

# LA COMMUNICATION DU RISQUE OU LE RISQUE DE COMMUNICATION

## *L'exemple d'une action publique en matière de sécurité routière*

PAR DIDIER CHABANET

*Université Lumière Lyon II-CERIEP*

ET VINCENT SPENLEHAUER

*RIVES*

*L'enfer est pavé de bonnes intentions, dit-on, et les chemins qu'empruntent éducateurs, services de sécurité et de prévention, et acteurs politiques locaux pour détourner les adolescents de la violence routière, l'illustrent..*

*En toute ingénuité, et à grand renfort de bonnes volontés, d'argent public et de compétences techniques, les louables intentions des adultes ne parviennent qu'à renforcer les fantasmes de maîtrise et de puissance de nos conducteurs du dimanche en herbe.*

*Il y a vraiment de quoi être découragé, non ?*

Un des postulats les mieux partagés dans la communauté des analystes des politiques publiques consiste à affirmer que toute action publique est régie par une théorie, plus ou moins cohérente et explicite, du changement social (1). Parallèlement, l'existence ainsi que la mise en œuvre d'une action publique ne peuvent être détachées de certaines conditions de possibilité, qui impliquent, de la part des protagonistes de l'action, un minimum d'accord sur les moyens concrets et les objectifs de celle-ci. La thèse paradoxale que nous voudrions étayer ici, à tra-

vers l'étude d'une monographie, est la suivante : si une certaine consensualité est nécessaire à l'effectivité d'une action publique (faute de quoi elle n'existerait pas), trop de consensualité peut faire obstacle à l'atteinte de l'objectif de l'action.

L'enjeu de cette réflexion nous semble d'autant plus d'actualité que l'idéologie communicationnelle gagne incontestablement en importance, imprégnant jusqu'aux modalités de l'action étatique. Trois facteurs principaux conjuguent, à cet égard, leurs effets. En premier lieu, la différenciation du pouvoir administratif et sa décon-

centration font que le problème de la coordination unifiante de l'action se pose davantage en termes de communication entre acteurs administratifs. En second lieu, depuis le début des années 1980, l'affirmation et la formalisation d'un credo libéralo-administratif exigent de l'Etat qu'il considère le citoyen comme un usager-client avec lequel il convient de communiquer pour le satisfaire au mieux. Enfin, la généralisation d'un certain scepticisme à l'égard de toute forme d'action publique (« politicienne » ou administrative) amène les pouvoirs publics à fournir un effort important de communication pédagogique afin de justifier et tenter de relégitimer leur action.

L'évaluation des Journées de l'Enfance et de la Sécurité Routière (JESR), auprès des élèves (âgés en moyenne de 14 ans) de toutes les classes de 4<sup>e</sup> d'un département français, nous permet précisément d'aborder la question de la difficile articulation des deux présupposés évoqués de l'action publique en général. La finalité de cette action publique est, bien entendu, de diminuer le nombre d'accidents de la route chez les jeunes (2). Les enjeux politico-administratifs attachés aux JESR se sont progressivement pacifiés à la faveur d'un certain nombre d'ajustements opérés par les différents intervenants institutionnels, tous unis autour d'un même objectif de sécurité.

Nous allons montrer que les agents administratifs impliqués sont porteurs et communicateurs de représentations qui, partagées par une large majorité du public visé (les jeunes collégiens), alimentent des processus de ritualisation et de reproduction sociales qui peuvent aller à l'encontre de la réalisation d'objectifs pourtant légitimes pour tous. On peut considérer que les JESR constituent une illustration extrême de la thèse que nous souhaitons défendre, pour deux raisons. D'abord, l'objet de l'action est des plus sensibles : il s'agit, en effet, au delà des euphémismes que recouvre l'expression de « sécurité routière », de s'intéresser à la question fondamentale de la vie et de la mort dans nos sociétés, sujet ardu s'il en est. A cet enjeu de nature anthropologique s'ajoute celui de l'incompréhension, éventuelle, entre des agents administratifs adultes et un public d'adolescents dont on attend, plus ou moins consciemment, qu'ils expient le comportement funeste de leurs aînés par un effort d'apprentissage (3).

En résumé, on se trouve donc confronté à une action publique dont l'objectif de changement social repose sur un enjeu fort, qualifiable de « civilisationnel » et dont le succès dépend, du point de vue de l'acteur administratif, de la qualité de la communication établie entre les décideurs et les « décidés » de l'action. Y-a-t-il compatibilité entre ces deux dimensions de l'action ou, au contraire, l'une est-elle satisfaite au détriment de l'autre ?

---

## L'ACTION

---

Les premières négociations relatives à la programmation des JESR ont débuté en 1987. Elles procédaient d'une réflexion collective mise en place par la Direction Départementale de l'Équipement et l'Inspection d'Académie, lors d'un colloque intitulé « *Intégration de la sécurité routière dans l'enseignement quotidien* », en 1986, qui avait regroupé cent cinquante enseignants. Les premières journées furent organisées en décembre 1988. A cette date, environ quatre mille deux cents enfants venant de cent soixante six classes primaires ont assisté à cette manifestation, qui se déroulait sur deux jours.

