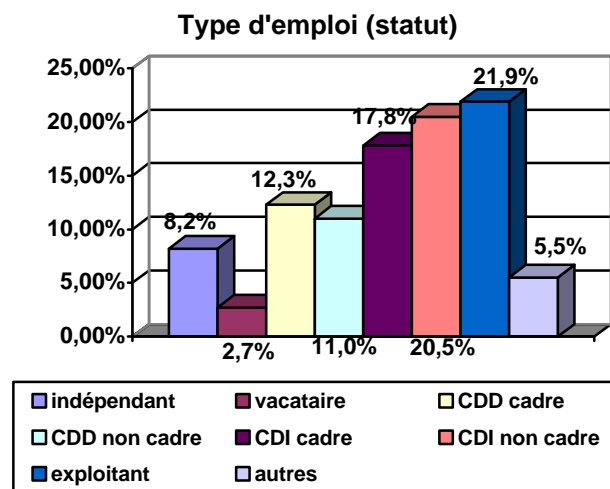
Comme il a déjà été indiqué lors de l'étude de la variable « situation familiale », les animateurs Permis à Points ont des habitudes, des pratiques très différentes des autres formateurs de moniteurs titulaires du BAFM. Les premiers sont plutôt abonnés à des revues professionnelles et de loisir, les autres non.

Pour terminer l'analyse des données sur les variables « champs d'intervention », on peut ajouter pêle-mêle que les formateurs qui assument la direction d'un centre de formation de moniteurs (exploitants ou salariés directeurs) ont moins un système de réseau de collègues constitué dans l'organisme de formation (35 %) au contraire des salariés non directeurs (67,9 % - significatif au seuil .0224 - peut-être est-ce là la marque de la solitude relationnelle des patrons ?). En revanche, et sans doute pour compenser, ces mêmes directeurs ont tendance à avoir un réseau constitué d'autres professionnels hors de l'organisme (.0484).

Enfin, les IDSR, à l'identique des animateurs des stages Permis à Points, ont également tendance à être abonnés à des revues professionnelles (.0124).

#### 8° Variables « statut » ; « ancienneté » et « nature de l'expérience professionnelle antérieure » :

Les formateurs de moniteurs sont en grande majorité salariés (61,6 %). Un formateur sur cinq est employé en contrat à durée déterminée.

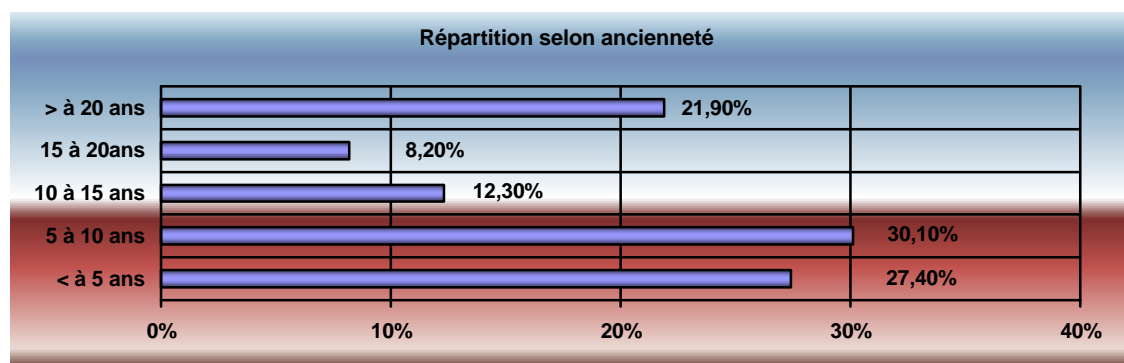


La répartition des formateurs selon leur ancienneté dans la profession permet de noter une plus forte mobilisation des formateurs de moins de 10 ans d'ancienneté et de plus de 20 ans

d'ancienneté. A titre de comparaison, qui je le rappelle ne peut être faite en toute rigueur, l'enquête de 1993 avait mobilisé davantage les formateurs avec 10 à 15 ans d'ancienneté (25,5 % contre 12,3 % aujourd'hui).

La nature de l'expérience professionnelle antérieure est assez diversifiée, les formateurs ayant exercé divers métiers techniques (37 % des cas) comme agriculteur, réparateur automobile, pâtissier, chauffeur Poids Lourd, dessinateur industriel, menuisier... ; le métier d'enseignant de la conduite automobile (39,7 %) ; des métiers liés à l'animation ou l'enseignement (vendeur, représentant, animateur, enseignant de l'Éducation Nationale, éducateur sportif, attachée commerciale, journaliste...). 11 % des formateurs déclarent n'avoir aucune autre expérience professionnelle antérieure.

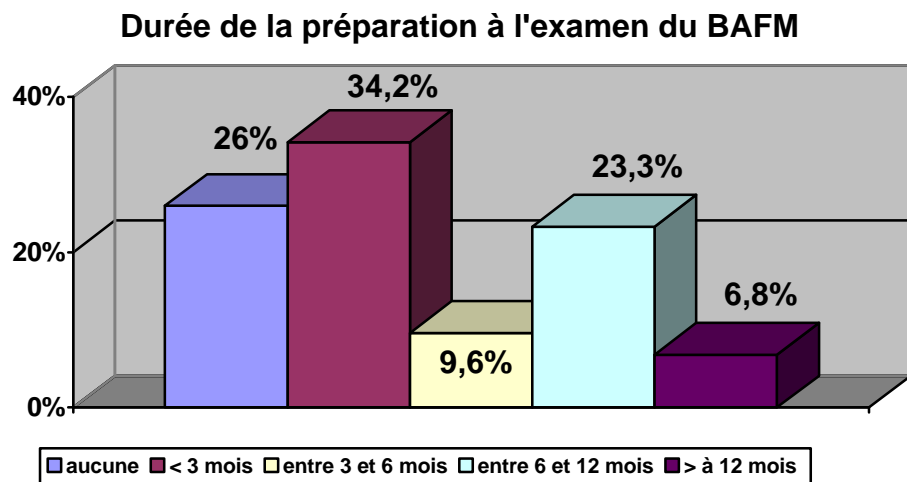
Le croisement de ces variables avec d'autres ne montre pas de différence significative.



9° Variable « suivi d'actions de formation professionnelle initiale et continue » :

Si les deux tiers des formateurs ont suivi une formation professionnelle initiale et près de la moitié une ou plusieurs actions de formation professionnelle continue dans le passé, on note une certaine dégradation dans ce processus de formation continue car ils sont moins de 20 % à être actuellement inscrit dans ce type d'action. En l'absence de véritable organisation de la formation continue, ce chiffre n'est pas une surprise. Peut-on également parler de véritable formation initiale lorsqu'il n'existe encore aujourd'hui qu'un programme d'examen ; il s'agit donc davantage du suivi d'une préparation à l'examen du BAFM. L'interrogation des formateurs sur la durée de leur préparation à l'examen du BAFM (et les résultats très diversifiés) suffit à le démontrer :

La durée de préparation aux épreuves du BAFM ne peut pas constituer ce qu'on appelle une

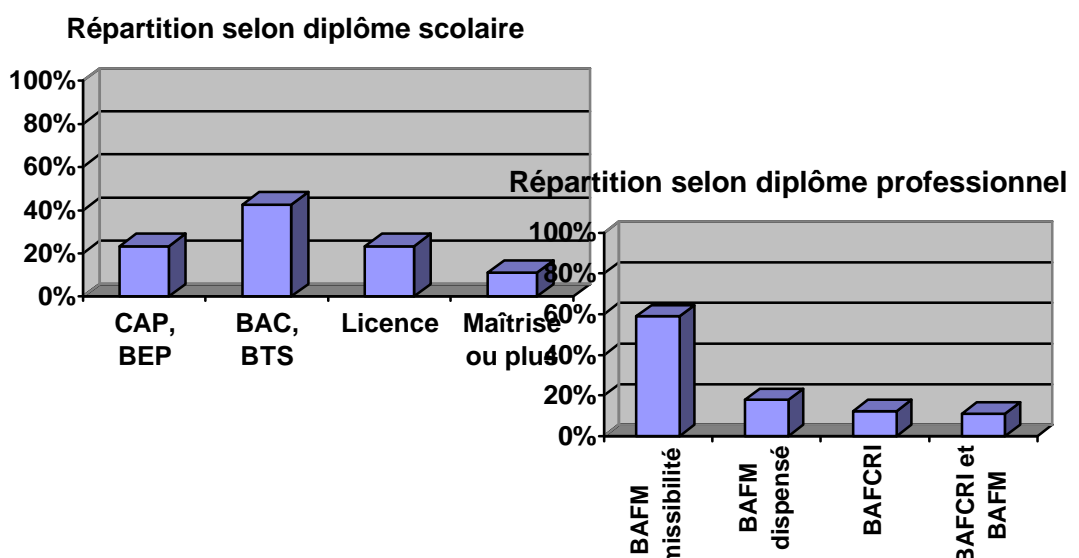


formation initiale, celle-ci n'excédant pas 3 mois dans 60 % des cas.

Le croisement bidimensionnel avec d'autres variables montre surtout des différences entre ceux ayant suivi dans le passé une ou des actions de formation initiale et continue et les autres. Les pratiques de formation initiale sont corrélées avec la constitution de réseau avec d'autres professionnels dans l'organisme (.0217) et avec les livres utilisés comme support pédagogique. Les formateurs ayant suivi une ou des actions de formation professionnelle continue dans le passé ont plus tendance à suivre des actions de formation professionnelle continue aujourd'hui (.0005) ; cela démontre une certaine persistance des habitudes et des pratiques pour ceux qui ont « goûté » à la formation continue. Ces formateurs ont tendance à travailler en équipe (.0057) et le score aux items relatifs à la puissance sur l'échelle d'attitudes par rapport à la profession est plutôt positif (négatif pour les autres - .0485).

10° Variable « diplôme scolaire et professionnel » :

Les diplômes scolaires des formateurs sont très hétéroclites, une majorité d'entre eux ont un niveau Bac ou BTS (42,5 %). Ils sont 23,3 % à ne posséder qu'un CAP ou BEP et sont 34,3 % à



posséder une licence ou plus.

Les diplômés professionnels des formateurs ayant répondu au questionnaire sont en très grande majorité le BAFM obtenu en passant les épreuves d'admissibilité (58,9 %). Les formateurs ayant obtenu le BAFM sans passer les épreuves d'admissibilité sont moins nombreux (17,8 %). On peut en déduire avec ces deux tableaux que 16,5 % des formateurs ont obtenu une licence ou plus après avoir passé le BAFM.

Les croisements avec d'autres variables ne sont pas suffisamment significatifs pour être exposés.

#### **IV.2. Les indicateurs factuels :**

1° Variable « connaissance juridique sur le statut du formateur » :

Pour cette variable qui se propose d'étudier la connaissance juridique des formateurs et plus précisément leurs déclarations sur la connaissance de la convention collective de juin 1988 et de son avenant de 1994, un grand nombre d'éléments pertinents semble émerger des tris croisés effectués<sup>1</sup>.

Il m'est bien sûr impossible de vérifier, sans compléter cette étude par des entretiens, si les formateurs connaissent effectivement cette convention collective (spécifique aux organismes de formation) et surtout s'il n'y a pas eu confusion entre différentes conventions. Quoi qu'il en soit, on peut analyser les différences de déclaration (donc d'attitude vis-à-vis de l'intérêt porté à la législation du travail) et noter que plus des deux-tiers des formateurs *déclarent* connaître cette convention collective.

Le croisement le plus significatif est celui effectué avec la variable « appartenance à un réseau syndical ». Les formateurs ayant cette appartenance déclarent fort logiquement connaître la convention collective (.0192). Plus subtil, ce sont les formateurs ayant suivi une formation initiale qui déclarent le plus connaître la convention (.047). Paradoxalement, ce sont les formateurs de moniteurs (intervenant dans le cadre du BEPECASER) qui sont les plus nombreux à également déclarer la connaître, bien qu'elle leur soit *a priori* moins spécifique. Dans la même idée, ce sont les formateurs employés dans un centre de formation de moniteurs qui ont majoritairement coché « oui » à cette question (.047). Enfin, les formateurs ayant répondu « oui » ont tendance à utiliser les livres comme support pédagogique (.0283), ce qui ne fait que confirmer la tendance

---

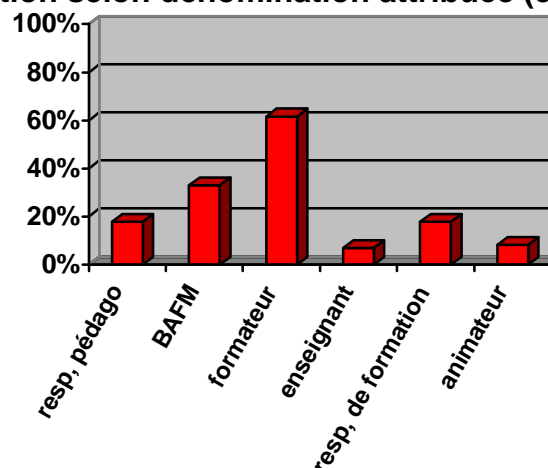
<sup>1</sup> Deux conventions collectives cohabitent dans cette profession : la convention collective nationale des services de l'automobile (commerce et réparation de l'automobile, du cycle et du motorcycle - activités connexes - contrôle technique automobile - formation des conducteurs) du 15 janvier 1981 et ses annexes comprenant les clauses applicables exclusivement dans les établissements de formation des conducteurs et d'éducation à la sécurité routière ; et la convention collective des organismes de formation indiquée dans le questionnaire.

qu'ont les formateurs BEPECASER à connaître la convention collective. Un entretien mené auprès des formateurs de moniteurs (exclusifs ou non) permettrait d'affiner cette analyse.

