

Représentations de l'espace routier et autonomie du jeune adolescent piéton

Marie-Axelle Granié¹

Géraldine Espiau²

L'étude de l'accidentologie des piétons permet d'observer un pic de morbidité à 11 ans au moment de l'entrée au collège. Cet événement est souvent l'occasion pour les parents de rendre l'enfant autonome dans ses déplacements pour la première fois (Olm & Chauffaut, 2005), sur un trajet souvent différent de celui qu'il a emprunté jusque là pour se rendre à l'école. Ceci montre que, loin d'être limité à la question des capacités permettant de gérer sa présence dans l'espace routier, le problème soulevé par l'accidentologie des enfants à l'entrée au collège marque aussi la place de l'expérience préalable du trafic (Demetre, 1997) et du contexte social de l'activité (Chinn, Elliott, Sentinella, & Williams, 2004; Tolmie, Thomson, O'Connor, Foot, Karagiannidou, Banks, O'Donnell, & Sarvary, 2006). Cette place nous amène à chercher à comprendre l'activité de l'enfant en contexte, dans son rapport au social tel qu'il se présente en situation.

Nous considérons l'espace routier comme un espace social, normé, impliquant des interactions entre les usagers, certaines attentes par rapport au comportement d'autrui en fonction du rôle qu'il y occupe et le respect d'un certain nombre de règles (Granié, 2004a, 2004b). La mobilité piétonne met en jeu également des processus sociaux qui ne sont pour l'instant, ni étudiés, ni mobilisés au plan éducatif. Pourtant, l'éducation piétonne se concentre sur quatre compétences relevant principalement des connaissances et du traitement de l'information : le choix de site de traversée, l'analyse de la situation de trafic, l'estimation des écarts temporels entre les véhicules et la perception des intentions des automobilistes (Thomson, Tolmie, Foot, & McLaren, 1996; Tolmie, Thomson, Foot, Whelan, Sarvary, & Morrison, 2002). Dans cette étude, nous cherchons à saisir les aspects sociaux qui influencent également la prise de décision de l'enfant en situation.

Pour ne pas rester au niveau de compétences mais saisir aussi ce que l'enfant fait de son expérience et les connaissances qu'il mobilise en situation, nous avons observé et interrogé huit enfants de classe de sixième (4 garçons et 4 filles) issus de 3 collèges sur leur déplacement quotidien au travers d'entretiens d'autoconfrontation et d'hétéro-confrontation.

¹ Laboratoire de Psychologie de la Conduite, Institut National de Recherche sur les Transports et leur Sécurité, Arcueil, France

² Laboratoire Développement Social et Emotionnel, Université Paris 10 Nanterre, Nanterre, France

Cet outil méthodologique est utilisé dans les recherches en psychologie du travail (Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2000; Leplat, 2002; Mollo & Falzon, 2004) et en sciences de l'éducation (Casalfiore, Bertone, & Durand, 2003; Flavier, Bertone, Méard, & Durand, 2002; Gal-Petifaux & Saury, 2002; Guérin, Riff, & Testevuide, 2004). Dans les deux situations, on s'interroge sur l'écart entre ce que le sujet fait et ce qu'il est censé faire. L'autoconfrontation vise à instaurer un espace réflexif entre le sujet et sa propre activité. Elle permet ainsi de documenter l'expérience préreflexive de l'acteur (ce qui est significatif du point de vue de l'acteur), en jouant sur une situation de description de l'activité à un destinataire qui adopte une posture d'expert-naïf. Il est demandé à l'acteur de décrire les actions et les événements vécus et d'explicitier son activité. Ainsi, par un questionnement accompagnant le déroulement chronologique de l'enregistrement de son comportement - ce qu'il faisait, pensait, prenait en compte pour agir, percevait ou ressentait - cette méthode permet de reconstituer ses actions, communications, interprétations, focalisations et sentiments dans la situation.

Cette approche de l'activité par l'autoconfrontation permet au chercheur d'accéder aux éléments de l'environnement physique et social qui sont pertinents, du point de vue du sujet, pour la dynamique propre de son activité (Guérin et al., 2004). En effet, à travers l'explicitation de la signification de la partie visible de son activité passée, le sujet rend possibles une description et une interprétation de son activité qui accordent un primat à son propre point de vue (Theureau, 1992). La mise - ou la remise - en contexte favorise le travail d'introspection et permet de passer d'une observation extérieure du comportement du sujet à l'analyse que fait le sujet de sa propre activité.