Depuis 1990, les principes d'organisation des JESR se sont stabilisés, non sans avoir subi quelques transformations. Désormais, les JESR prennent comme cible des collégiens de 4<sup>e</sup> (par contingent de huit cent cinquante) et non des élèves de classes primaires. En outre, du fait de la faible motivation du corps enseignant à l'endroit des JESR, mais également parce que le principe de la « mise en disponibilité » des élèves est acquis, le rôle de l'Inspection d'Académie s'est fait plus discret ; un de ses agents reste néanmoins fortement impliqué *intuitu personae* en ce qui concerne les aspects plus particulièrement pédagogiques des JESR. C'est donc exclusivement le service « Routes » de la Direction Départementale de l'Équipement (DDE) qui contrôle la mise en œuvre des JESR. Le Conseil Général en assure, par ailleurs, le financement. Ces journées sont organisées autour d'une vingtaine de stands très divers, tenus par des agents de la DDE, des pompiers, des gendarmes, des moniteurs d'auto-école, un constructeur automobile, une compagnie d'assurance, un cascadeur et un pilote professionnels, un responsable d'un parc de « karting », etc. L'ensemble de ces activités fait l'objet d'une couverture médiatique assez importante par la presse régionale.

---

## L'ETUDE DE L'ACTION

---

C'est à la demande du chef du service Routes de la DDE que nous avons conduit une évaluation des JESR, qui se sont déroulées à la fin de l'année 1993 et au début de l'année suivante. Notre travail s'est inscrit dans un contexte institutionnel local évolutif du fait de la combinaison de plusieurs éléments :

– le changement de majorité du Conseil Général qui fut pour les responsables des JESR une invite

à refaire valoir la pertinence de ces dernières et à s'engager dans une rigoureuse démarche de qualité, pour en améliorer l'efficacité sociale auprès des collégiens ;

– les difficultés de trésorerie du Conseil Régional, dont les acteurs espéraient une participation financière, ce qui renforce l'acuité du point précédent ;

– les négociations sur la possibilité d'instaurer une convention Etat-Conseil Général portant explicitement sur les JESR.

A l'issue de discussions approfondies portant sur les différentes méthodologies envisageables et sur les contraintes budgétaires concernant la conduite de l'évaluation, il a été décidé que nous adopterions une démarche mettant l'accent sur l'analyse de l'action plutôt que sur l'« endoformation » (4) des responsables et des animateurs des JESR. En théorie, nous aurions pu, en effet, conduire une analyse sommaire de l'influence des JESR sur les collégiens et consacrer le reste de notre travail à organiser et animer des discussions avec, et entre, les acteurs institutionnels. Pour des raisons tant budgétaires que scientifiques, il a été jugé préférable de conduire une analyse d'impact approfondie, d'en restituer et d'en discuter les résultats avec les responsables des JESR, laissant à ces derniers le soin de gérer à leur guise le délicat passage menant de l'évaluation à la transformation de l'action. Le principe de l'évaluation a consisté à faire une comparaison « avant-après » des JESR sur la base d'une cohorte de cinquante élèves (cent au total), provenant de plusieurs établissements scolaires, interrogés au moyen d'un guide d'entretien semi-directif (5). Celui-ci a été conçu non seulement pour déceler les représentations en matière de sécurité routière, présentes dans l'esprit de chaque collégien, mais également pour découvrir à quels types de comportements sur la route ces représentations étaient liées. Une première enquête a donc été effectuée avant la participation des élèves aux JESR et une seconde, après.

En résumé, l'information recueillie sur les JESR provient donc de deux sources distinctes. L'une est constituée de la somme des entretiens réalisés auprès des enfants ; l'autre, des échanges verbaux entre les acteurs principaux et nous-mêmes au cours de réunions de suivi de l'évaluation, mais également lors d'entretiens et de contacts plus informels.

dent qu'un tel volume d'informations peut donner lieu à des prismes et à des angles d'analyses extrêmement diversifiés. En l'occurrence, le traitement de nos données est soumis à une interrogation précise, restreignant et définissant le champ de nos investigations.

Les réflexions exposées dans le présent article ont été stimulées par un constat fondamental, résultant des conclusions de notre contrat d'évaluation. Ce travail fait clairement apparaître, en effet, une distorsion entre, d'une part, l'importance des moyens mis en œuvre dans l'action et l'excellente entente des différents intervenants institutionnels et, d'autre part, la relative faiblesse des résultats observables chez les collégiens, au regard d'un objectif de sécurité. Pour élucider les raisons d'une telle déperdition, il fallait s'intéresser non pas tant, ou pas seulement, au dispositif organisationnel - remarquablement cohérent - mais, plus profondément, aux représentations des acteurs impliqués dans l'action menée. Comment se fait-il, en effet, que le choix délibéré des organisateurs des JESR d'engager un travail sur les représentations du risque chez les élèves de 4<sup>e</sup> (6) puisse aboutir à l'effet inverse de celui escompté (7) ?

Notre souci a donc consisté à reconstituer le fil des croyances, des motivations et des opinions qui, bien que peu visibles, sont cependant à l'œuvre dans l'action observable. Nous n'entendons pas nous en tenir à une lecture purement institutionnelle, d'inspiration fonctionnaliste, mettant exclusivement l'accent sur l'ordonnement des moyens mis en œuvre par des organes administratifs, mais plutôt reconstituer les logiques de l'action à partir des attitudes de ceux qui participent à sa conception et à son déroulement.

Suivant cette posture, notre démonstration procèdera en trois temps. Tout d'abord, nous exposerons les principes d'action des JESR - explicites ou implicites - qui sont au cœur de la conception et de la mise en œuvre de l'action. Nous nous engagerons, ensuite, dans une analyse de l'enchevêtrement, voire de l'emboîtement, de ces principes d'action avec les représentations des collégiens. Enfin, la manière dont ces principes sont mis en place par les acteurs institutionnels pour générer des effets sociaux quelque peu décevants en regard des objectifs de l'action considérée, fera l'objet de la troisième partie conclusive de l'article.