2° Variable « dénomination attribuée » :

A la question « dans le cadre de votre profession, quelle est la dénomination principale que l'on vous attribue ? » 16 possibilités de réponses étaient offertes. Les dénominations d'expert, de concepteur, d'évaluateur, de professeur, de coordinateur, de consultant, de chef de projet et de tuteur n'ont pas été choisies (pas ou très peu de réponses positives). La dénomination attribuée qui revient le plus souvent est celle de formateur (61,6 % des questionnaires). Pour les autres dénominations, le graphique ci-après fournit le détail :

Répartition selon dénomination attribuée (en %)



On retrouve ici la dénomination de BAFM qui n'est pourtant que l'appellation du diplôme, et ce dans 32,9 % des réponses<sup>1</sup>. La dénomination de moniteur concerne plus particulièrement les titulaires du BAFCRI (44,5 %), les titulaires du BAFM n'ayant été que 6,2 % à déclarer se voir attribuer cette dénomination. Les enquêtés avaient le choix entre plusieurs réponses possibles, bien que ce ne soit pas suggéré. Ainsi, ils n'ont été que 34,2 % à ne cocher que la seule dénomination « formateur » et 28,8 % ont choisi plusieurs dénominations différentes. Le noyau central identitaire ne semble pas véritablement construit autour et par un corps professionnel homogène, mais plutôt agrégé de façon composite, en relation avec les typologies d'activité détaillées auparavant.

A la question suivante interrogeant sur les dénominations les plus fréquemment adoptées pour se présenter, c'est celle de « formateur seul » qui est en tête avec 50,7 % des réponses. On retrouve 12,3 % de formateurs qui choisissent plusieurs dénominations, 5,5 % qui ne choisissent que la seule dénomination de « BAFM », ce qui démontre que cette appellation est plus attribuée que

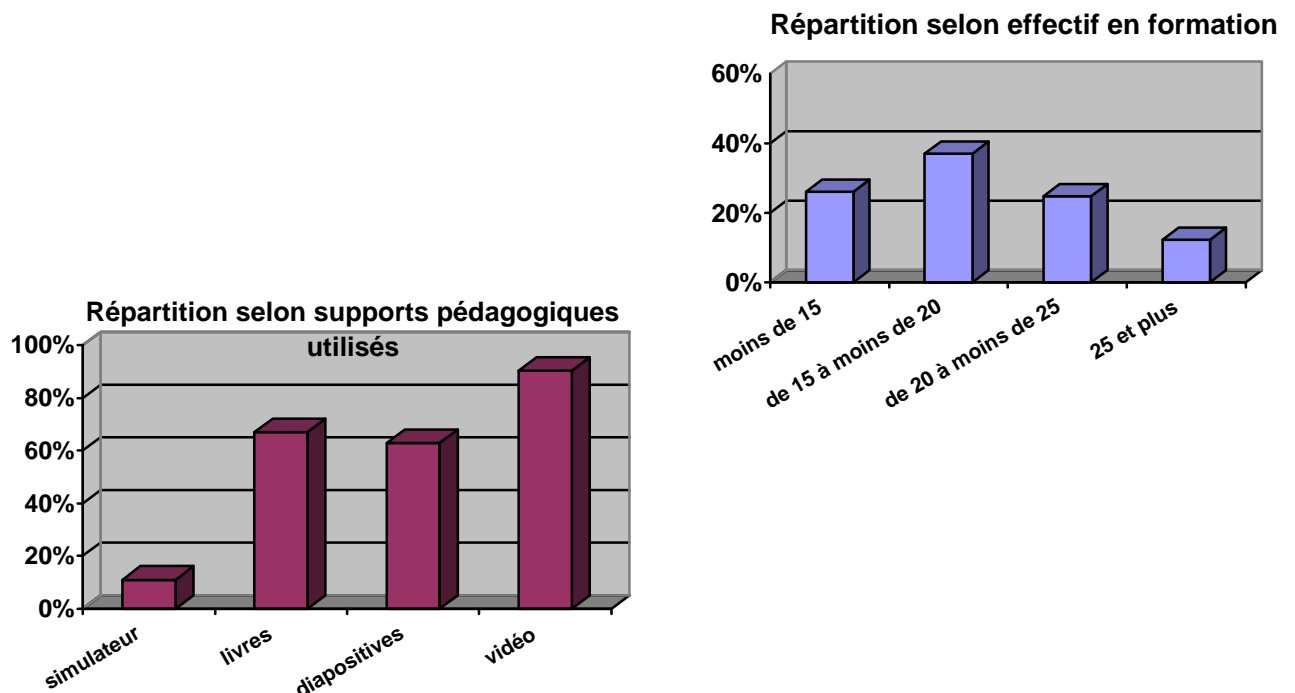
<sup>1</sup> Changer l'appellation d'un diplôme peut donc avoir des conséquences sur les constituants identitaires et sur les représentations sociales d'un corps professionnel. Cela mérite d'être étudié et pris en compte dans le projet de réforme de cet examen.

revendiquée. Il y a très peu de non réponses, dans l'ensemble, en dépouillant le questionnaire, sauf à cette question qui n'a pas été renseignée dans 9,6 % des cas. Est-ce à dire que ces formateurs ont quelques difficultés à situer leur positionnement, ou bien ont-ils pensé que cette question était redondante ? Seule une enquête complémentaire pourrait le préciser.

Au niveau des croisements avec d'autres variables, outre les analyses déjà présentées, telles que le lien entre l'âge (< à 33 ans) et le fait de se voir attribuer la dénomination de responsable pédagogique ; la dénomination corrélée avec le milieu socioculturel libéral ; ou encore la dénomination de « BAFM » liée à l'activité de formation BEPECASER, les liens suivants sont à ajouter : s'il y a dénomination attribuée de « BAFM », cela concerne plutôt les formateurs faisant de l'insertion professionnelle (.0199). C'est la confirmation d'un regroupement identitaire autour de la dénomination attribuée de « BAFM » par l'activité de formation professionnelle exclusive. Chose particulière, s'il y a dénomination de « BAFM », il n'y a pas dénomination attribuée de « formateur » (.0278), comme si ces deux termes pouvaient être opposés, l'un ayant un sens étroit, spécifique, l'autre un sens plus large, moins spécifique. Dernier élément, la dénomination de « responsable de formation » est corrélée avec l'utilisation d'un réseau de formateurs hors de l'organisme (.0486).

### 3° Variables « effectif en formation » et « pratiques déclarées de formateur » :

Dans ce domaine, il y a de très gros écarts d'un formateur à l'autre. Certains travaillent avec 6 stagiaires, d'autres avec 45. La moyenne est de 17 stagiaires en formation. La répartition nous



montre que 74 % des formateurs travaillent avec plus de 15 stagiaires par formation et sont 37 %

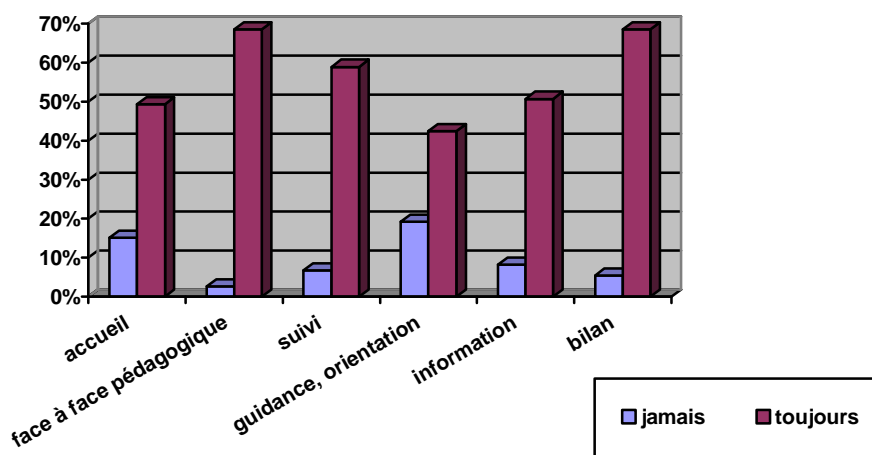
à travailler avec plus de 20 stagiaires. Aucun lien véritablement pertinent ne ressort des tris croisés effectués, surtout à cause des effectifs théoriques insuffisants.

La vidéo est semblée l'outil privilégié des formateurs (90,4 % à l'utiliser) et le simulateur le parent pauvre des outils et supports pédagogiques (seulement 11 % des formateurs déclarent l'utiliser dans le cadre de leurs activités).

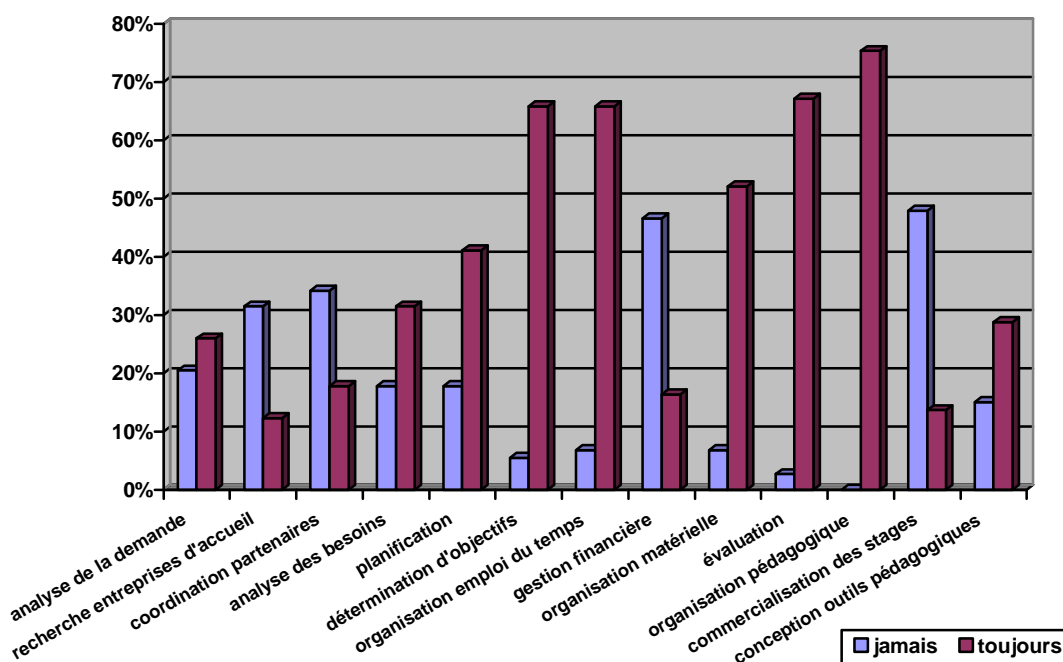
Les livres et diapositives sont surtout utilisés par les formateurs intervenant dans le cadre du BEPECASER, comme on a pu le vérifier précédemment.

Dans les pratiques déclarées des formateurs, le questionnaire comprenait 19 items où les formateurs devaient indiquer par une croix dans la case concernée s'ils pratiquaient « jamais », « rarement », « souvent » ou « toujours » l'item indiqué. Les réponses ont été recodées en 3 points en mélangeant les « rarement ; souvent » pour ne conserver que les positions extrêmes. Ces positions vous sont indiquées dans le graphique suivant :

**Pratiques déclarées des formateurs vis-à-vis des stagiaires**

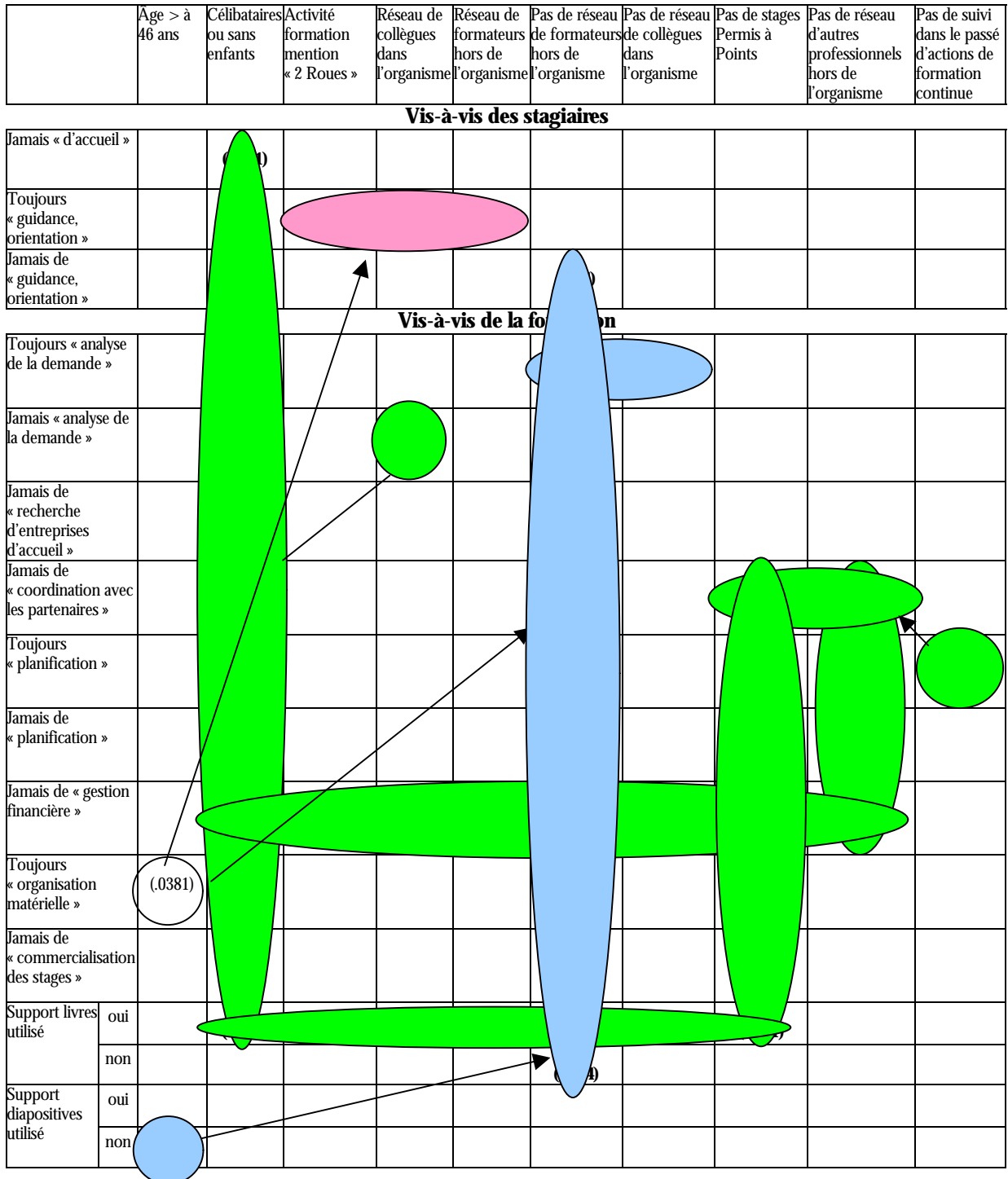


**Pratiques déclarées des formateurs vis-à-vis de la formation**



Les pratiques déclarées des formateurs (incluant l'utilisation des outils pédagogiques), croisées avec les autres variables du questionnaire, donnent les résultats suivants, mis en évidence dans le tableau suivant :