La situation d'hétéroconfrontation consistait dans cette recherche à confronter l'enfant au comportement d'un enfant cible observé sur le même type de trajet école-domicile qu'il devait chercher à expliquer. L'enfant cible avait lui-même commenté auparavant son propre comportement. La situation d'hétéroconfrontation amenait l'enfant à s'identifier à l'enfant cible pour tenter de comprendre le comportement de cet autrui. Ce dernier devenait un point de référence obligeant alors l'enfant à prendre de la distance par rapport à son propre comportement et par rapport aux explications qu'il en donnait. L'enfant était interrogé également sur les différences et les ressemblances entre sa propre conduite et celle de l'enfant cible, sur les éléments de la situation sur lesquels il appuierait ses propres choix d'action et sur les comportements des autres usagers présents dans la scène routière. Ce film test permettait le commentaire sur des situations communes pour tous les participants et permettait d'analyser plus finement les éléments pris en compte dans le trafic lorsque l'environnement

routier n'est pas connu (quels indices précis, à quel moment, dans quelle situation, quelle anticipation, de quel autre usager, quelle règle utilisée, quelle transgression, quel danger perçu, etc.).

Il s'agira pour nous d'utiliser les supports vidéo obtenus par l'observation des comportements effectifs pour obtenir une verbalisation rétrospective par l'enfant de son propre comportement. Ce questionnement vise à atteindre le niveau *méta* des connaissances cognitives, sociales, comportementales. Il permet de rendre tangibles les connaissances dont l'enfant dispose et qu'il mobilise réellement dans la situation de mobilité, plutôt que d'obtenir, par une évaluation plus expérimentale des compétences en jeu, une image *en creux et décontextualisée* de son écart au comportement souhaitable. Le but est d'accéder aux représentations, aux connaissances mobilisées dans l'activité et d'identifier les stratégies de prises d'informations, les choix d'action, les règles comportementales et sociales mobilisées au cours de l'activité en interaction avec le contexte physique et social, en bref de relier ce qui est manifeste à ce qui guide le comportement dans ce qu'en saisit ou peut en saisir l'individu.

1. Choix du site de traversée

Le choix de site de traversée est basé sur la perception par l'enfant du danger posé par la *topologie* de l'espace routier (Thomson, Tolmie, Foot, Whelan, Sarvary, & Morrison, 2005; Tolmie, Thomson, Foot, Whelan, Sarvary, & Morrison, 2003).

Le problème central lié au choix de site de traversée est la capacité à se décentrer et à prendre le point de vue perceptif d'autrui. Les enfants interrogés dans notre étude montrent qu'ils ont bien compris la nécessité de voir et d'être vu par les conducteurs. Un garçon affirme : « *Parce que là, si on ne peut pas voir les voitures, elles ne peuvent peut-être pas nous voir non plus donc ça peut provoquer un grave accident³* ».

Au travers des entretiens, on observe un mélange de stratégies plus ou moins conscientes et d'automatisme liés à l'habitude du trajet ou à la conformité rigide aux règles. Certains sont incapables d'expliquer leur choix de site de traversée, qui est décidé tacitement par l'ensemble du groupe lorsque l'enfant rentre avec ses amis et crée ainsi des habitudes d'itinéraires impossibles à expliquer et pourtant facilement justifiables. Une fille explique :

³ Les citations des entretiens sont données sans modification

« [Pourquoi vous avez préféré ce passage ?]⁴ Je sais pas, des fois on passe par là ou des fois on passe de l'autre côté... [Et là pourquoi vous montez sur le trottoir ?] Je sais pas, c'est comme ça... [Mais y a une raison particulière pour que ce soit juste là que vous traversez ?] Non c'est comme ça, je sais pas ».