---

## LA MISE EN QUESTION DE L'ETUDE

---

Le matériau, essentiellement discursif, dont nous disposons est considérable. Il est évi-

---

## LES PRINCIPES D'ACTION DES JESR

---

Les JESR se caractérisent par le souci permanent des organisateurs de correspondre

aux attentes, aux schèmes de perception et d'acceptation – supposés – des collégiens. La ligne directrice définie consiste à coller aux représentations que l'on prête à ces derniers, témoignant d'une volonté évidente de rendre le plus recevable possible les messages dispensés au cours des JESR. Ce souci est d'autant plus aigu qu'il s'agit, en l'occurrence, de sensibiliser une population composée exclusivement d'enfants, avec le risque d'incompréhension intergénérationnelle que cela comporte. Il existe clairement un rapport entre cette préoccupation explicite et l'expérience domestique des agents administratifs en charge des JESR, celle-ci étant perçue en termes de difficultés communicationnelles avec leurs enfants. Bref exemple tiré d'une réunion : « *Moi, je vois avec mes deux enfants ; pour ce qu'il s'agit de porter la ceinture, mon fils cadet a beaucoup plus d'influence que moi sur mon fils aîné* ».

L'objectif éducatif fixé par les initiateurs de la manifestation exclut donc l'introduction de modes d'interventions plus ou moins décalés et/ou dérangement. Il passe au contraire par la recherche de la meilleure adéquation entre le dispositif mis en place et les référents culturels – inter-prétés – du public visé. Dans cette optique, le travail et les changements qu'entendent exercer les acteurs publics sur le réel suppose la plus grande proximité possible avec les connaissances dont disposent les acteurs assujettis à l'action menée (8). Conformément à cette posture, trois principaux axes d'action ont été définis. Il s'agit, tout d'abord, de présenter les différentes activités constitutives des JESR sous une forme ludique, qui favorise l'apprentissage des collégiens, tout en répondant à une fonction d'agrément ou récréative (exemple de la pratique du kart). Dans l'esprit des organisateurs, certains stands ne se justifient même qu'en raison de leur capacité à « *faire respirer* » ou à « *faire rêver les gamins* » (exemple du stand tenu par un pilote professionnel accompagné de sa voiture de course et commentant des vidéos de compétition automobile). Il importe, ensuite, de rendre spectaculaires les démonstrations afin de « *marquer les esprits* » (exemple du cascadeur, présenté comme ayant « *fait Paris-Marseille sur le ventre traîné par une voiture* », reproduisant grandeur nature une collision entre deux véhicules, dont le bruit est amplifié par haut-parleurs). Enfin, les messages dispensés sont dépouillés de toute connotation moralisatrice. Tout est formulé non sous la forme du bien ou du mal mais comme entrant dans l'intérêt physique de l'usager de la route.

La démarche argumentée et volontaire – tendant à aligner les formes de l'action sur l'état des représentations collectives telles qu'elles sont perçues – est largement renforcée par des processus nettement moins réflexifs que ceux exposés précédemment. En effet, non seulement

les intervenants institutionnels s'inscrivent volontairement dans ce qui leur semble être les registres majeurs d'intelligibilité de l'opinion, mais ils se montrent également – quant à leurs capacités normatives en matière de sécurité routière – peu capables de prendre du recul par rapport à leurs propres modes ordinaires de connaissance (ce qui est un truisme, mais qui mérite d'être rappelé). Au cours de notre évaluation des JESR, nous avons pu observer que la plupart des acteurs institutionnels de l'action partageaient, largement inconsciemment, une même représentation de la sécurité routière. Nous qualifions cette perception commune de *modèle de la compétence et de la technicité*. En effet, suivant ce modèle, il est possible d'exclure l'éventualité d'un accident en raison des qualités de l'usager de la route et de la fiabilité de son équipement routier (freins, pneus, casque, etc.).

Ainsi, dans l'organisation des JESR, il convient de souligner le nombre élevé de stands présentant la question de la sécurité routière sous la forme d'un corpus de normes techniques : ratio vitesse/distance de freinage, équipement ABS, impact d'un choc à 60 km/h, résistance d'un casque à un choc, durée de vie limitée des casques, renforcement latéraux des portes de voitures, état des pneus, réglage des phares, etc. Dans cet ensemble, la question du comportement des usagers de la route est largement désocialisée. Ainsi, l'apprentissage de la conduite paraît résulter de – et se résumer à – l'acquisition de connaissances et de performances individuelles, ne laissant guère de place à d'autres dimensions, notamment sociales et civiques. Les exemples allant en ce sens sont nombreux : l'insistance sur l'importance de la connaissance du code de la route, la valorisation d'exercices d'adresse en vélomoteur, la présence d'un pilote de rallye et d'un cascadeur magnifiant un idéal de performance ; les pompiers, dont on aurait pu attendre qu'ils mettent en exergue les aspects secouristes, donc civiques, de leurs interventions, se présentent comme des acteurs dotés d'une très haute technicité (désincarcération, en un temps record et selon des méthodes adéquates, de l'occupant d'un véhicule gravement accidenté) ; même les activités de secourisme – présentées par des agents du SAMU – se résument au strict exposé et à la mise en application de procédures formalisées d'intervention d'urgence. Signe supplémentaire de cette volonté d'inculquer un savoir technique fragmenté – que traduit parfaitement, dans la forme, la succession de différents stands – il existe, de la part de certains organisateurs, un projet consistant à mesurer et sanctionner l'apprentissage des collégiens, par le biais d'un questionnaire à choix multiples (QCM).