**Trois croisés significatifs (calculs des Chi-carrés) des variables « pratiques déclarées des formateurs »**



On peut, comme visualisé sur le tableau, dégager trois typologies en fonction des pratiques déclarées : une première symbolisée en vert, correspondant aux formateurs célibataires ou sans enfants qui ont tendance à ne jamais pratiquer ni « l'accueil », ni la « gestion financière », ni la « commercialisation des stages ». Ils n'ont pas de réseau constitué d'autres professionnels non

formateurs hors de leur organisme de formation, mais utilisent un réseau de formateurs hors organisme. Ils ne font jamais de « coordination avec les partenaires » et ne font pas de stages Permis à Points. En reprenant les précédentes variables déjà croisées, on sait également qu'ils ne sont pas abonnés, ni à des revues professionnelles ou de loisir ; ils utilisent le livre comme support pédagogique, travaillent comme salariés d'un centre de formation de moniteurs et n'ont pas d'employeur « association » ; ils ne font que de la formation professionnelle BEPECASER « B », ils travaillent seuls, en contrat CDD, leur salaire est inférieur à 8 000 F par mois, ils ont moins de 33 ans avec une ancienneté inférieure à 5 ans, ils trouvent leurs conditions matérielles de travail insuffisantes, « ils » sont plutôt des femmes, et enfin leur attitude est positive concernant la capacité de « créativité » du groupe en formation.

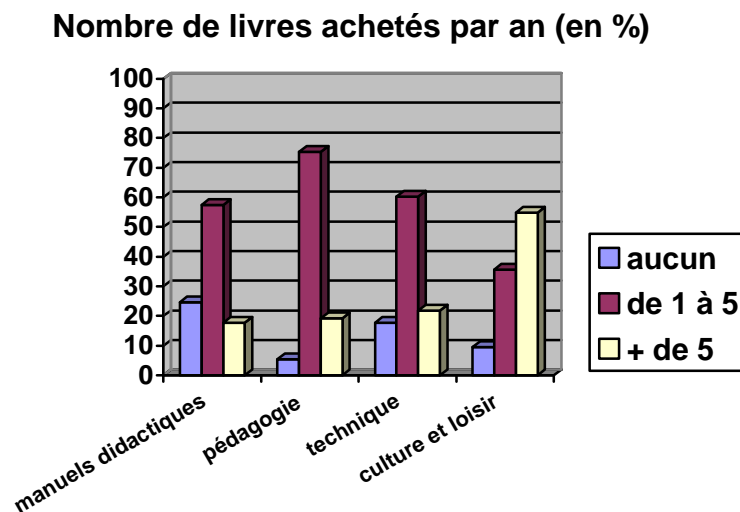
La seconde typologie qui se dégage, symbolisée en rouge, donne moins d'informations mais permet toutefois de savoir que ces formateurs exercent dans la formation professionnelle mention « 2 Roues » (mais aussi BEPECASER « B » et mention « Groupe Lourde » et stages Permis à Points), qu'ils assurent toujours la « guidance et l'orientation » de leurs stagiaires et qu'ils utilisent un réseau de formateurs hors de leur organisme. On sait également par ailleurs qu'on leur attribue la dénomination de responsable de formation.

La troisième typologie, symbolisée en bleu, correspond aux formateurs qui dirigent (exploitent) un centre de formation et qui sont plutôt des hommes. Ils ne font jamais de « guidance, orientation » des stagiaires ni de « recherche d'entreprises d'accueil » ni de « planification », mais font en revanche toujours « l'analyse de la demande ». Ils n'utilisent pas de réseau de collègues (pairs) à l'intérieur de leur organisme et font de la formation professionnelle et des stages Permis à Points.

Quelques éléments ne permettent pas de savoir de quelle typologie ils se réclament, tels que les formateurs pratiquant toujours « l'organisation matérielle ». Même si l'intuition pourrait faire pencher vers la troisième, la rigueur scientifique ne peut s'en contenter. C'est pourquoi en l'absence d'autres éléments d'analyse sur d'autres variables, deux flèches d'association sont nécessaires, sur les deuxième et troisième catégories.

Faut-il rappeler que ces « typologies » ne sont pas à prendre au sens strict, on peut en effet trouver dans l'échantillon un formateur ne correspondant pas du tout à ce type de profil ; il ne s'agit que de tendances provenant d'une étude globale de l'échantillon.

4° Variable « pratiques de lecture » :



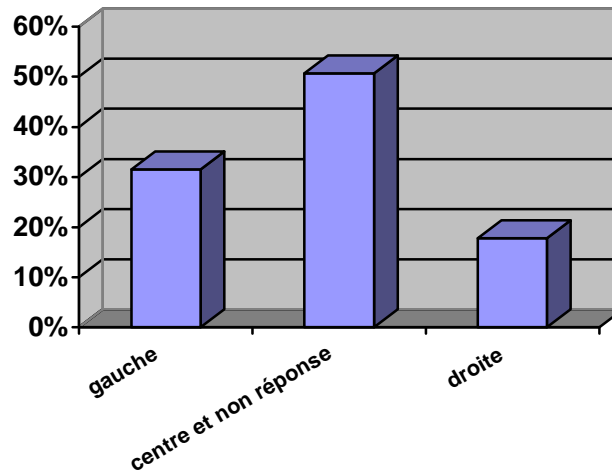
Les livres qui ont le plus de succès auprès des formateurs, d'après ce graphique, sont les livres de culture et loisir (ils sont 24,7 % à en acheter plus de 5 par an et 30,1 % à en acheter plus de 10). Des livres professionnels, ce sont ceux sur la pédagogie qui attirent le plus (ils ne sont que 5,5 % à ne pas déclarer en acheter). Quant aux abonnements à des revues professionnelles (un bon indicateur de l'implication dans le champ professionnel), 74 % des formateurs sont concernés, contre 57,5 % à être abonnés à des revues loisir. Les trois-quarts des formateurs seraient donc en prise avec leur milieu professionnel et intéressés par son actualité.

Les croisements avec d'autres variables ne donnent pas plus d'informations que l'on ne connaisse déjà.

5° Variables « opinion politique », « appartenance syndicale » et « engagement associatif » :

L'opinion politique est toujours un sujet délicat et le choix de ce type de question dans un questionnaire peut surprendre, voire choquer. Je n'ai eu qu'un seul questionnaire (inexploitable par ailleurs) d'un formateur visiblement choqué par ce type d'interrogation. J'ai été agréablement surpris de constater le sérieux et l'apparence de sincérité de la plupart des réponses à cette question. Bien que cette question soit facultative, la majorité des formateurs s'est exprimée librement et précisément. Le peu de non réponses m'a d'ailleurs permis de recoder en 3 points l'échelle initiale en 6 points, en mélangeant les réponses proches du centre et les non réponses. Ainsi, je conserve les positions franches, ce qui donne les résultats suivants :

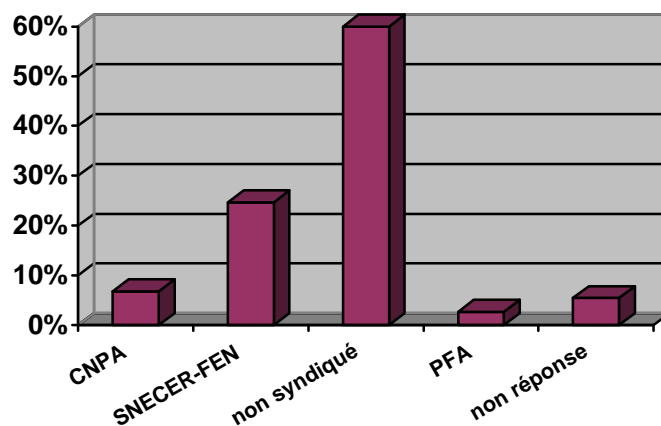
### Répartition selon opinion politique



Ainsi, il semblerait que les formateurs titulaires du BAFM et/ou du BAFCRI soient plutôt proches des idées du centre (ou bien c'est une façon de ne pas s'impliquer !). Les croisements de cette variable avec d'autres ne donnent rien de réellement satisfaisant.

Concernant l'appartenance syndicale, il faut préciser qu'il existe 2 grands syndicats professionnels d'exploitants (CNPA, PFA) et un seul syndicat de salariés (SNECER-FEN). D'autres syndicats existent mais ils ne sont pas ressortis des réponses des questionnés. Je n'ai obtenu que 5,5 % de non réponses à cette question. Il y a une très forte majorité de formateurs non syndiqués (60,3 %). Le syndicat visiblement le plus représentatif est le SNECER-FEN (syndicat de salariés). Le graphique suivant fournit le détail des réponses :

### Répartition selon appartenance syndicale



Même en recodant en 4 points, impossible de ressortir, à cause du faible effectif théorique, un tri croisé significatif.

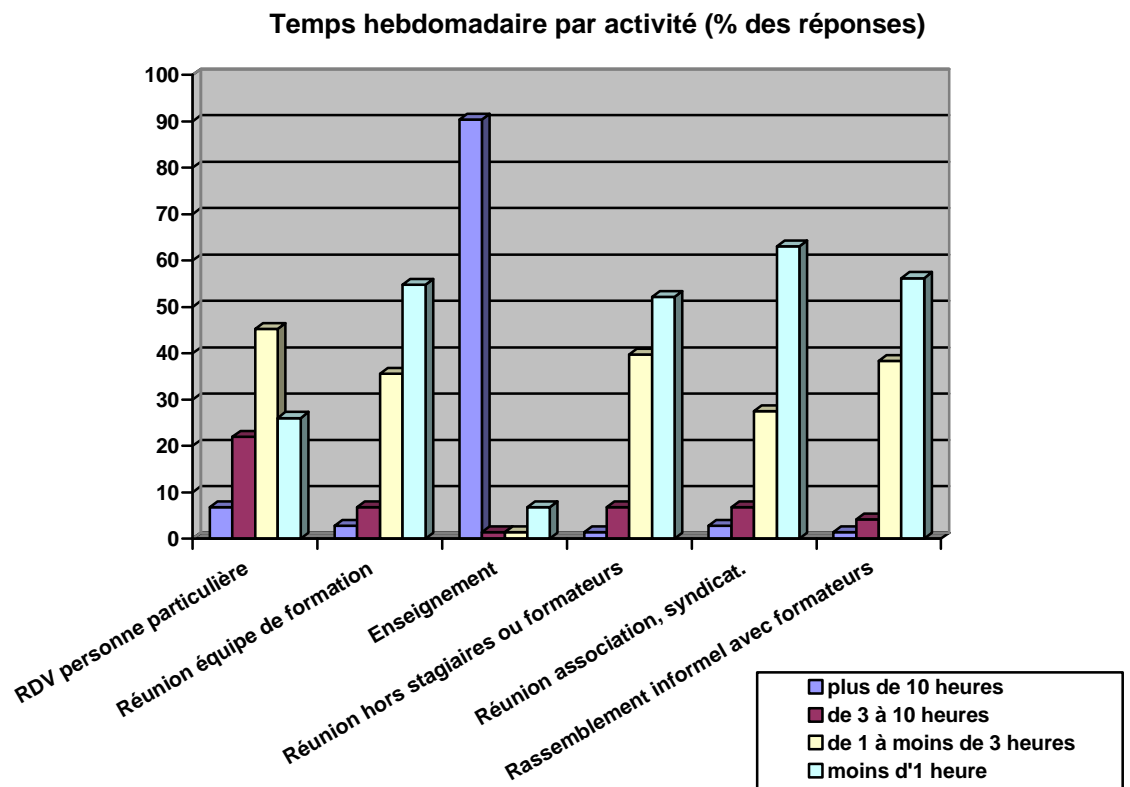
Concernant l'engagement associatif, les formateurs sont visiblement plus actifs. 61,6 % d'entre eux déclarent être engagés dans un mouvement associatif, qu'il soit d'ordre sportif, humanitaire, philosophique ou professionnel.

Au niveau des tris croisés, en revanche, quelques éléments à retenir :

- Le fait d'appartenir à un mouvement associatif caractérise les formateurs dans la mesure où ils ont également tendance à utiliser les systèmes de réseau qui leur sont accessibles : les réseaux de collègues (.0034) ; les réseaux d'employeurs (.0388) ; les réseaux administratifs (.0381) et évidemment aussi les réseaux associatifs (.0284). On peut analyser cela à trois niveaux :
  - ou bien les formateurs (61,6 % d'entre eux) peuvent chercher par tous les moyens à communiquer avec autrui et utilisent donc tous les moyens liés aux réseaux et tous les réseaux possibles ;
  - ou bien le fait de s'engager dans un mouvement associatif déclenche une volonté de connaissance et d'implication dans les réseaux existants ;
  - ou bien encore la connaissance et l'implication dans les réseaux professionnels nécessite un rééquilibrage physique ou spirituel par un engagement associatif sportif, caritatif ou même professionnel.
- Les formateurs engagés dans un mouvement associatif ont tendance à travailler en équipe (.0314). Pour eux, le terme « démarche » est adapté pour décrire leur activité professionnelle (.0115). Le terme « analyse » est par contre, lui, rejeté (.0286). Ceux qui ne sont pas engagés dans un mouvement associatif ont donc tendance à travailler seul (.0314). Ils sont plus mitigés sur le terme démarche (.0115) et le terme « analyse » est plutôt adapté pour décrire leurs activités professionnelles (.0286).