Pour d'autres, il semble que le trajet se soit cristallisé de lui-même peu à peu, suite aux premières recommandations parentales ou à des choix personnels basés sur une analyse de la situation : « Je prends toujours ce trottoir toujours, je traverse toujours ici jamais avant et jamais après. Oui je reste tout le temps à droite, je passe toujours par là, je passe jamais devant l'arrêt de bus, je passe tout le temps à droite... C'est l'habitude, c'est l'habitude... oui je passe souvent ici ».

Concernant le choix du site de traversée, nous nous sommes aussi intéressés au respect des règles routières. En effet, nous nous demandons si l'enfant applique les règles légales définissant les sites de traversée parce qu'elles lui assurent une certaine sécurité (passage piéton, feu piéton, etc.) ou s'il choisit les sites de traversée en fonction d'habitudes acquises lors de ses trajets quotidiens en fonction de règles plus contextuelles et plus sociales.

Le respect de la règle varie en fonction de la situation, de l'enjeu de l'activité, du contexte. Une fille explique : « Y a des règles comme « on doit toujours regarder le petit bonhomme vert ». Parfois, si l'on voit que les voitures ont le feu rouge, qu'elles sont arrêtées et que le feu n'est pas encore vert, on peut passer quand même ... enfin quand le petit bonhomme n'est pas encore vert et bien on peut quand même passer ».

Mais la conformité à la règle est également difficile à justifier de par le fait que les enfants observent fréquemment les transgressions effectuées par les autres usagers. Une fille affirme, par exemple, quand on lui demande s'il est interdit ou non de traverser au feu rouge pour les piétons : « Pas trop, parce qu'il y a des gens qui obéissent pas ».

Les enfants connaissent les règles de base pour se déplacer dans la rue (traverser au passage piéton, au bonhomme vert) cependant ils ne les appliquent pas forcément parce qu'elles sont vécues comme des contraintes supplémentaires au déplacement. Une fille explique : « Ben par exemple quand on n'est pas sur le passage piéton, s'il n'y a pas de voiture, on peut traverser. Et quand il y a un passage piéton, on est obligé d'attendre ».

La règle est parfois respectée pour des raisons très juridiques (arguments objectifs permettant d'imputer la faute aux transgresseurs). Un garçon explique : « Ben déjà s'il y a un

⁴ Entre crochets, les questions posées par les expérimentateurs

accident c'est pas toi qui est en tort parce que t'as traversé au piéton donc ce sera la faute de l'autre. Si tu traverses et que tu te fais renverser et que t'es pas sur les piétons ce sera de ta faute parce que t'as pas traversé sur les piétons ».

Parfois l'enfant se conforme à la règle à cause du sentiment de protection, voire de la position d'irresponsabilité qu'elle procure (la règle dit, à moi et aux autres, ce que nous sommes sensés faire, je ne suis pas à la source de mes actes). Un garçon affirme : *« Le passage piéton c'est pour que les personnes passent et qu'elles ont la priorité. Je me sens protégé parce que je passe sur le passage piéton. Avec un passage piéton avec le feu, on nous dit qu'il faut traverser alors que sur un passage piéton sans feu, c'est nous qui prenons les décisions. [Et quand il n'y a pas de feu, tu as peur de prendre la mauvaise décision ?] Euh ouais ».*

Par contre, on observe des différences de comportements entre espace routier connu et inconnu. En contexte nouveau, les enfants ne vont pas forcément rechercher à repérer les passages piétons, les lieux sécurisés en général, mais par contre la plupart sont beaucoup plus rigides dans l'application des règles et font beaucoup plus attention que lors de leur trajet quotidien : *« Non je ne traverserai pas en diagonale parce que déjà le quartier je ne le connais pas, je ne sais pas si les voitures roulent vite ici... non je ne traverserai pas comme ça, non » ; « C'est pas vraiment mon trajet habituel donc je ferai plus attention que d'habitude... Si c'était mon collègue, je ferai moins attention parce que j'aurai l'habitude de le prendre donc je sais si la circulation est fréquente. Si j'avais pas connu le chemin j'aurai traversé au passage piéton mais si je l'aurai connu, non ».*

La connaissance du trajet donne un sentiment de contrôle fort de la situation et amène plus de prise de risque. Dans les situations nouvelles, moins de sentiment de contrôle, plus d'aléas, plus d'inconnus, plus de prudence...