## LE RENFORCEMENT DU MODELE DE LA COMPETENCE ET DE LA TECHNICITE

Ce modèle, éminemment valorisé au travers des différentes activités des JESR, est également très répandu dans les représentations des enfants. Le caractère hégémonique du modèle de la compétence dans la conception et l'organisation des JESR fait écho à la présence – non pas hégémonique, mais néanmoins très forte – de ce même modèle dans les représentations de la plupart des collégiens participant aux JESR. C'est ce qu'ont très clairement montré les entretiens de la première partie de notre enquête, dont nous n'exposons ici que les extraits les plus éloquentes :

« – Tu penses qu'un accident, ça peut t'arriver ?  
– Non, je pense pas  
– Et plus tard ?  
– Non  
– Pourquoi ?  
– Parce que je respecterai tout, la vitesse, la ceinture, tout ».

Cette vision implique la négation du risque (9) et induit une conduite d'imprudence chez beaucoup d'enfants. La confiance en ses propres moyens, ou en ceux du conducteur, élimine, en effet, la perception du danger. Cette attitude prend souvent la forme d'un discours très argumenté, à l'apparence d'autant plus cohérente qu'il est de nature tautologique :

« – Tu penses que c'est dangereux d'aller vite ou pas ?  
– Ça dépend si on sait bien conduire ou pas.  
– Donc, si on sait bien conduire...  
– Oui, mais si la voiture elle marche bien, il y a les freins.  
– D'accord et toi quand tu es avec ton père, tu penses que tu pourrais avoir un accident ?  
– Non, on n'a jamais eu d'accident.  
– Tu penses que ça peut t'arriver ou tu penses qu'il y a pas de raisons que ça arrive ?  
– Il y a pas de raisons que ça arrive.  
– Pourquoi ?  
– Ben, j'ai confiance, on peut rouler vite, on n'est pas obligé d'avoir un accident. Il faut avoir de bons réflexes et il faut être sûr de savoir bien conduire ».

Dès lors, l'erreur ne peut provenir que des autres. Elle est souvent stigmatisée (10). On évoque « un vieux qui déboîte sans regarder ». C'est toujours la responsabilité d'autrui qui est en jeu. Parfois, la prudence et/ou le respect des règles de conduite sont mêmes perçus comme pouvant être à l'origine d'accidents :

« Quand toutes les voitures roulent vite, c'est moins dangereux de rouler à 190 qu'à 130. Le problème, sur l'autoroute, toutes les voitures

*roulent pas si vite ».*

Dans l'hypothèse d'une faute de conduite commise par un tiers – puisque c'est la seule éventualité acceptée – le conducteur du véhicule reste maître de la situation. Certains enfants décrivent même de véritables scènes de prestidigitation. Quoi qu'il puisse survenir, un bon conducteur dispose nécessairement d'une solution pour s'en sortir, à moindres frais :

« – La mob, c'est dangereux, mais faut savoir la manier, faut savoir en faire [...]. Je fonce dedans, je me dis que s'il y en a un qui grille le truc [il parle d'un feu], ça c'est sûr, j'aurai les réflexes.

– Mais tu n'es pas sûr d'avoir les réflexes pour éviter l'accident ?

– Si je le vois déboîter dix mètres devant moi, je pense que j'aurai le temps de l'éviter ou de faire un petit écart ».

La croyance indéfectible en ses capacités personnelles, supposées permettre de surmonter n'importe quelles difficultés, est accrue par la confiance que les enfants accordent à l'appareillage technologique, souvent très avancé, dont sont dotés les véhicules. Le degré de sophistication et de performance des équipements induit l'idée qu'il est possible de repousser les limites de la conduite sans prendre de risques, à tel point que le sentiment d'insécurité est parfois bien plus fort quand on est piéton :

« – Quand je suis à pied, j'ai encore plus peur. Si la voiture ou le camion me percute, on est vraiment percuté. Par contre, s'il y a le vélo, il y a quelque chose qui protège...

– Qu'est-ce qu'il y a qui protège ?

– Ben, il y a la roue ».

A l'inverse :

« – La moto, ça va plus vite [que la mobylette], mais c'est plus lourd, ça accroche mieux la route, il y a de meilleurs freins, c'est pas un câble. Il y a des freins à disques, là on peut y aller, le temps que ça casse... ».

La correspondance entre les principes d'action des JESR et les représentations des collégiens ne présente pas que des inconvénients. Ainsi, les enfants sont d'autant plus ouverts aux questions de sécurité qu'ils envisagent la circulation comme un univers de dangers dont ils doivent se protéger. L'assimilation des messages est fonction de la simplicité des mesures que chacun doit respecter – pour soi – et des mécanismes techniques à connaître et comprendre. Sur tous ces éléments, le niveau de connaissance des élèves s'est très nettement amélioré. Dans la grande majorité des cas, après le passage aux JESR, l'utilité des règles de sécurité ne semble plus faire de doute, en particulier parmi ceux qui tendaient auparavant à appréhender ces règles comme un dispositif de nature foncièrement répressive. Les JESR produisent sans doute des effets d'intériorisation et d'appropriation cognitive, qui peuvent

aller jusqu'à modifier le comportement d'enfants qui ne tenaient pas compte de ces diverses consignes. On touche ici à une question cruciale et paradoxale de l'efficacité des JESR. En effet, d'un côté, ces dernières contribuent nettement à l'ordre social dans la mesure où les mécanismes d'auto-contrôle qu'elles engendrent chez les enfants tendent à se substituer aux interventions des appareils de répression, notamment policier (11). Au fond, elles participent d'un vaste mouvement de socialisation, par lequel des normes sociales se transforment progressivement en valeurs, acceptées et intégrées par des acteurs qui se perçoivent tendanciellement de plus en plus souverains et autonomes. De l'autre, cette logique d'individualisation – aboutissant à ce que chaque acteur devienne en lui-même une petite société – s'inscrit dans la reproduction d'un système culturel auquel on peut imputer une part importante du nombre des accidents de la route. Autrement dit, le processus de socialisation-individualisation est intrinsèquement un facteur extrêmement aigu de violence sociétale ordinaire.