6° Variables « temps hebdomadaire par activité » et « mots utilisés pour décrire les activités professionnelles » :

La part hebdomadaire consacrée à différents types d'activité montre la place prépondérante des activités d'enseignement au détriment des autres. On ne peut pas accuser la profession, au vu de ce graphique, de « réunionnisme chronique ».

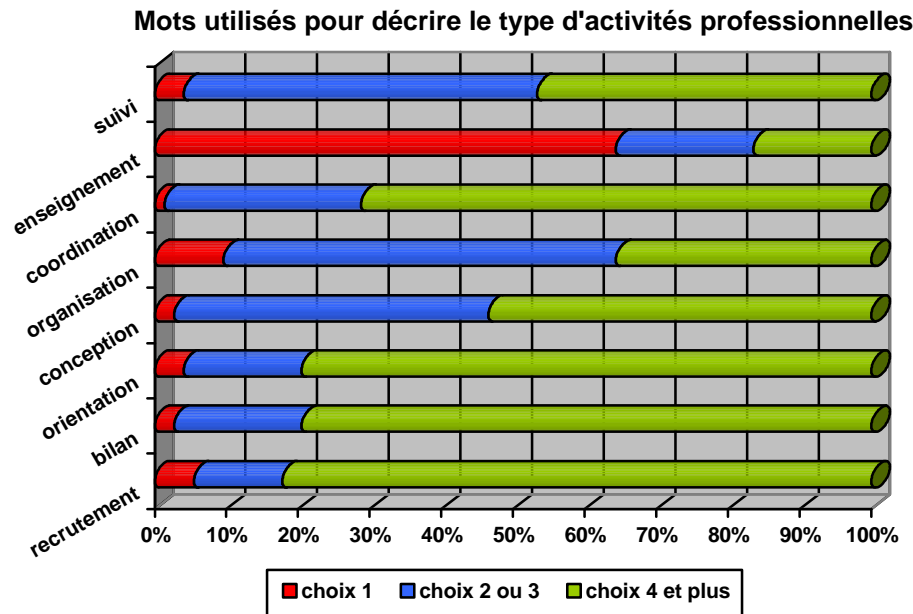


Les mots utilisés par les formateurs eux-mêmes pour décrire leur activité professionnelle est un bon indicateur pour déterminer leur positionnement. On peut ainsi savoir plus précisément si les formateurs, en référence à notre modèle théorique, sont plutôt du côté de la formation-professionnalisation, ou de celui de la formation-animation-conception ou encore de celui de la formation-dépannage. Comme il était demandé dans le questionnaire de classer les mots ou expressions par ordre d'importance décroissante dans 5 rubriques différentes, j'ai effectué un recodage en 3 points (l'item 1 correspondant au choix 1, l'item 2 correspondant aux choix 2 ou 3, l'item 3 correspondant aux choix 4 et plus).

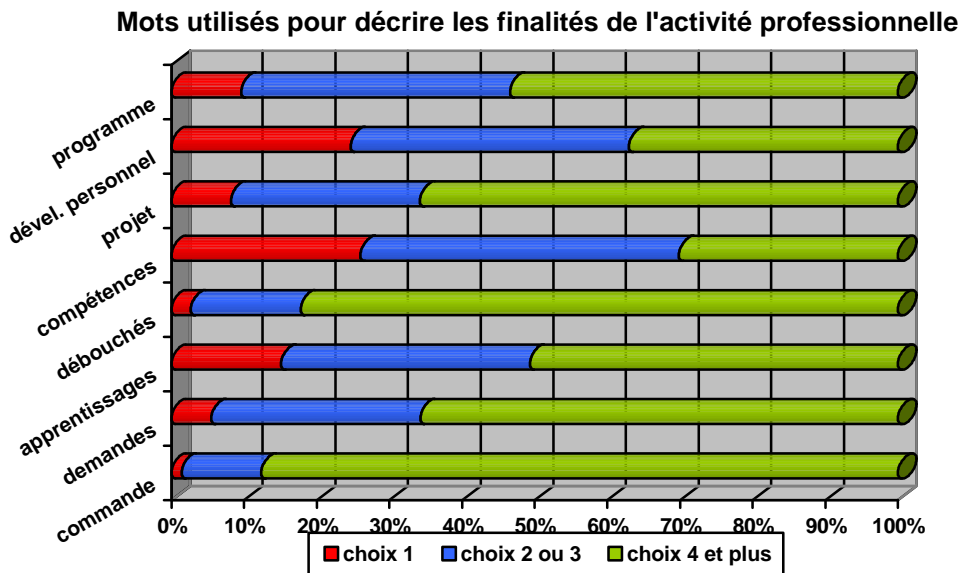
Les 5 rubriques successives peuvent être caractéristiques des types d'activité, des finalités de cette activité, de la dénomination du public en formation, des moyens mis en œuvre dans cette activité et enfin de ses buts.

Les tris à plat du graphique suivant nous donnent ainsi les pourcentages des termes choisis en priorité par rubriques et permettent ainsi de noter les forces de convergence.

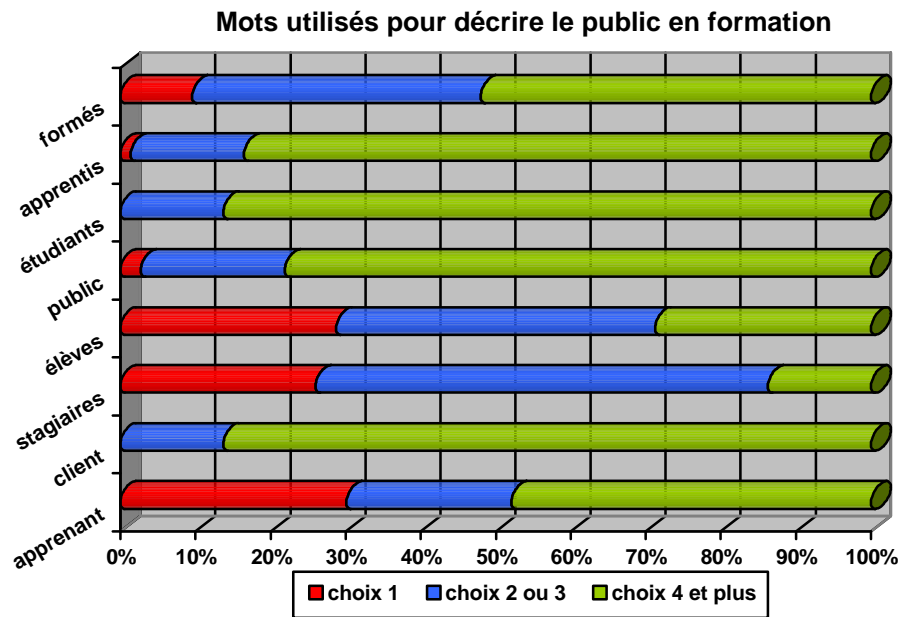
C'est le terme « enseignement » qui a la faveur des formateurs (64,4 % d'entre eux), loin devant le terme « organisation » (9,6 %). En choix 2, c'est le terme organisation qui revient le plus souvent (54,8 %) puis le terme « suivi » (49,3 %) et « conception » (54,8 %).



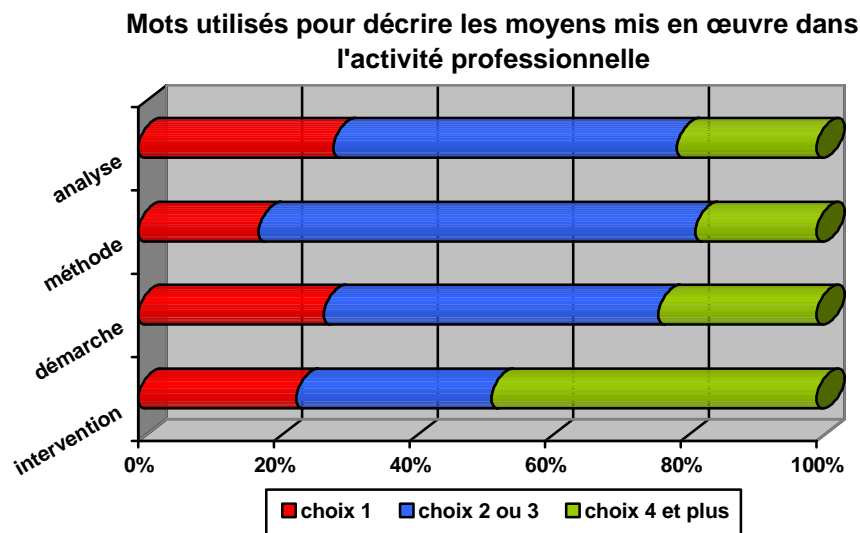
Voyons les autres termes :



Les avis sont partagés et les finalités de l'activité professionnelle ne sont pas orientées de façon identique selon les formateurs. Certains privilégient les compétences (26 % en choix 1 - 69,8 % en choix 1 et 2 cumulés), d'autres le développement personnel (24,7 % en choix 1 - 63,1 % en choix 1 et 2 cumulés), d'autres enfin les apprentissages (15,1 % en choix 1 - 49,3 % en choix 1 et 2 cumulés) ou le programme (9,6 % en choix 1 - 46,6 % en choix 1 et 2 cumulés).

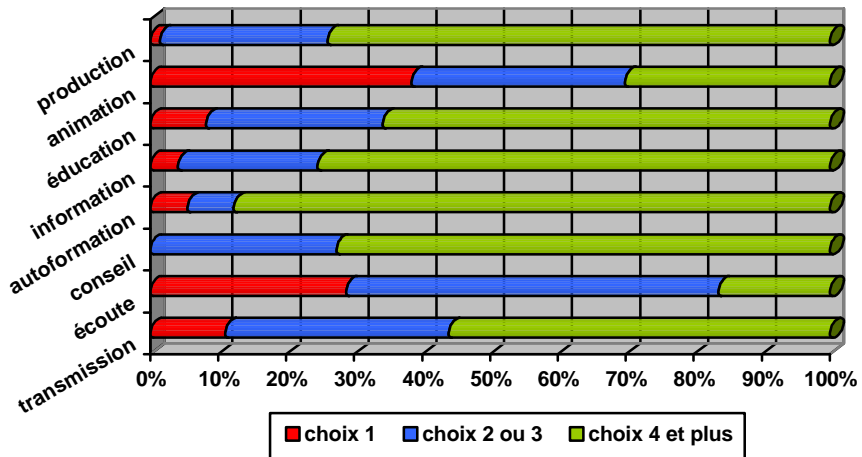


Les dénominations qu'utilisent les formateurs pour désigner le public en formation sont également très diversifiées, les uns préférant le terme de stagiaire, d'autres celui d'élève ou encore d'apprenant.



Pas de consensus véritable non plus sur les moyens et actions mis en œuvre dans l'activité professionnelle : dans ce cas-là, on retrouve quasiment les 4 catégories équilibrées (avec une part légèrement plus importante à l'analyse, la méthode ou la démarche. Dans les tris croisés, il devrait être intéressant d'affiner des typologies.

Mots utilisés pour décrire les buts de l'activité professionnelle



2 grandes catégories émergent du dépouillement des données : les formateurs qui privilégient l'écoute et ceux qui privilégient l'animation. Voyons maintenant sous forme de tableau récapitulatif les croisements de variables significatifs :

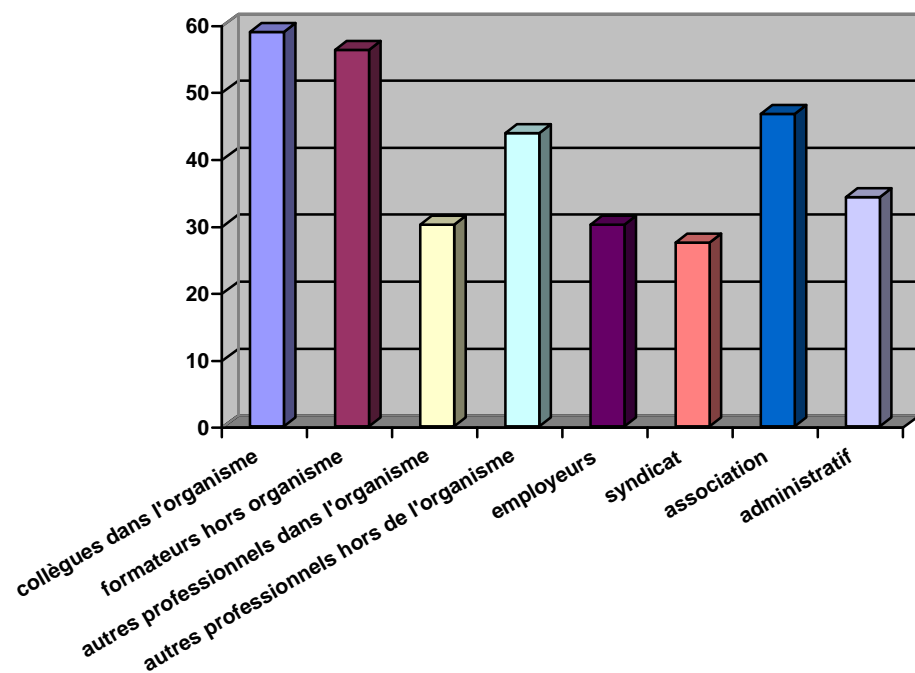
Tris croisés significatifs (calculs des Chi-carrés) des variables « mots utilisés pour décrire les activités professionnelles »											
	Age > à 46 ans	< à 33 ans	Entre 34 et 46 ans	Milieu fonctionnaires	Célibataires ou sans enfants	Vie familiale avec enfants	BEPECASE R mention « 2 Roues »	Sécurité routière en entreprise	Pas de sécurité routière en entreprise	Engagement associatif	Pas d'engagement associatif
<b>Finalités de l'activité</b>											
Terme « apprentissages » inadapté	●										
Terme « projet » inadapté		●									
Terme « projet » adapté			●								
Terme « programme » adapté				●							
Terme « compétences » adapté											
<b>Dénomination du public en fonction de l'activité</b>											
Terme « client » inadapté											
Terme « apprenant » inadapté											
Terme « apprenant » adapté											
<b>Factivité</b>											
Terme « démarche » adapté											
Terme « analyse » inadapté											
Terme « analyse » adapté											
<b>Factivité</b>											
Terme « écoute » inadapté											
Terme « animation » inadapté											

Notre première typologie, toujours symbolisée en vert et correspondant je le rappelle aux formateurs et surtout formatrices en situation plutôt précaire (versant de la formation-dépannage). On peut noter que pour ces formateurs, aucun terme n'est véritablement approprié (pas de différence significative avec les autres formateurs dans le choix 1), ce sont au contraire les termes rejetés (choix 4 et plus) qui montrent une différence significative. En effet, les termes « client » (pas d'exploitation de centre de formation de moniteurs), « animation » (pas de stages Permis à Points), « projet » (expression non valorisée par l'exemple personnel) et « apprenant » ne sont pas adoptés.