2. Prises d'informations sur le trafic

La prise d'informations sur le trafic suppose la prise en compte par l'enfant d'éléments plus *dynamiques* composant l'environnement routier, notamment les véhicules actuellement ou potentiellement en mouvements (Tolmie, Thomson, Foot, McLaren, & Whelan, 1998).

Les entretiens montrent que la prise d'information ne passe pas nécessairement par le regard même si cela est très important pour eux. Souvent, les enfants, comme les adultes, basent leur décision sur l'écoute de l'environnement de trafic. Les enfants, s'ils n'entendent

pas ou ne voient pas de voitures, considèrent qu'il n'y a pas de danger et que la traversée est sûre. Une fille affirme, quand on lui demande si elle regarde parfois avant de traverser : « *Non, ben j'entends les voitures [Et les voitures qui peuvent venir de derrière toi ?] Ben je sais pas ils attendent. [Tu penses que le conducteur va s'arrêter ?] Ben oui. [Tu es sûre qu'il t'a bien vue à chaque fois ?] Ben je sais pas. La voiture me voit quand je suis au milieu. [Tu penses que c'est assez tôt ?] Ben oui. [Et toi tu la vois...] ben quand je suis sur la route... ».*

Certains se basent d'abord sur les informations sonores dont ils cherchent confirmation par les éléments visuels. Un garçon explique : « *Là aussi on peut se fier au bruit parce qu'il n'y a pas beaucoup de voiture ... mais parfois il y en a qui sortent du parking mais on entend. Si j'entends un bruit de moteur, je vais regarder ».*

La recherche d'informations doit intégrer à la fois les éléments dynamiques (mouvements) et statiques (contexte). L'enfant doit également être conscient des conditions dans lesquelles les informations à traiter pourraient être déformées (près des véhicules en stationnement, manque de visibilité). Un garçon explique : « *Mais de toute façon il y a beaucoup de bruit dans la rue. En plus il y a une avenue qui passe à côté donc des bruits de voitures il y en a beaucoup donc j'entends pas grand-chose. Et donc le retour ça va encore mais c'est surtout l'aller qui est dangereux parce qu'on ne voit pas là il y a les pancartes, les machins et en plus c'est en angle ».*

Par contre, les entretiens montrent certaines lacunes chez les enfants interrogés en termes de connaissances générales sur les éléments de la situation de trafic qui pourraient aider à la prise de décision. En effet, la signalisation verticale et horizontale n'est que très vaguement connue. Une fille affirme, quand on lui demande si elle s'interroge sur la fonction des panneaux de signalisation : « *Non. [Jamais tu regardes ?] Non pas vraiment ».*

La prise de décision de traverser est donc basée sur la prise, d'une façon ou d'une autre, d'informations sur le trafic afin de s'assurer de l'absence de véhicule, ou du moins d'un éloignement du véhicule permettant la traversée. Ce qui nous amène à la troisième compétence prise en compte dans l'éducation piétonne.

3. Estimation des écarts temporels

En effet, la décision de traverser suppose que l'enfant arrive à relier les mouvements des objets avec ses propres actions, par exemple en jugeant si les espaces entre les véhicules sont assez larges pour lui permettre une traversée sûre (ce qui suppose également une *estimation*

de ses propres capacités et comportements) (Demetre, Lee, Grieve, Pitcairn, Ampofo Boateng, & Thomson, 1993; Young & Lee, 1987).

Les interactions entre le piéton et le conducteur sont analysées par les enfants surtout en termes d'estimation du temps disponible à la traversée. Un garçon explique : « *Si la voiture est très, très loin je traverse. Si elle est moyennement loin j'y vais avec hésitation, si je vois qu'elle va trop vite ... De loin on voit pas si elle va vite mais après, quand elle arrive un peu vers toi, tu vois qu'elle va vite, t'y vas pas. Si elle commence à ralentir, je sais pas, elle peut peut-être aller quelque part d'autre ... ou elle commence à ralentir peut-être pour te laisser passer, on sait pas on n'est pas sûr. Si je ne suis pas sûr je ne traverse pas* ».