Dans la perspective inspirée par Norbert Elias, les effets pacifiants des JESR semblent doublement limités, en regard des objectifs de sécurité fixés. D'abord, parce que les résultats enregistrés ne font que renforcer des dispositions déjà existantes chez la majorité des jeunes avant cette opération. Dans l'ensemble des discours recueillis auprès des élèves, les dimensions purement cognitives étaient largement prédominantes, ne comportant que très peu d'erreurs manifestes. Ensuite, et surtout, parce que l'insistance sur les thèmes évoqués tend à isoler et finalement à déresponsabiliser chaque enfant. A trop croire que la sécurité routière n'est qu'une question de protection individuelle, le danger que l'on peut éventuellement faire encourir aux autres n'est pas – ou de moins en moins – pris en considération. Il est d'ailleurs significatif de constater que parmi toutes les mesures inculquées aux élèves, celles qui concernent les limitations de vitesse sont les moins bien comprises et, corrélativement, admises. Ces réticences ne sont, de toute évidence, pas étrangères au fait que l'acceptation de ces règles implique la reconnaissance des risques que l'on peut faire prendre aux autres usagers de la route et non pas seulement à soi-même, à la différence, par exemple, du port de la ceinture.

Cette sensibilisation au danger, qui est effective, n'amène donc pas les collégiens à mettre en cause leur propre comportement. Les facteurs émotionnels – agressivité, fatigue, désir de frime, état d'ébriété, bouleversante beauté des paysages, etc. – sont et restent absents des représentations de la quasi totalité des élèves. En fait, le sentiment d'insécurité – auquel est censée répondre la connaissance d'une quantité de plus en plus importante de normes de conduite, ainsi

que la nécessité d'une très haute fiabilité, individuelle ou technologique – s'accroît, alors que l'éventualité d'une défaillance personnelle reste stable, c'est-à-dire presque nulle. Ainsi, lors des JESR est organisé, à la mi-journée, le spectacle d'un accident grandeur nature. Il s'agit d'une collision entre une voiture conduite par un cascadeur à une vitesse de 60 km/h et une autre voiture à l'arrêt, sur un terrain vague dépourvu de toute signalisation. L'objectif pédagogique est de montrer les dégâts provoqués par un tel choc. Lorsque l'on demande aux collégiens simplement de raconter cette scène, il est frappant de constater que non seulement leur capacité de subjectivation est très forte mais que, de surcroît, elle est très orientée dans le sens de leur propre déresponsabilisation. La plupart des collégiens ont surestimé la vitesse du véhicule (jusqu'à un maximum de 180 km/h !). De même, ils se sont en grande majorité identifiés au cascadeur – décrit comme étant infaillible – et ont donc très librement déduit que le second véhicule « *lui avait coupé la route* », « *avait grillé un feu rouge* », ou « *n'avait pas respecté un stop* ». Cette illustration témoigne bien de l'incapacité des enfants, favorisée par la présentation de l'événement, à envisager une erreur personnelle. Plus grave, il arrive même qu'elle décline. Au total, on voit bien que le modèle de la compétence, loin d'être ébranlé, se trouve plutôt renforcé. A titre d'illustration, voici les conclusions qu'un élève a tirées de son passage aux JESR.

« – *Maintenant, je me dis que si on veut aimer la vitesse, il faut être très bon conducteur et avoir les yeux sur le rétro, à gauche, à droite, au milieu, en même temps.*

– *Pourquoi ?*

– *Pour faire attention aux autres, si jamais ils ont pas vu ».*

---

## UN PRINCIPE D'ACTION HEGEMONIQUE

---

Les acteurs institutionnels, en basant leur démarche pédagogique sur quelques axes fondamentaux supposés correspondre aux attentes des collégiens, n'ont pas suffisamment intégré la pluralité des représentations de ces derniers. Pour répandu qu'il soit, le modèle de la compétence ne permet pas de rendre compte, loin s'en faut, de la diversité des attitudes des enfants. Le souci constant des organisateurs de conformer l'action à l'état de l'opinion du public juvénile est finalement un facteur qui minore l'efficacité potentielle des JESR.

## LA SECURITE ROUTIERE COMME ESPACE CIVIQUE

Contrairement au postulat des organisateurs, certains enfants manifestent clairement une propension aux postures moralisatrices. Avant les JESR, l'idée d'une exigence civique vis-à-vis des autres usagers de la route était souvent mise en avant, notamment par les filles, déjà socialisées en tant que telles et faisant montre d'une certaine fibre maternelle : « *J'aimerais pas écraser un enfant, quoi. C'est comme si c'était mon enfant. Si mon enfant se fait écraser, ça me ferait quelque chose, alors je veux pas le faire aux autres* ». De fait, les enfants qui donnent des conseils ou font des remontrances sont souvent des filles. Certaines se posent véritablement en donneuses de leçons, se souciant ouvertement de la sécurité de leur entourage, en particulier auprès de leur(s) copain(s) : « *Mon copain, il veut jamais mettre son casque. J'ai dit, mets-le, s'il t'arrive un accident après, ne vient pas charrier* » (12).

De même, il est important de noter que ce sont elles qui, dans la grande majorité des cas, ont su opérer une relecture des messages dispensés par les JESR. La deuxième partie de l'enquête a ainsi fait apparaître une tendance à la transposition des messages d'un registre technique à un registre civique, dont on doit remarquer qu'elle n'a pas été voulue par les acteurs institutionnels. C'est en particulier le cas des activités de secourisme, perçues comme un moyen de « *sauver des vies [...]. On sait jamais, un accident, ça peut arriver à tout le monde, alors on est là, y a personne, il faut agir* ». A l'insu des organisateurs, très étonnés lors de la présentation de ces résultats, l'apprentissage de techniques de secourisme a fourni l'opportunité d'une appréhension de la sécurité routière en termes de civisme.