Pour les formateurs regroupés dans les catégories symbolisées en rouge et bleu, il y a trop peu d'informations. Difficile de ressortir davantage des tris croisés, il faudra encore attendre, pour découvrir nos différents sujets épistémiques, que d'autres variables viennent renforcer et compléter nos analyses.

7° Variable « types de réseaux utilisés professionnellement » :

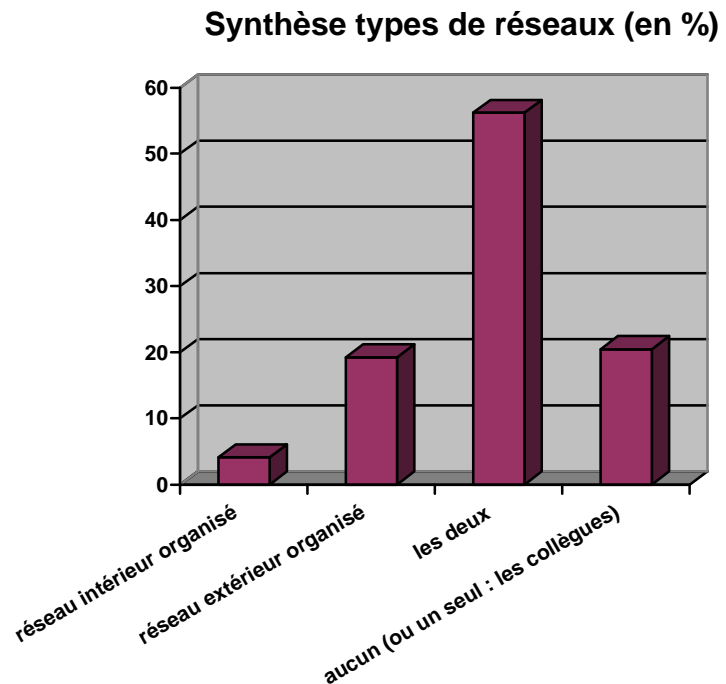
Répartition selon types de réseaux utilisés professionnellement (en %)



Le type de réseau le plus utilisé par les formateurs est le réseau de collègues à l'intérieur même de l'organisme de formation. Ainsi, 58,9 % des formateurs communiquent avec des collègues formateurs dans l'entreprise (les chiffres semblent cohérents lorsqu'on sait que 53,4 % des formateurs travaillent en équipe). Les réseaux de formateurs hors de l'organisme sont aussi

exploités (probablement d'ailleurs par l'intermédiaire des réseaux associatifs tels que l'ANFM<sup>1</sup>) puisqu'ils sont 56,2 % concernés.

Une synthèse de l'utilisation des réseaux professionnels permet de savoir plus précisément si les formateurs sont plutôt inscrits dans un réseau interne ou externe organisé, ou les deux, ou encore aucun. Ce qui nous donne les résultats suivants :



Les formateurs titulaires du BAFM et du BAFCRI ne sont pas, comme on le voit sur ce graphique, inscrits dans une profession dont le corporatisme est débordant. Ils sont constitués en systèmes de réseaux à la fois internes et externes.

Les croisements avec d'autres variables sont assez nombreux (le codage en 2 points permet des croisements plus significatifs sur les petits échantillons !) et ont déjà, pour la plupart, été commentés dans les pages précédentes. Aussi, il peut être utile, et surtout plus lisible, de les regrouper sous forme de tableau :

---

<sup>1</sup> 40 % des formateurs ayant retourné le questionnaire sont adhérents ou sympathisants de l'ANFM (Association Nationale des Formateurs de Moniteurs en Éducation Routière).

**Tris croisés significatifs (calculs des Chi-carrés) des variables  
 « types de réseaux utilisés professionnellement »**

	Réseau de collègues dans l'organisme		Réseau de formateurs hors de l'organisme		Réseau d'autres professionnels dans l'organisme		Réseau d'autres professionnels hors de l'organisme		Réseau d'employeurs		Réseau syndical		Réseau associatif		Réseau administratif	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Activité enseignement de la conduite				(.019)												
Pas d'activité d'enseignement de la conduite			(.019)													
Activité BEPECASER « B »																
Activité BEPECASER « 2 Roues »																
Direction d'un CFM																
Pas de direction d'un CFM																
Suivi d'une formation initiale																
Non suivi d'une formation initiale																
Connaissance de la convention collective																
Non connaissance de la convention collective																
Dénomination attribuée de « responsable de formation »																
Toujours « guidance, orientation »																
Jamais « guidance, orientation »																
Toujours « analyse de la demande »																
Jamais « analyse de la demande »																
Jamais de « recherche d'entreprises d'accueil »																
Jamais de « coordination avec les partenaires »																
Jamais de « planification »																
Jamais de « gestion financière »																
Engagement associatif																(.008)
Pas d'engagement associatif																(.038)

Ce tableau nous fait découvrir un peu plus clairement l'existence de 3 catégories (ou classes) distinctes parmi les formateurs de l'étude et souligne le caractère pertinent de la variable « utilisation de systèmes de réseaux professionnels ». Ainsi, et cela confirme en tous points nos analyses précédentes, la première catégorie symbolisée en vert correspond à celle des formateurs intervenant dans le cadre de la professionnalisation-dépannage (même si le terme dépannage ne veut pas forcément dire en recherche d'un autre métier). Pour eux, l'accent est mis sur l'utilisation de tous les réseaux professionnels. L'importance de la communication avec les collègues de l'entreprise, avec d'autres employeurs (cas de plusieurs employeurs effectifs ou interventions ponctuelles répétées), avec les réseaux associatifs professionnels et les réseaux administratifs. Ils sont en prise avec leur environnement professionnel même si leur statut n'est pas très valorisé. Cette attitude explique leur positionnement positif vis-à-vis de leur activité<sup>1</sup>. Ils ont d'une façon générale une vision positive, franche et diversifiée de la vie, ce qui les fait s'engager majoritairement dans des mouvements associatifs.

La deuxième catégorie, symbolisée en bleu, correspond aux formateurs exploitants, plutôt repliés sur eux-mêmes. En effet, ils n'utilisent aucun système de réseau professionnel : ni les collègues dans l'entreprise (deux explications possibles : ou le décalage entre le patron et les employés ne permet pas de réelle communication, ou les exploitants formateurs sont seuls à exercer dans l'entreprise) ; ni d'autres formateurs hors de l'entreprise ; ni d'autres employeurs ; ni de réseau associatif ; ni de réseau administratif. Le seul réseau qu'ils utilisent concerne d'autres professionnels hors de leur entreprise.

La dernière catégorie, symbolisée en rouge, est un peu à part. Les informations à notre disposition sont encore limitées. Ces formateurs ont plusieurs activités professionnelles (BEPECASER « B », mention « 2 Roues »). Ils sont plutôt « responsables de formation » (un statut salarié plus sécurisé que dans la première catégorie).

L'étude des variables correspondant aux indicateurs d'ordre subjectif et l'analyse des échelles d'attitude devraient nous fournir d'autres éléments sur cette dernière catégorie ou classification et nous amener à progresser dans la construction de cette recherche.

---

<sup>1</sup> Voir analyse variable « sexe » page 41.

### **IV.3. Les indicateurs d'ordre subjectif et les échelles d'attitude :**

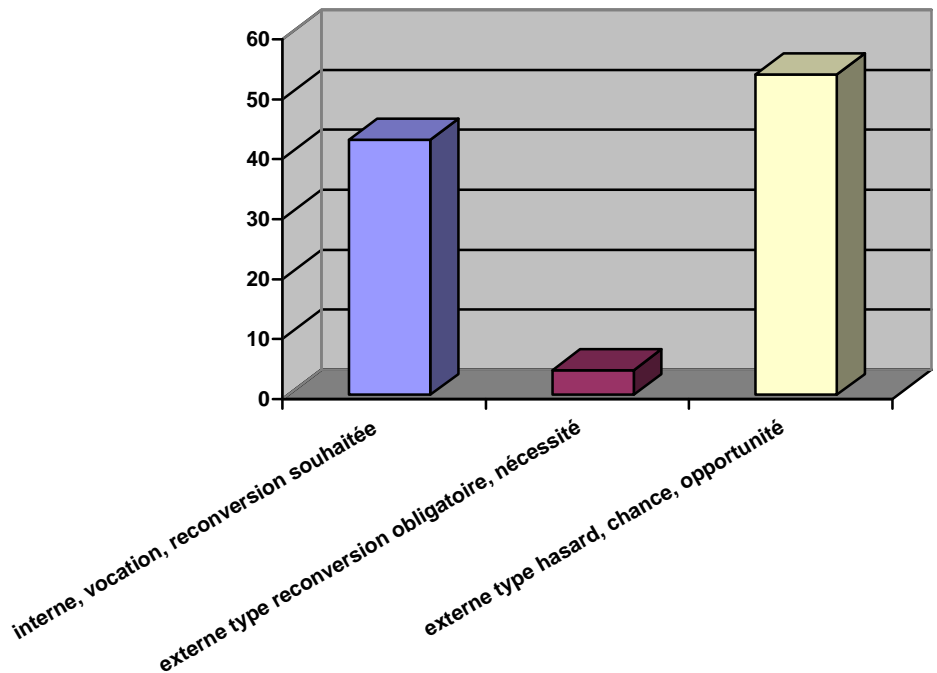
1° Variables « croyance religieuse » et « causes de l'entrée dans la profession » :

La moitié des formateurs (49,3 %) de la profession déclarent avoir une croyance religieuse. Les autres disent non ou ne se prononcent pas. Je ne m'étendrai pas sur ce sujet, celui-ci n'étant pas à proprement parler le propos de ce mémoire. Cette information n'est utile que dans la mesure où elle permet, corrélée à d'autres informations, d'avancer dans notre quête (si je puis dire !) du sujet épistémique...

Cette variable est à ajouter aux analyses concernant les réseaux ; les formateurs qui ont une croyance religieuse ont aussi tendance à utiliser des réseaux d'autres professionnels hors de leur organisme (.026), et inversement. Cette variable concerne donc *a priori* les exploitants formateurs.

Dans l'étude de la variable « causes de l'entrée dans la profession », les réponses des formateurs ont été recodées en 3 points après classification de leurs réponses selon 1 critère lié à l'internalité (tendance à attribuer à soi-même les raisons d'entrée dans la profession, du type « vocation » ou « reconversion souhaitée »), et 2 critères liés à l'externalité (tendance à attribuer à une cause extérieure, l'une de type « reconversion obligatoire », « nécessité » ; et l'autre de type « hasard », « chance » ou « opportunité »). Les résultats du dépouillement montrent que les formateurs sont venus à ce métier pour deux raisons principales :

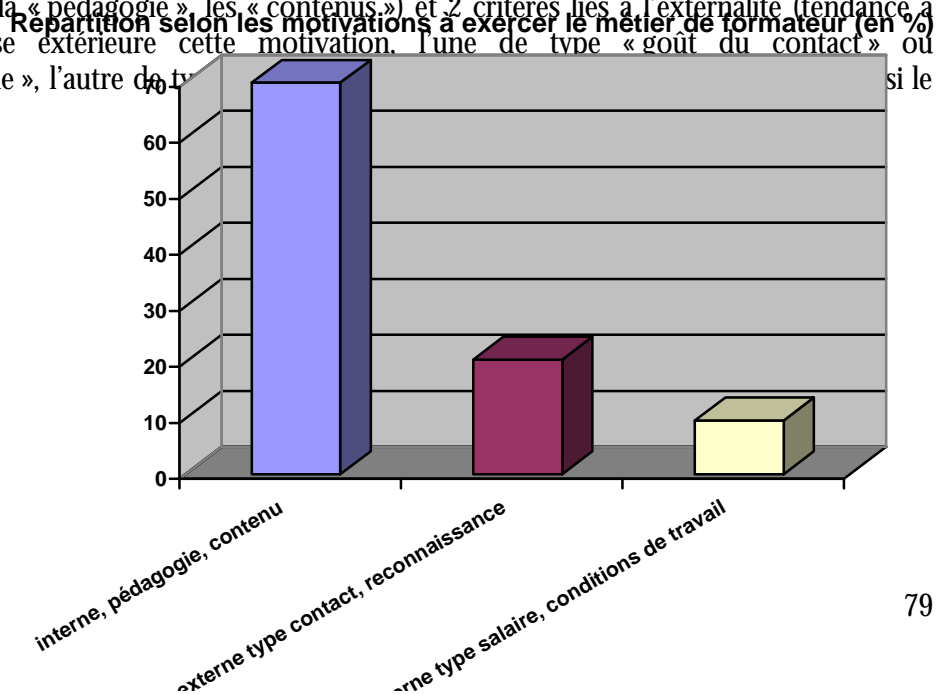
Répartition selon les causes d'entrée dans la profession (en %)



le hasard ou la vocation. Ces deux groupes sont bien distincts et relativement équilibrés. Malheureusement, aucun recoupement avec d'autres variables ne ressort de manière pertinente, nous n'avons donc aucune information véritable sur la composition de ces deux groupes.