D'autres vont plus loin et insistent soit sur le versant de la gestion du risque accidentel par l'ensemble du couple piéton-conducteur, soit sur le côté socialisé de ces interactions, notamment dans un certain respect, volontaire ou forcé, du piéton par le conducteur. Une fille affirme : « *Ben si le camion voit qu'elles traversent, il est obligé de s'arrêter sinon il va les écraser* ».

Au travers des entretiens, on peut noter que les jeunes adolescents prennent en compte à la fois la distance et la vitesse dans l'estimation des écarts temporels, contrairement aux enfants plus jeunes, qui se concentrent sur la distance. Une fille affirme : « *Si les voitures sont loin, on peut traverser parce qu'elles vont pas nous percuter* ».

De plus, ils prennent également en compte l'influence de la présence du piéton sur la vitesse du véhicule (ralentissement). Un garçon explique : « *Si je vois que la voiture commence à ralentir, elle nous a vu, elle commence à ralentir donc on peut traverser elle va s'arrêter en fait. Mais si elle roule à la même vitesse, elle va ralentir un tout petit peu alors qu'elle nous a vu, et ben je reste sur le bord du trottoir* ».

4. Perception des intentions d'autrui

La perception des intentions d'autrui, nécessaire à la prise de décision en situation, suppose la prise en compte, et surtout la compréhension par l'enfant, de tout élément signalant ou permettant de comprendre les *intentions* des autres usagers. Ces intentions perçues l'informent sur l'évolution future de la situation (*anticipation*) et lui permettent *d'orienter* son propre comportement futur (Thomson & Whelan, 1997; Thornton, Andree, Rodgers, & Pearson, 1998).

Certains indices sont utilisés par les adolescents de notre population, pour anticiper le comportement du conducteur, notamment le clignotant, ou du moins la position du véhicule sur la chaussée. Certains, par manque d'expérience, ne connaissent pas l'utilité de ce genre d'indices : « *[Le clignotant tu regardes ?] Non parce que j'ai pas envie. C'est peut être important mais pour moi non. [Tu sais à quoi ça sert le clignotant ?] Ben pour voir la nuit ou quand la voiture elle s'arrête. [Tu sais où ils se trouvent les clignotants ?] Devant et derrière. [Est-ce qu'il y a d'autres lumières qui peuvent s'allumer sur la voiture que les clignotants ?] Non » ; « *[Est-ce qu'un clignotant c'est suffisant pour savoir si une voiture tourne ?] Je fais pas attention. [Tu ne regardes pas les clignotants ?] Non. [Tu vois, la voiture, elle a mis un clignotant ?] Non je ne l'ai pas repéré ».**

Ainsi, certains enfants utilisent plutôt l'orientation des roues et la vitesse du véhicule pour interpréter le comportement du conducteur : « *Je ne traverse pas parce que la camionnette elle va tourner, enfin je sais pas... et parce qu'on a l'impression qu'il va tourner ... on voit bien l'inclinaison de ses roues. » ; « [Tu penses qu'il tourne le camion ou qu'il va tout droit ?] Qu'il tourne, je le vois à ses roues... ».*

Généralement, les enfants n'ont qu'une confiance limitée dans le respect de la règle par les conducteurs, ceci influençant les anticipations qu'ils sont amenés à faire sur leurs comportements : « *[Je pensais que] la voiture continuait tout droit [parce qu'elle] avait pas le clignotant. Elle aurait pu le mettre plus tôt, au moins pour que les voitures de derrière sachent qu'il tourne et pour que ceux qui traversent sachent au moins aussi s'il tourne. » ; « C'est rare que des gens te laissent passer au piéton, donc je traverse au piéton mais je traverse quand il y a personne puisque il y a une chance sur vingt que quelqu'un te laisse passer parce qu'ils roulent tellement vite, ils font même pas attention s'il y a des gens qui veulent traverser. »*

Par ailleurs, certains commencent déjà à différencier leurs attentes et leurs propres comportements en fonction de la catégorie de véhicule ou de conducteurs. Ces catégorisations sont basées à la fois sur leur expérience propre et sur ce qu'ils ont pu entendre et appréhender au travers du discours parental, des médias ou des pairs... : « *Les motos on les voit pas parce que déjà ils vont vite et elles se mettent derrière les voitures on les voit pas et ils passent entre les voitures » ; « Le bus comme c'est assez lourd ça freine moins bien qu'une voiture » ; « Parce que j'ai entendu des accidents, où il y avait une personne âgée qui avait confondu la pédale de frein avec celle d'accélération... donc ça fait qu'elle a renversé les gens devant elle quoi ».*

5. L'effet des pairs

La présence des pairs est un facteur important dans le comportement de l'adolescent piéton (Chinn et al., 2004), facteur qui n'est pas pris en compte dans les quatre compétences de traversée.