De manière analogue, un certain nombre d'enfants – des deux sexes – ont trouvé dans les vidéos des éléments d'information et de compréhension que les organisateurs n'avaient pas du tout envisagés. Aux yeux des concepteurs des JESR, les vidéos n'avaient pas d'autre raison d'être que récréative. Il s'avère, au contraire, que les enfants ont été sensibles, à travers elles, à la prise en compte d'un contexte et à une mise en situation de la conduite. Cette forme d'apprentissage s'oppose au modèle de la compétence en ce qu'elle met l'accent sur les dimensions d'interactions sociales, et non plus seulement de performances techniques de la conduite. L'utilisateur de la route est alors perçu dans une relation avec d'autres acteurs, dans un environnement, ce qui donne sens à une situation globale. La quasi tota-

lité des enseignements de cette nature provient des vidéos que les enfants ont pu voir, au fil des stands. C'est en particulier le cas des garçons, assez largement hostiles aux leçons de morale, qu'il s'agisse d'en donner ou d'en recevoir. En l'occurrence, l'information a bien été acceptée parce qu'elle provenait d'un émetteur neutre – les vidéos – et qu'elle ne prenait pas une forme accusatrice. Cet exemple montre indiscutablement qu'il y a moyen pour les JESR, sur le principe comme dans la pratique, d'échapper à la logique binaire opposant des messages de civilité ou « moralisateurs » à des messages « égocentrants », axés sur la seule préservation physique de l'utilisateur de la route.

## LES JESR COMME LIEU DE PASSAGE DANS LE MONDE DES ADULTES

Les organisateurs des JESR ont indiscutablement fait leur l'idée que la stimulation des capacités d'apprentissage des enfants passait par des formes d'activité comportant des aspects ludiques (13). Or, indépendamment de leur fonction d'aération et de détente auprès des enfants, il apparaît que les aspects ludiques ont moins de propension que les autres à faire passer un message clair de sécurité. Après avoir interrogé les collégiens, il est manifeste que leur intérêt est loin d'être essentiellement lié au plaisir du jeu qu'ils éprouvent. A titre d'illustration, notons simplement que la pratique du kart est souvent jugée beaucoup moins intéressante que l'apprentissage de règles de secourisme. Dans l'esprit de nombreux collégiens, le registre ludique s'oppose fréquemment à une de leurs attentes principales : être considéré comme des personnes responsables, proches de l'âge adulte. Ainsi, le sentiment d'avoir été pris au sérieux – suscité, entre autres, par leur implication dans les différentes activités ou lorsqu'ils sont sollicités pour émettre un avis – est fréquemment souligné.

Les enfants ont, en particulier, été agréablement étonnés par l'ampleur de la manifestation et par les efforts en temps et en énergie déployés par des adultes pour les convaincre de l'utilité des diverses mesures de sécurité routière. Ceci est évidemment lié à l'âge des enfants – des adolescents, devrions-nous dire plus justement – dans une phase où ils manifestent un besoin de plus en plus pressant de se constituer véritablement en personnes responsables. Il faut souligner que cette aspiration ne s'apparente généralement pas à une logique de reproduction sociale, les enfants ne prenant pas nécessairement leurs parents pour modèles. Un adolescent a la possibilité de s'affirmer en tant qu'adulte en se

désolidarisant, de manière réfléchie et argumentée, du comportement d'autres adultes. Dans cette perspective, il y a place pour l'introduction de discours décalés, innovants, subversifs, marquant l'entrée dans l'âge adulte, comme en atteste cette réaction d'un collégien : « *Dès qu'elle [sa mère] amène mon petit frère à l'école, il a pas la ceinture. Mon petit frère, il se met derrière, entre les deux sièges. Je lui dis à ma mère, si tu freines, bon, il passe devant* ».

## RESUME ET CONCLUSIONS

L'organisation concrète des JESR peut être appréhendée comme un ensemble fonctionnel harmonieux, reposant sur la mise en scène d'un principe d'action monopolistique : le modèle de la compétence et de la technicité. C'est bien le choix de cette homogénéité qui pose problème, au regard de l'efficacité sociale de l'action menée. Cette démarche est volontaire. Elle est loin de dépendre des contraintes exercées par des structures politico-administratives sur des agents metteurs en scène de l'action (14). En l'occurrence, la question de l'organisation de l'action ne saurait exclusivement porter sur les capacités de jeu d'acteurs administratifs aux prises avec un encadrement institutionnel plus ou moins rigide, qui seraient à l'origine de dysfonctionnements organisationnels d'importance variable. Nos observations nous amènent, au contraire, à conclure à la possibilité d'une quasi absence de tels phénomènes. Il est même indispensable de quitter le champ d'une perspective strictement administrative et organisationnelle, relevant de l'articulation de l'acteur et du système. Une analyse de cette nature ne rendrait compte, en effet, que d'un agencement politico-administratif extrêmement satisfaisant. Pour le chercheur comme pour l'acteur, focaliser le regard sur la question de l'organisation des moyens concrets des JESR tend à éluder celle, beaucoup plus essentielle, de l'efficacité sociale de l'opération entreprise, en vue d'objectifs clairement affirmés et adoptés par tous les organisateurs.