2° Variables « motivations pour le métier de formateur », « conditions matérielles de travail », « volonté de changement » et « souhait d'une réforme de l'actuel BAFM » :

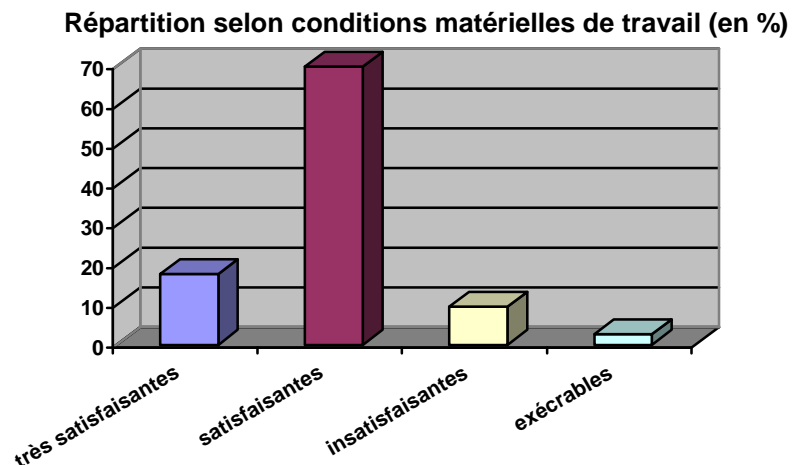
De la même façon que pour les causes d'entrée dans la profession, les réponses au questionnaire ont été recodées en 3 points, selon 1 critère lié à l'internalité (tendance à attribuer la motivation à des éléments tels que la « pédagogie », les « contenus... ») et 2 critères liés à l'externalité (tendance à attribuer à une cause extérieure cette motivation, l'une de type « goût du contact » ou « reconnaissance sociale », l'autre de type « salaire », « conditions de travail »). Le graphique suivant :



La motivation première à exercer l'activité de formateur (titulaire du BAFM / BAFCRI) est plutôt centrée autour de la pédagogie ou les contenus, les motivations externes étant, on le voit, peu activées.

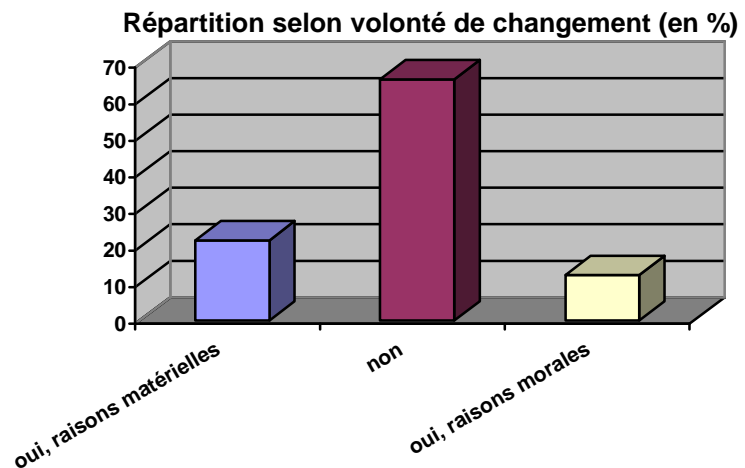
Il n'y a pas de croisement significatif sur cette variable.

Les conditions matérielles de travail des formateurs sont en général perçues de façon satisfaisantes ou très satisfaisantes (87,7 % des formateurs). Voici les réponses en détail :



Les croisements d'autres variables avec celle-ci, après recodage en 2 points (regroupement des termes plutôt satisfaisants et des autres plutôt insatisfaisants), ne nous donne pas plus d'éléments que l'on avait déjà, c'est-à-dire les liens « célibataires - conditions insatisfaisantes » et l'inverse, et « travail à temps complet - conditions satisfaisantes ».

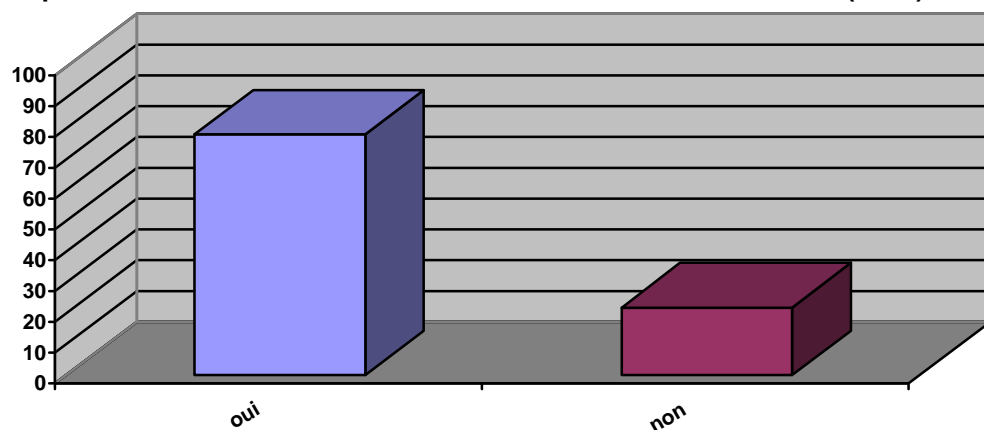
Les formateurs sécurité routière ont-ils envie de changer de profession ? A cette question, ils sont 34,2 % à répondre par l'affirmative. La raison principale invoquée concerne les conditions matérielles (21.9 %).



Globalement, les formateurs semblent satisfaits de leur sort et ne comptent pas changer, dans l'avenir, de profession. Ce sont plutôt les formateurs qui travaillent seuls qui ont tendance à vouloir changer, et ceci pour des raisons matérielles (.0334)

Le BAFM est un examen dont on annonce la réforme depuis maintenant plusieurs années. J'ai souhaité recueillir l'avis général des formateurs, à la fois sur question fermée et ouverte. Les résultats sont les suivants :

Répartition selon souhait ou non d'une réforme de l'actuel BAFM (en %)



20 % des formateurs ne sont pas pour une réforme de l'actuel BAFM ; ce n'est donc pas l'unanimité parmi tous les acteurs de cette profession. Toutefois, cette très forte majorité de « oui » montre le caractère dynamique des intéressés. Voici quelques morceaux choisis parmi les formateurs justifiant une réforme de l'examen et du diplôme :

*« Peu adapté aux besoins actuels, c'est l'auberge espagnole. Cependant, il est également important que les BAFM actuels comme les enseignants mettent en place une formation continue. (...) L'évolution d'un système passe par l'évolution des individus qui accèdent à une profession. (...) Reconnaissance professionnelle plus étendue. (...) Trop de BAFM, donc trop de concurrence et salaires anormalement bas et démotivants. (...) Revaloriser le niveau de qualification et de compétences. (...) Décalage par rapport à la formation d'adultes en général. (...) Nécessité de tirer vers le haut une profession toute entière qui est fragilisée par un syndicalisme régressif et tournée vers les intérêts des dirigeants. (...) Totalement inadapté pour des métiers d'encadrement et d'enseignement, de conseil et d'expertise en sécurité routière. (...) Pour permettre de diversifier les activités du titulaire. Actuellement, c'est un diplôme qui a la valeur du papier sur lequel il est imprimé. (...) Les BAFM n'ont aucun contenu sérieux à transmettre (conduite, lois physiques, etc...). Ils ne font que répéter ce qu'ils ont entendu sans rien y comprendre. (...) Aucune formation d'entreprise pour les nouveaux (BAFM). Trop théorique, pas assez pratique. (...) Ne pas le réserver à la seule formation de moniteurs (cela devient marginal). (...) Pour ne plus être considérés que comme des formateurs de moniteurs, mais comme des spécialistes de la sécurité routière. (...)*

Et quelques arguments défavorables à cette réforme :

*« C'est à chacun d'évoluer sur le terrain, point trop n'en faut avant. (...) Car les réformes actuelles vont favoriser certains opportunistes qui obtiendront ce diplôme par UV et à force de passages d'examen<sup>1</sup>. (...) Le métier de formateur de moniteurs est essentiellement basé sur la formation des moniteurs, et bien que des fonctions périphériques*

<sup>1</sup> On ne peut, à l'heure actuelle, passer plus de 3 fois l'examen du BAFM.

*peuvent exister, il y a déjà beaucoup à faire dans la formation des moniteurs. (...) Réformer signifie : adapter, modifier, ... etc. Il serait préférable de 1° redéfinir les besoins sociaux ; 2° mettre en place un système nouveau adapté. (...) Il est déjà possible de faire très efficace avec les mesures, les programmes et les examens existants. La réforme est une maladie nationale qui précède souvent l'application réelle des mesures réformées. (...) Sa forme actuelle permet de vérifier les connaissances, mais aussi la psychopédagogie. (...) Si réforme il y a, la durée de formation sera tellement longue qu'elle concernera des universitaires plutôt que des enseignants voulant augmenter leurs compétences. (...)*

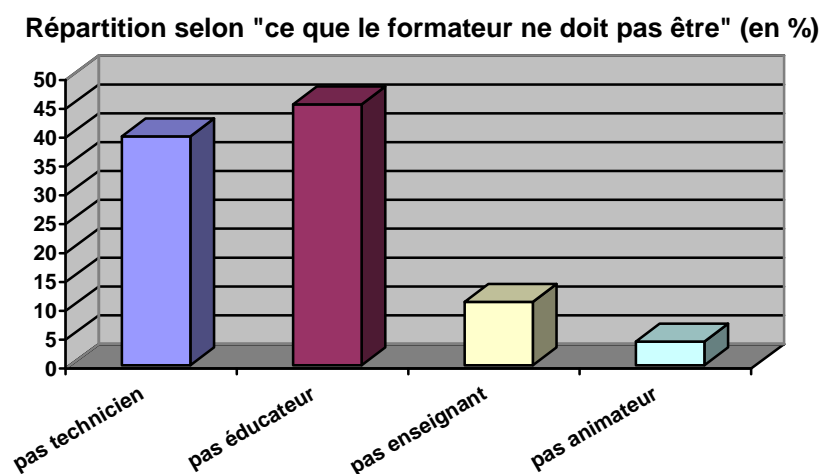
Ceci étant, y a-t-il des recoupements possibles à faire avec d'autres variables et qui permettraient de savoir quel public est le plus favorable ou défavorable à cette réforme ? Un seul croisement est vraiment pertinent : les formateurs ne souhaitant pas de réforme du BAFM sont plutôt les formateurs ayant répondu qu'ils n'achetaient aucun manuel didactique dans l'année (.0229). Il paraît plus difficile effectivement pour ces formateurs de changer les habitudes. Pour l'anecdote, une autre variable est ressortie de la moulinette statistique, mais avec un seuil de significativité de .055 : les formateurs ayant une croyance religieuse sont plus favorables à une réforme du BAFM que ceux qui n'ont pas de croyance religieuse. Y croire ou ne pas y croire, telle est semble-t-il ici la question.

### 3° Variables « finalités de la formation » :

La formation d'adultes devrait-elle amener un changement social ? A cette question, les formateurs répondent en bloc (93,2 % de « oui »). Réponse très logique si on considère notre mission comme étant celle d'améliorer la sécurité routière, thème fortement social.

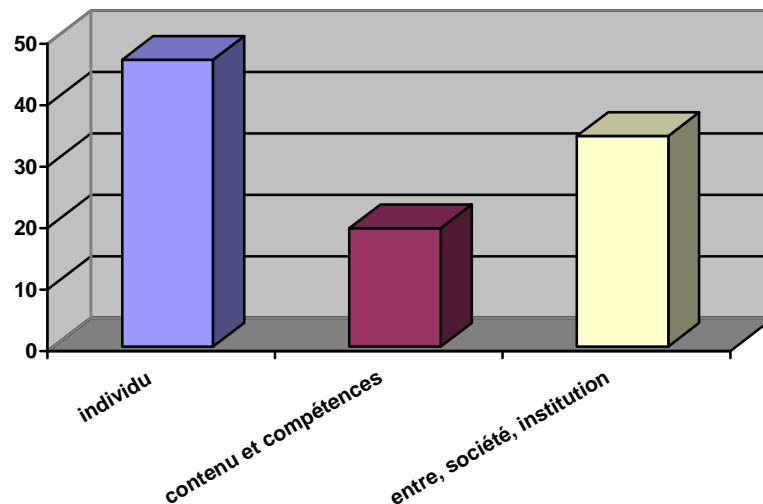
Et que devrait viser en priorité la formation d'adultes, au niveau de l'individu ? Les avis sont plus partagés : 53,4 % privilégient l'épanouissement psychique ou l'acquisition de connaissances, 37 % l'épanouissement relationnel ou l'adaptation sociale, et 9,6 % l'adaptation à l'entreprise. En recoupant avec d'autres variables, on s'aperçoit que les formateurs qui n'utilisent pas de réseau syndical (.0273) ou associatif (.0443) penchent plutôt vers une visée « développement personnel de l'individu ».

Pour 39,7 % des individus testés, le formateur ne doit pas être un « technicien » ; pour 45,2 %, il ne doit pas être un « éducateur ». Les termes « enseignant » et « animateur » sont beaucoup moins rejetés.



Les activités professionnelles ne sont pas centrées en priorité sur les mêmes choses, et les réponses ne sont pas très consensuelles lorsqu'il s'agit de savoir si ces priorités sont l'intérêt de l'individu, l'intérêt des entreprises, le contenu disciplinaire, l'intérêt de l'institution, l'intérêt de la société ou la transmission des compétences. En recodant ces items sur 3 points (individu, contenu et compétences et entre, société, institution), on remarque beaucoup de divergences :

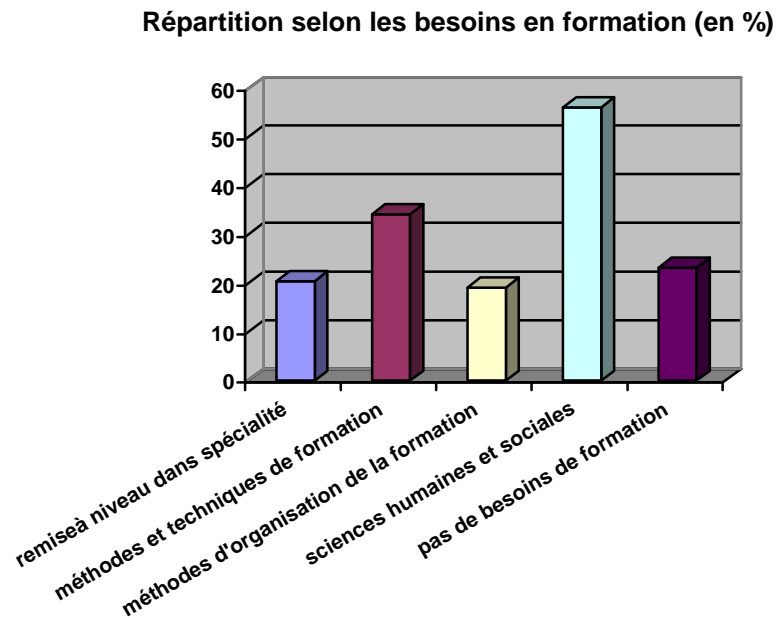
**Répartition selon la centration prioritaire dans les activités professionnelles (en %)**



Ainsi l'on peut, grâce à ces divergences, obtenir plus d'informations dans les croisements de variables sur les profils liés à la centration prioritaire et en particulier sur l'utilisation des réseaux professionnels. Les formateurs qui n'utilisent pas de réseau de collègues dans l'organisme sont plutôt ceux dont les activités professionnelles sont centrées en priorité sur l'individu (.0155), et ceux qui utilisent un réseau de collègues et qui n'utilisent pas de réseau de formateurs hors organisme sont plutôt ceux dont la centration prioritaire est orientée vers la société ou les institutions (.0155 et .0107).