L'effet des pairs sur le choix du trajet ou sur le comportement est bien saisi par l'ensemble des enfants interrogés. La plupart des enfants s'accordent à dire que leurs comportements changent, lorsqu'ils sont accompagnés de leurs amis, dans le sens d'une moindre attention au trafic. Un garçon explique : « *Avec les copains, on n'a pas le même comportement quand on est tout seul, avec ses copains on pense plus à parler, à se rappeler des choses qu'on a fait avec eux des choses comme ça. On pense pas à la sécurité sur la route* ». Une fille, par exemple, ne se rappelle plus du trajet emprunté avec ses amies le matin même : « *Ah on a traversé... On a traversé ? Non mais j'aimerais savoir pourquoi j'ai traversé parce que je ne traverse jamais là!! Non, c'est parce qu'en fait y a une copine qui passe par là ...* ».

Par contre, si la plupart des enfants admettent que leur attention est moindre en présence des pairs, il semble que d'autres cherchent justement cet état d'irresponsabilité et de délégation de la prise de décision... Une fille explique, quand on lui demande pourquoi elle a emprunté ce chemin : « *L'habitude... [La première fois que tu es passée par là ?] Avec des copines, si une copine le fait c'est que c'est faisable. Je fais plus confiance aux décisions des autres... [Pourquoi ?] ben je sais pas, c'est plus simple...* ».

On assiste également à des formes de suivisme et de confiance aveugle lorsque les enfants traversent en groupe. La personne à l'avant du groupe prend la décision de traverser et les autres suivent que ce soit avec des pairs (des personnes familières) ou des piétons en groupe qui traversent. Les enfants ont alors le sentiment d'être protégés. Un garçon explique : « *Tu vois des gens qui traversent tu te dis il y a personne donc tu y vas, tu les suis quoi...* ».

Conclusion

Nous avons vu au préalable que les enfants connaissaient mal les infrastructures et les indications liées aux déplacements des voitures, ce qui implique qu'ils ont du mal à

comprendre et à anticiper le comportement des automobilistes. En outre, comme tout usager, ils ont tendance à construire une série d'attentes et de conduites générales basées sur les régularités qu'ils ont observées dans un contexte particulier. Leurs connaissances appliquées aux trajets quotidiens ont pour effet d'augmenter leur sentiment de contrôle de la situation. Toutefois, leur attention au trafic et leur conformité aux règles légales augmentent quand les règles et les conduites qu'ils ont élaborées ne sont pas applicables dans un contexte nouveau, ce qui montre chez eux une certaine compréhension du manque de généralisation des connaissances qu'ils ont construites. Bien entendu, autant ces résultats montrent un *gap* entre ce que mobilisent les enfants en situation et ce qui est attendu d'eux en termes de compétences, mais ils ne permettent pas de comparer les comportements de ces enfants interrogés à 11 ans et celui des adultes dans la même situation. Dans cette situation, comme dans d'autres, l'enfant acquiert ses connaissances à la fois par sa confrontation à la situation mais aussi par l'observation des comportements d'autrui (Granié, 2004a). Ce qui reste donc à saisir c'est à quel point le comportement et le discours des enfants sont le reflet du comportement observable chez les adultes et si le décalage ne se fait pas finalement entre un comportement imitant l'adulte et des compétences de gestion de la situation n'atteignent pas encore celles de l'adulte.

Au-delà des connaissances acquises sur le trafic, on note aussi dans les entretiens l'influence du social, qui se traduit par l'effet des pairs sur le comportement et par le type d'interactions qu'ils attendent ou qu'ils mettent en place avec les autres usagers. Cela peut se traduire par une moindre attention au trafic ou une délégation de la prise de décision lorsqu'ils sont en groupe et par une confiance limitée dans les comportements des automobilistes dont ils anticipent le plus souvent la transgression des règles.