Tout se déroule comme si chaque intervenant devait faire preuve, conformément aux attentes dominantes des collégiens, d'une vision technicienne – jusqu'à la caricature – de son rôle dans le domaine de la sécurité routière. Le principe qui préside à l'action des JESR – et les limites qui sont les siennes – ne relève donc pas d'un fonctionnement spécifique et autarcique de la sphère administrative, mais, au contraire, de l'utilisation par les acteurs administratifs de représentations de la sécurité routière communes au plus grand nombre, collégiens compris évidemment.

Les acteurs administratifs – quel que soit le degré de leur formation et de leur expertise – sont aussi et en même temps des acteurs sociaux, au sens le plus large du terme. Cette indissociation est particulièrement éloquente dans le cas qui nous occupe. Il se trouve, en effet, que l'organisation des JESR dépend principalement de deux initiateurs seulement, les autres intervenants institutionnels ne jouant qu'un rôle secondaire dans la conception de l'opération, se contentant de se plier aux consignes qui leur sont données.

Les entretiens que nous avons eu avec ces deux hommes montrent clairement que ces derniers sont habités par un idéal sociétal personnel, à la réalisation duquel la mise en œuvre de JESR participe. L'un, contractuel de la Direction Départementale de l'Équipement, comme l'autre, chargé de mission à l'Inspection d'Académie, concrétisent visiblement, à travers l'action publique entreprise, l'espérance d'une société ouverte et intégratrice, dans laquelle chaque acteur social, en fonction de son statut, remplit parfaitement le rôle qui lui est assigné. L'entente et la synergie qui lient les deux partenaires – le premier se consacrant essentiellement à la mise en place concrète de l'opération, le second faisant office, à juste titre, de spécialiste en pédagogie – ne sont pas fondés sur le souci, encore moins l'obligation, de représenter leur institution d'appartenance respective. Par ailleurs, l'intensité de leur investissement dans l'action ne peut pas être fondée sur des perspectives d'évolutions professionnelles qui, à notre connaissance, n'ont rien de mirobolant. En creux, l'absence de telles incitations au travail donne plus de force encore aux éléments de motivation personnelle, relevant d'une sensibilité et d'un projet social propre aux deux acteurs.

Ainsi, ces derniers n'ont pas manqué, à de multiples reprises, de mettre en avant les qualités des différents intervenants et, finalement, l'adéquation du comportement de chacun. À l'image de ce que devrait être – idéalement – un fonctionnement social parfaitement équilibré, les policiers font respecter l'ordre tout en adoptant une démarche d'explication pédagogique auprès des collégiens. Les assureurs veillent, avec altruisme, à ce que les drames humains provoqués par les accidents de la route diminuent. Les secours, notamment les pompiers, font preuve d'une efficacité sans faille. Les collégiens eux-mêmes apparaissent comme des êtres raisonnables et studieux, ne demandant qu'à être mieux informés des consignes à respecter. Chacun à sa place joue ainsi la partition qui lui revient, dans un ensemble reconfortant et gratifiant pour les différents participants.

C'est cette image, idyllique, que les deux initiateurs des JESR aiment à rapporter. En particulier, l'amélioration des rapports – au moins

durant une journée – entre les policiers et des collégiens se percevant, en « temps normal », en conflit avec ces derniers, est fréquemment mise en avant. Le fait que les enfants échappent, pendant les JESR, aux déviances du jeu social constitue, pour ces deux groupes, un motif de soulagement et de fierté.

Au terme de l'action, ils ont ainsi pu se réjouir de ce qu'aucun acte délictueux n'ait été commis par les collégiens, en dépit des conversations inquiétantes qu'ils avaient pu entendre en se promenant parmi la foule des jeunes réunis à cette occasion. Par exemple, l'un des initiateurs en restitue la teneur, après coup, avec d'autant plus de contentement qu'il lui tenait vraiment à cœur que rien ne vienne altérer la normalité et le climat de communion qui transparaissent des JESR :

« – *Ces gamins sont marrants ! Il y a un qui a demandé à un de ses camarades de classe « Alors Mouloud, t'as toujours rien volé ? » L'autre a répondu, « Putain, ça fait 10 minutes que je suis là, j'ai pas eu le temps ». Ah vraiment, ça m'a fait rigoler ! ».*

En reprenant une discussion qui véhicule un stéréotype malheureusement commun – celui d'un enfant dont l'origine immigrée (15) est en tant que telle un élément fort, presque explicatif, d'une inclination au vol – il tend à souligner que les JESR contribuent à la paix sociale et à l'intégration de tous les collégiens, notamment de ceux qui sont (ou sont perçus comme étant) en voie de marginalisation. C'est d'ailleurs bien cette dimension de l'action qui fait naître des réticences chez certains directeurs d'établissements scolaires privés participant aux JESR. L'un d'entre eux nous a ainsi confié ses craintes de ne pouvoir contrôler les fréquentations des élèves de son collège lors de ces journées, à l'inverse du filtrage qu'il peut habituellement exercer dans l'enceinte de son école :

« – *Pour moi, c'est vraiment une angoisse de voir que des enfants qui sont quand même petits vont être au contact de toutes sortes d'autres enfants, avec la drogue, le racket et toutes les incitations que cela peut entraîner [...]. Ici, c'est un milieu volontairement protégé, on fait très attention à ne pas exposer nos enfants et, par rapport à ça, c'est vrai que les JESR me font très peur ».*

En définitive, l'étude empirique à laquelle nous avons procédé permet de conclure à la nécessité de dépasser le cadre d'une analyse strictement organisationnelle si l'on veut porter un jugement pertinent sur la capacité de l'action menée à répondre à un objectif d'efficacité en matière de sensibilisation des enfants à la sécurité sur la route. Nos observations montrent que la mise en œuvre des moyens ne rencontre, dans le cas qui nous intéresse, aucun obstacle majeur. La question de la faible efficacité des JESR ne

dépend donc pas d'un quelconque dérèglement de la machine administrative. En effet, si les JESR ne provoquent qu'un très relatif changement social – en termes de modification des représentations et du comportement des enfants – c'est qu'elles reposent, assez confortablement, sur une série de convergences.