4° Variables « besoins en formation » et « avenir des formateurs » :

Les formateurs titulaires du BAFM/BAFCRI ont-ils des besoins en formation, et si oui de quel ordre ? Quatre possibilités de réponses fermées étaient offertes : les besoins de remise à niveau dans la spécialité, les méthodes et techniques de formation, les méthodes d'organisation de la formation et les sciences humaines et sociales. De plus, une possibilité ouverte était ajoutée. Voici un graphique récapitulatif des réponses :

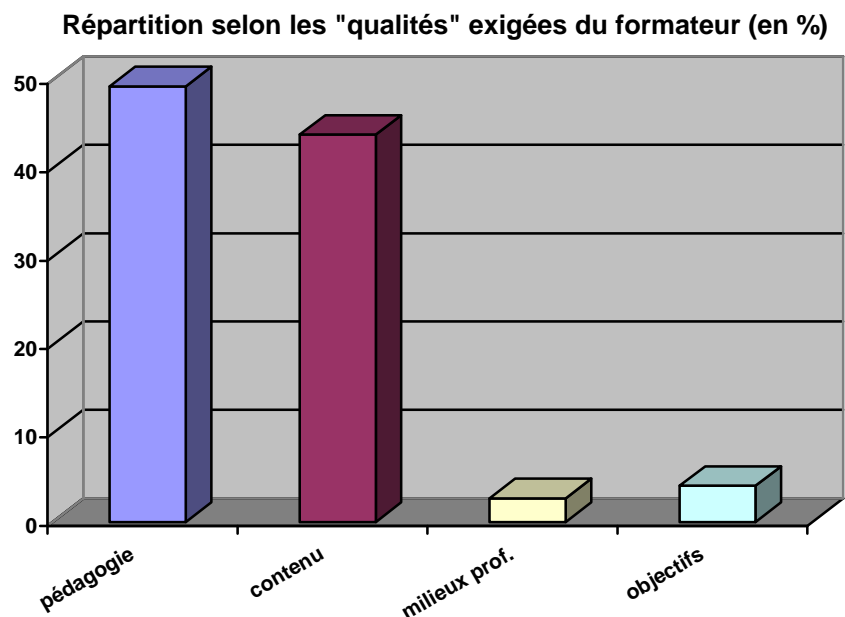


Les besoins en formation sont principalement orientés vers les sciences humaines et sociales, avec toutefois une proportion non négligeable de formateurs n'éprouvant aucun besoin de se former. Ceux qui ont indiqué avoir des besoins en formation sur les méthodes et techniques ont également indiqué avoir des besoins sur les méthodes d'organisation de la formation (.0001). Analyse identique concernant les formateurs estimant avoir des besoins en formation sur les sciences humaines et sociales, qui indiquent aussi nécessiter des besoins en matière de méthodes et techniques de formation (.0267). Enfin, les formateurs ayant des besoins en formation en sciences humaines et sociales ont davantage tendance à souhaiter une réforme du BAFM (.0468). Peut-être que les formateurs souhaitant une réforme du BAFM sentent, voyant tarder ce projet, qu'il est préférable, sinon indispensable d'assurer personnellement, par une validation universitaire extérieure, la reconnaissance concrète du statut de formateur d'adultes. Cette analyse est relativement confirmée par les réponses aux questions relatives aux pratiques de formation perçues comme pertinentes. Cette question, dont il fallait classer les items hiérarchiquement, fait ressortir 53,4 % de formateurs jugeant les formations personnelles ou universitaires comme les plus pertinentes.

Alors, comment les formateurs envisagent-ils l'évolution de leur organisation professionnelle ? Près de la moitié d'entre eux (42,5 %) estiment qu'il n'y aura pas d'évolution, 38,4 % imaginent plus de diversité (dans les fonctions, les recrutements ou les statuts), et 19,2 % entrevoient la constitution d'un corps professionnel national ou régional.

5° Variables « qualités du formateur » et « utilisation de méthodes basées sur le travail ou la constitution de groupes »:

Un formateur doit-il avoir une solide formation pédagogique, une solide formation sur le contenu d'enseignement, une connaissance des milieux professionnels et de leurs aspirations ou une vue claire des objectifs généraux de la formation ? Il était demandé, dans le questionnaire, de répondre à cette question en classant les items de 1 à 4. Nous obtenons des résultats non consensuels, indiqués dans le graphique ci-après :



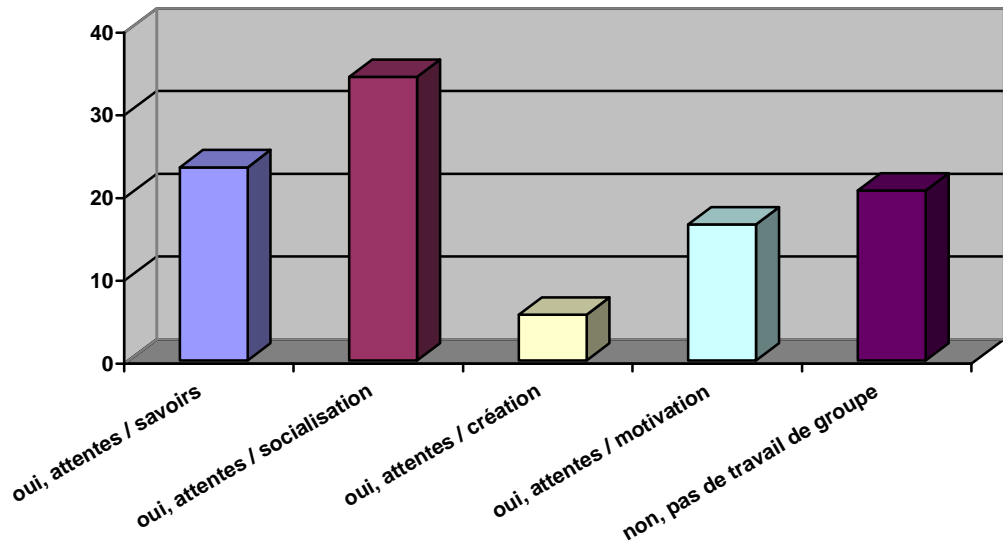
Une vue claire des objectifs de la formation n'est pas essentielle, selon les formateurs, pour que la formation soit efficace. Ce n'est pas en tout cas un item choisi en priorité pour désigner les qualités que doit posséder un formateur. Les avis sont toutefois partagés sur les deux premiers items : 49,3 % pensent qu'il est surtout nécessaire d'avoir une solide formation pédagogique, alors que 43,8 % pensent que les contenus à enseigner sont primordiaux. Nous avons là une véritable différence dans les avis des formateurs, une différence assez fondamentale qui montre deux attitudes radicales. L'une est plutôt centrée sur l'apprenant, sur la relation pédagogique (ou anthropogogique), sur la démarche d'appropriation des contenus par le stagiaire ; l'autre est centrée sur les contenus eux-mêmes. Nous sommes donc en présence d'une approche plutôt affective (la pédagogie), en opposition avec une approche plutôt cognitive (les contenus).

Aucun tri croisé n'est malheureusement pertinent pour autoriser une distinction concrète entre ces deux catégories de formateurs.

L'utilisation de méthodes basées sur le travail ou sur la constitution de groupes, en formation, réunit 79,5 % des formateurs d'adultes en sécurité routière. Mais ils n'agissent pas tous dans ce domaine pour les mêmes raisons et n'ont pas tous les mêmes attentes. En constituant des ateliers avec des groupes, on peut effectivement privilégier soit une meilleure acquisition de connaissances, soit une meilleure socialisation des individus, soit une plus grande capacité de création, soit encore un développement accru des motivations des acteurs. Au travers des réponses ouvertes formulées

par les enquêtés, j'ai effectué une traduction de leurs attentes par rapport au groupe en recodant leurs réponses selon ces 4 critères. Les résultats de ce recodage vous sont indiqués ci-après :

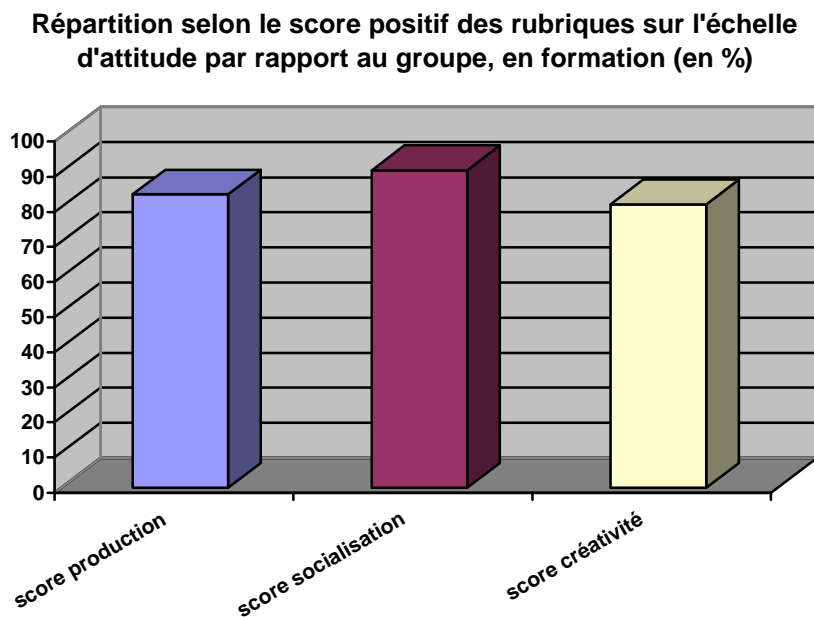
**Répartition selon l'utilisation de méthodes basées sur le travail ou sur la constitution de groupes en formation et les attentes par rapport à ces méthodes (en %)**



On retrouve 4 catégories distinctes et représentatives de l'attitude vis-à-vis de l'intérêt porté à la constitution de groupes pendant les phases de formation. Pour le plus grand nombre (34,2 %), le groupe permet de mieux socialiser les individus. Il aurait été intéressant de savoir si les formateurs de moniteurs étaient plus enclins à utiliser le groupe pour une meilleure acquisition de connaissances ou si les animateurs Permis à Points utilisaient plutôt le groupe en formation pour permettre une meilleure socialisation des individus. Ces hypothèses ne se vérifient pas, il n'y a en fait pas de différences significatives entre les formateurs sur les attentes vis-à-vis du groupe.

6° Échelle d'attitude par rapport au groupe, en formation :

Alors pouvons-nous déceler, grâce à l'échelle d'attitude, des différences significatives vis-à-vis du groupe en formation. Le recodage de 6 en 3 points, puis en 2 points en associant les items de chaque rubrique et en les ajoutant pour obtenir le score de chacune d'entre elle (score production, score socialisation, score créativité), permet des calculs du Chi-carré plus exploitables. Ainsi, on obtient un score pour chaque rubrique plutôt positif ou plutôt négatif. Voici la répartition des scores positifs :



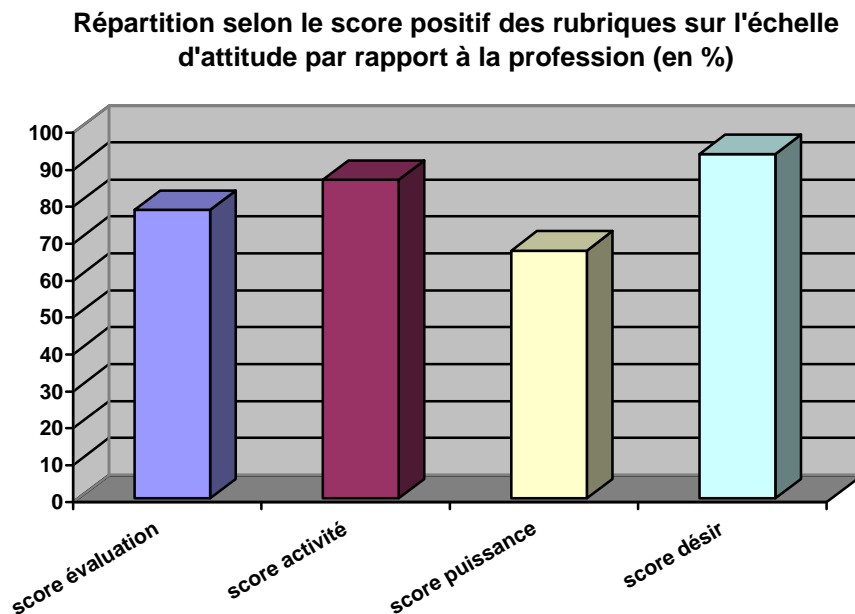
Nous avons là un consensus plus marqué vers le score socialisation, confirmant ainsi les analyses précédentes. Les croisements avec d'autres variables montrent plus de différences significatives avec les scores « production » et « créativité », les moins consensuels.

Par conséquent, les formateurs qui sont les plus positifs par rapport à la production du groupe en formation sont aussi ceux pour qui le terme « intervention » est plutôt adapté pour décrire les activités professionnelles (.02). Ceux qui sont les plus négatifs par rapport à la production du groupe en formation sont aussi, d'une part, ceux pour qui le terme « intervention » est plutôt inadapté pour décrire les activités professionnelles (.02) et, d'autres parts, ceux qui sont issus d'un milieu socioculturel de fonctionnaires ou assimilés (.0323).

Enfin, les formateurs qui sont les plus positifs par rapport à la créativité du groupe en formation sont plutôt les célibataires (ceux ayant une vie familiale étant plutôt mitigés - .0081) et ceux qui utilisent les livres comme support pédagogique (.0224), mais ils sont également ceux pour qui le terme « compétences » est le plus inadapté pour décrire les activités professionnelles (.0077). Inversement, les formateurs qui sont les plus négatifs par rapport à la créativité du groupe en formation sont plutôt ceux pour qui le terme « compétences » est le plus adapté pour décrire les activités professionnelles (.0077). Ces formateurs sont plus situés dans la classe déjà définie de ceux qui interviennent exclusivement dans la formation professionnelle.

### 7° Échelle d'attitude par rapport à la formation :

Le dernier élément de cette enquête concerne l'attitude globale des formateurs par rapport à leur profession. Comme dans l'échelle d'attitudes par rapport au groupe, en formation, les items ont été recodés selon les mêmes critères : en 2 points sur 4 rubriques (score évaluation ; score activité ; score puissance ; score désir). Voici le graphique récapitulatif :



Plus de 80 % des formateurs ont plutôt une attitude positive vis-à-vis des côtés désirables et actifs de la profession. Le score « puissance » ne réunit pas autant les formateurs, ils sont 33 % à être négatifs vis-à-vis de cette rubrique.

Plusieurs croisements de variables peuvent être extraits et commentés sur les scores « évaluation » et « puissance ». Les formateurs dont le score « évaluation » de la profession est positif ont de même un score « puissance » plus souvent positif que chez les autres formateurs pour qui c'est l'inverse (.0001). Un aspect amusant, c'est que les formateurs qui ont une opinion politique de gauche ont plus souvent un score « évaluation » de leur profession négatif (.0446). Enfin, les formateurs ayant un score « puissance » positif ont plus tendance à utiliser un réseau associatif que les formateurs qui ont un score « puissance » négatif (.0334).

Reprenons sous forme de tableau les résultats globaux des échelles d'attitude par rapport au groupe en formation et par rapport à la profession :

**Trois croisés significatifs (calculs des Chi-carrés) des échelles d'attitude**

	Score « production » du groupe		Score « créativité » du groupe		Score « évaluation » de la profession		Score « puissance » de la profession		Travail seul ou en équipe		Visée de la formation : développement personnel de l'individu	Attitude positive sur la créativité du groupe en formation		BEPECASER « 2 Roues »	
	Positif	Négatif	Positif	Négatif	Positif	Négatif	Positif	Négatif	seul	équipe		Oui	Non	Oui	Non
Score « évaluation » de la profession positif															
Score « évaluation » de la profession négatif															
Hommes															
Femmes															
Terme "intervention" adapté	(.02)														
Terme "intervention" inadapté															
Milieu socioculturel de fonctionnaires															
Célibataires ou sans enfants															
Livre utilisé comme support pédagogique															
Terme « compétences » adapté.															
Terme « compétences » inadapté.															
Utilisation d'un réseau associatif															
Pas d'utilisation d'un réseau associatif															
Opinion politique de gauche															
Suivi dans le passé d'actions de formation continue															
Pas de suivi dans le passé d'actions de formation continue															

Notre catégorie de formateurs célibataires, qui utilisent le livre comme outil pédagogique et qui sont plutôt, comme on l'a vu auparavant, du côté de la formation professionnelle de moniteurs auto école, sont également les plus positifs sur l'échelle d'attitude par rapport à la profession ou par rapport au groupe en formation. Des liens très forts existent entre les célibataires et la capacité de « créativité » du groupe en formation (.0081). Ceux qui utilisent un réseau associatif sont également ceux qui trouvent la profession la plus puissante (.0334), et donc la plus génératrice de valeurs positives (.0001). Cette catégorie, en vert sur le tableau, paraît donc assez optimiste et semble « croire » dans la profession, même si ces formateurs considèrent par ailleurs leurs conditions matérielles de travail plutôt insatisfaisantes.

L'autre catégorie de formateurs, en bleu sur le tableau, est beaucoup plus négative sur certaines des rubriques des échelles d'attitude : parmi ces formateurs, ceux qui n'utilisent pas de réseau associatif (.0334) et ceux qui n'ont pas suivi dans le passé d'actions de formation continue (.0485) sont aussi ceux qui ont une vision de la profession plutôt « impuissante ».

Ce tableau nous présente les mêmes catégories que celles précédemment analysées, à ceci près que l'on peut retrouver quelques points communs dans chacune de ces catégories. Si l'on regarde en effet le travail seul ou en équipe croisé avec le suivi ou non d'actions de formation continue dans le passé, on voit qu'il peut y avoir à la fois appartenance à la catégorie symbolisée en vert (les formateurs exerçant dans la formation professionnelle exclusivement) et celle symbolisée en bleu (catégorie des formateurs exploitants intervenant dans tous les domaines de formation). Cela voudrait donc dire qu'il y a probablement subdivision des grandes catégories en sous-catégories spécifiques, mais dont la mise en évidence nécessite d'autres outils statistiques.

Quant à notre catégorie symbolisée en rouge, nous avons toujours autant de difficultés à en cerner les contours. Il va être intéressant, et nécessaire, d'étudier plus précisément cette catégorie, au travers d'une synthèse des différentes données et informations recueillies.

## V – CONCLUSION

### V.1. Résultats comparatifs des diverses enquêtes menées depuis 1986

Ce tableau récapitulatif montre les écarts éventuels constatés, même s'il ne s'agit pas d'une véritable enquête longitudinale, entre les diverses études effectuées sur le seul public des titulaires du BAFM. Les variations constatées ne sont que strictement indicatives, toutes choses n'étant pas rigoureusement égales par ailleurs.

	Enquête de 1986 <sup>1</sup>	Enquête de 1993 <sup>2</sup>	Enquête de 1998 <sup>3</sup>
Variable sexe	Hommes = inconnu Femmes = inconnu	Hommes = 80 % Femmes = 20 %	Hommes = 68,8 % Femmes = 31,2 %
Variable âge	Jusqu'à 40 ans = 37 % de 41 à 60 ans = 50 % plus de 60 ans = 13 %	Jusqu'à 40 ans = 33 % de 41 à 60 ans = 60 % plus de 60 ans = 7 %	Jusqu'à 40 ans = 41 % de 41 à 60 ans = 59 % plus de 60 ans = 0 %
Niveau d'études avant passage du BAFM	Jusqu'à seconde = 70 % BAC = 15 % Après-BAC = 15 %	BEPC, CAP = 18 % BAC = 48 % Après-BAC = 34 %	BEPC, CAP = 25 % BAC = 51,5 % Après-BAC = 23,5 %
Activité enseignement de la conduite	65 %	Non significatif	23,4 %
Formation de moniteurs	79 %	80 %	81 %
Participation aux enquêtes REAGIR	31 %	34,5 %	34 %
Coordination pédagogique examen BEPECASER	38 %	18,3 %	12,5 %

On remarque principalement une évolution sur le niveau d'études (obtention du BAC) avec un tassement significatif du niveau d'études post-Bac. Il faut signaler toutefois une augmentation du taux de DEUG/licence et Maîtrise après obtention du BAFM puisqu'il passe de 23,5 % à 37,5 %. Nous avons déjà mis en évidence ce phénomène à propos des besoins en formation en sciences humaines et sociales au chapitre sur les variables « besoins en formation » et « avenir des formateurs ». Dès lors, le BAFM constitue donc bien un tremplin au suivi d'études post-Bac. Outre

<sup>1</sup> Étude réalisée par Mme SIMONNET – PERVANÇON – Mr PERALTA – Mr BRULE : 123 questionnaires envoyés – 54 retournés constituant l'ensemble des réponses sur lesquelles portent les proportions indiquées.

<sup>2</sup> Enquête effectuée par la DSCR : 280 questionnaires envoyés – 80 retournés dont 60 exploités constituant l'ensemble des réponses sur lesquelles portent les proportions indiquées.

<sup>3</sup> Enquête effectuée par Denis Dugué dans le cadre d'un mémoire de maîtrise : 300 questionnaires envoyés – 79 retournés dont 64 exploités provenant des seuls titulaires du BAFM (hors titulaires du BAFCRI).

l'explication déjà fournie de l'absence de cursus de formation initiale empêchant une reconnaissance crédible du diplôme de BAFM, on peut également expliquer ce phénomène par la confrontation régulière avec des professionnels de niveau Bac + 5 (psychologues) dans le cadre du Permis à Points.

L'activité « enseignement de la conduite » s'est fortement réduite en une dizaine d'années, la cause en est très certainement l'élargissement et la diversification des autres activités. Désormais, à peine un formateur sur cinq continue à pratiquer l'enseignement de la conduite, contre plus d'un formateur sur deux à l'époque.

L'activité « formation de moniteurs » ne subit pas de modification notable, celle-ci restant l'apanage des titulaires du BAFM. En revanche, la coordination de l'examen du BEPECASER ne semble plus être très prisée des formateurs puisqu'ils ne sont plus que 12,5 % à exercer cette activité, contre 38 % il y a 12 ans. On peut l'expliquer par l'accroissement de l'activité « Permis à Points » des formateurs, mais également, pour des raisons budgétaires, par la nomination d'inspecteurs des permis de conduire à ce poste.

## **V.2. Synthèse**

Après avoir étudié les données, variable après variable, il devient nécessaire, même si l'exercice est compliqué avec un tel nombre de variables, de faire une synthèse de tous ces éléments.

Dans le point de vue de la formation-professionnalisation, le lien au métier de moniteur auto école est, nous l'avons vu, très fort. Les formateurs titulaires du BAFM, dans cette activité très professionnelle, se retrouvent dans deux catégories, celle des formateurs n'exerçant que cette activité (la formation de moniteurs « permis B ») et celle des formateurs inscrits dans plusieurs domaines d'intervention (formation de moniteurs « permis B », « mention 2 Roues », « mention groupe Lourde », animation permis à points et interventions sécurité routière en entreprise). Les points d'ancrage représentationnels ne sont pas identiques dans ces deux catégories. Chez les premiers, il y a identification au statut social du « BAFM », plutôt enviable, ou la fonction de formateur est plutôt valorisée et puissante. Ce groupe est inséré professionnellement et présent dans tous les systèmes de réseau (collègues, formateurs, employeurs, associations et administration) correspondant aux divers groupes de référence et d'appartenance. Chez les seconds, on peut ajouter le sentiment de valorisation des compétences, du fait d'une plus grande diversité d'interventions professionnelles, celles-ci étant plus représentées dans le statut social de « responsable de formation », à la fois plus large et plus différenciateur. Ces formateurs ont le sentiment de mieux maîtriser leur activité, ils assurent davantage la guidance et l'orientation de leurs stagiaires.

Dans le point de vue de la formation-conception-animation, le lien avec l'organisation ou la mise en place de sessions de formation est très fort. Nous retrouvons là les exploitants d'un centre de formation de moniteurs auto école qui interviennent également dans les actions de sécurité routière en entreprise ou dans le cadre du permis à points. Ces formateurs, plutôt des hommes, ont tendance à fonctionner en repli sur leur activité, ne sont pas constitués en réseau, sauf réseau d'autres professionnels hors de leur organisme. Leur attitude vis-à-vis de la profession est assez négative (dévalorisante et improductive) ou souvent mitigée. Ils interviennent peu dans la formation

de moniteurs, autrement que sous l'angle de la gestion et de l'organisation, mais animent des stages Permis à Points dans le cadre de leur entreprise ou association.

Dans le point de vue de la formation-dépannage, le lien avec le statut de l'emploi prédomine. Nous retrouvons ces formateurs parmi les plus jeunes des salariés d'établissements de formation de moniteurs, qui n'exercent aucune autre activité que celle de former des moniteurs, dans des conditions matérielles jugées le plus souvent insatisfaisantes. Cette catégorie appartient également au point de vue de la formation-professionnalisation sur d'autres aspects. Mais ils se distinguent par un salaire nettement inférieur et une volonté de changement de profession pour raisons matérielles.

Ces différentes catégories ne sont pas séparées de façon tranchée, mais on peut noter cependant de telles différences, de tels contrastes entre un individu et un autre. Elles montrent malgré tout que la base théorique de référence est en partie confirmée, et que les versants de la pyramide anthropogique sont plus ou moins représentés explicitement.

Les formateurs titulaires du BAFM et/ou du BAFCRI constituent donc un groupe professionnel dans lequel on a pu remarquer des processus identitaires et représentationnels différents, dans la mesure où les centres d'intérêts des uns et des autres ne sont pas tous convergents au regard des activités qui les distinguent. C'est bien la marque de la négociation permanente qui existe entre les items consensuels et les conflits produits par les contextes différents des activités exercées ou par les divers groupes d'appartenance et de référence mis en évidence.

### **V.3. Perspectives**

Le plus grand écueil de ce mémoire concerne les difficultés méthodologiques rencontrées et plus précisément la difficulté à extraire de l'information d'un trop faible échantillon nécessitant de nombreux recodages et, malgré tout, la perte ou l'impossibilité d'utiliser certaines données, présentant pourtant certains caractères potentiellement significatifs.

Il paraîtrait judicieux, pour compléter cette étude, de se doter d'autres outils de recueil de données tels qu'un entretien mené auprès des différents types de formateurs, voire même l'observation de certains d'entre eux sur le terrain. Cela permettrait de mieux repérer les variations didactiques des formateurs, dans leurs contextes d'intervention respectifs.

Quoi qu'il en soit, cette étude, dont l'orientation était plutôt descriptive, devrait fournir aux acteurs concernés quelques caractères objectifs des différences de situation professionnelle, leur permettant de prendre conscience des logiques, des contextes, des représentations multiples concentrées au sein d'un même corps professionnel.