La première concerne les initiateurs de l'action et une majorité de collégiens, imprégnés des mêmes représentations en matière de sécurité routière.

La seconde soude les deux principaux initiateurs entre eux, animés par un idéal social commun.

La troisième unit, par défaut, l'ensemble des autres intervenants institutionnels dans un rapport de neutralité qui évite à chacun de porter un jugement sur l'autre ou sur l'action de l'autre.

C'est l'articulation de ces différents niveaux d'entente qui transforme l'effort de communication (initialement indispensable à l'action) en une sorte de communion dont l'ivresse atrophie les dimensions réformatrices de l'action.

Dans cette perspective, toute intervention dissonante – telle que l'attitude moralisatrice de nombre de collégiennes, qui n'a pas été prise en compte dans le dispositif des JESR – risque de rompre le charme de l'opération. C'est également de cette manière que l'évaluation menée a été perçue par les maîtres d'œuvre de l'action. Imposée à ces derniers par le chef du service « Route » de la DDE, elle a d'abord été considérée comme une intrusion. Mais il n'y a pas eu de « levée de boucliers » pour autant car le protocole d'enquête adopté, consistant pour l'essentiel à interroger des adolescents, a coupé court à toute velléité de censure.

Enfin, il est remarquable qu'une fois notre travail rendu, les maîtres d'œuvre s'en sont inspirés pour modifier significativement le déroulement des JESR (16), sans toutefois nous associer de quelque manière que ce soit à cette ultime phase du travail d'évaluation ; ainsi, débarrassées des corps étrangers qui les avaient altérées, les JESR pouvaient renouer avec leur idéal « communnel ».

---

## NOTES

---

(1) Bardach (E.), *The implementation game ; what happens after a bill becomes a law*, Cambridge (Mass.), MIT Press, 1977.

---

## EPREUVE DES FAITS

---

(2) En 1992, dans le dossier de présentation préparé par les responsables des JESR, on note que, pour tous les accidents impliquant des deux-roues, les jeunes âgés de 15 à 19 ans représentent 4 victimes sur 10, soit environ 200 cas par an. Ce chiffre est présenté comme important à l'échelle du département sans qu'il soit possible pour autant de le relativiser au travers d'une présentation comparative de statistiques d'autres départements.

---

(3) Les organisateurs des JESR préfèrent nettement axer leur travail sur une population jeune qu'ils pensent ouverte à leur message, contrairement aux adultes considérés comme "irrécupérables".

---

(4) Sur les démarches d'évaluation endoformative, se référer à *Théories et pratiques de l'évaluation des programmes et des projets à caractère expérimental du Plan urbain*, (actes du séminaire...), Secrétariat permanent du Plan Urbain, Ministère de l'Équipement, 1989, n° 1, 239 pages.

---

(5) Sur les conditions de réalisation et d'exploitation, on se référera à Blanchet Alain (dir.), *L'entretien dans les sciences sociales*, Paris, 1985, Eds. Dunod, 289 pages.

---

(6) Travail qui rompt avec une longue tradition fondant l'essentiel des politiques de sécurité routière sur "l'amélioration du matériel" (revêtement routier, système de freinage, puissance des phares, etc).

---

(7) Comme on va le voir, le passage par les JESR accroît chez de nombreux adolescents la négation du risque.

---

(8) "*Cette démarche est rendue possible en raison de la constitution - dont elle participe - d'un stock social de connaissances [...], transmis de génération en génération et rendu disponible pour l'individu dans la vie quotidienne*". Cf Peter Berger et Thomas Luckmann, *La construction sociale de la réalité*, notamment pp. 8-68.

---

(9) On voit bien, ici, qu'un rapport de conformité à la loi peut effacer la notion non pas de faute mais de (sa) responsabilité. Pour une illustration, cf. Laé Jean-François, "L'haleine du chauffeur. Genèse de l'alcool au volant à travers la jurisprudence", in *Les raisons de l'action publique. Entre expertise et débat* (CRESAL), 1993, Eds. L'Harmattan, pp. 67-84.

---

(10) Au sens où l'entend Erving Goffman, c'est-à-dire marquant une différence par manquement de respect et de considération. Cf. Stigmate. *Les usages sociaux des handicaps*, Paris, 1975, Eds de Minuit.

---

(11) Pour une analyse socio-historique, cf. Elias Norbert, *La société des individus*, Paris, 1991, Eds. Fayard.

---

(12) Les JESR, à l'instar des autres actions publiques spécialisées dans le domaine de la sécurité routière, portent encore la marque du monopole des représentations associées à la gent masculine. Une remise en cause de ce monopole est toutefois à noter dans nombre de messages publicitaires tendant à féminiser les images attachées au monde de l'automobile. Il reste que, malgré l'existence de données scientifiques avérant que les femmes ont un comportement nettement moins dangereux que les hommes, il n'existe toujours pas d'actions publiques dans le domaine de la sécurité routière qui développent ce facteur de sécurité fondé sur la différence entre sexes.

---

(13) C'est l'un des acquis les plus fondamentaux de la sociologie de l'éducation juvénile, de Mead à Piaget.

---

(14) Les seules véritables contraintes de ce type sont d'ordre budgétaire et n'engagent que l'ampleur de la manifestation et non sa nature.

---

(15) Comme le prénom vise à l'indiquer.

---

(16) Nous l'avons su de manière fortuite.