Les enfants que nous avons interrogés se déplacent seuls à pied depuis plus de deux ans, mais cette expérience précoce semble être l'apanage des enfants habitant la région parisienne (Olm & Chauffaut, 2005). Les connaissances des enfants interrogés, basées sur une expérience de 1 à 3 ans du déplacement autonome, sont très parcellaires et exclusivement basées sur l'environnement quotidien de déplacement. Leur expérience du déplacement piéton indépendant, c'est-à-dire sans besoin d'assistance et sans tuteur, ne crée donc pas pour autant une autonomie du déplacement, au sens d'une capacité à se déplacer seul en cherchant à garantir sa propre sécurité. La première question qui se pose, en lien avec le pic d'accidentologie à l'âge de 11 ans, est de savoir quelle connaissance du trafic nous pouvons attendre d'enfants qui sont confrontés à l'environnement routier de façon indépendante pour

la première fois à l'entrée en sixième, ce qui est le cas pour la plupart des enfants en France (Olm & Chauffaut, 2005). La deuxième question que pose ce décalage entre indépendance et autonomie du déplacement est de savoir quelles sont les représentations parentales, à la fois de l'espace routier et de l'autonomie, qui gouvernent les pratiques éducatives mises en place.

Références

- Casalfiore, S., Bertone, S., & Durand, M., 2003, " Une articulation significative d'activités en classe ", *Recherche et Formation*, n°42, pp. 87-98.
- Chinn, L., Elliott, M. A., Sentinella, J., & Williams, K., 2004, *Road safety behaviour of adolescent children in groups. Trl report 599*. Department for Transport, London.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L., 2000, " Entretiens en autoconfrontation croisée: Une méthode de clinique de l'activité ", *Pistes*, n°2(1), pp. <http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/articles/v2n1a3.htm>.
- Demetre, J. D., 1997, " Applying developmental psychology to children's road safety: Problems and prospects ", *Journal of Applied Developmental Psychology*, n°18(2), pp. 263-270.
- Demetre, J. D., Lee, D. N., Grieve, R., Pitcairn, T. K., Ampofo Boateng, K., & Thomson, J. A., 1993, " Young children's learning on road-crossing simulations ", *British Journal Of Educational Psychology*, n°63, pp. 349-359.
- Flavier, E., Bertone, S., Méard, J., & Durand, M., 2002, " Les préoccupations des professeurs d'éducation physique lors de la genèse et la régulation des conflits en classe ", *Revue Française de Pédagogie*, n°139, pp. 107-119.
- Gal-Petifaux, N., & Saury, J., 2002, " Analyse de l'agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d'anthropologie cognitive ", *Revue Française de Pédagogie*, n°138, pp. 51-61.
- Granié, M. A., 2004a, " La construction des règles comportementales sur le port de la ceinture chez l'enfant: Analyse du contenu d'entretiens auprès d'enfants de 5 et 8 ans ", *Recherche - Transports - Sécurité*, n°83, pp. 99-114.
- Granié, M. A., 2004b, *L'éducation routière chez l'enfant: Évaluations d'actions éducatives. Apports de la recherche en psychologie du développement à la compréhension de l'enfant en sécurité routière. Rapport inrets n°254*. Les collections de l'INRETS, Arcueil.
- Guérin, J., Riff, J., & Testevuide, S., 2004, " Etude de l'activité "située" de collégiens en cours d'eps: Une opportunité pour examiner les conditions de validité des entretiens d'autoconfrontation ", *Revue Française de Pédagogie*, n°147, pp. 15-26.

- Leplat, J., 2002, " De l'étude de cas à l'analyse de l'activité ", *Pistes*, n°4(2), pp. <http://www.pistes.uqam.ca/v4n2/articles/v4n2a8.htm>.
- Mollo, V., & Falzon, P., 2004, " Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities ", *Applied Ergonomics*, n°35, pp. 531-540.
- Olm, C., & Chauffaut, D., 2005, *L'éducation au risque routier: Rapport d'analyse de la phase quantitative auprès des parents et des jeunes*. CREDOC / Prévention Routière et de la Fédération Française des Sociétés d'Assurances, Paris.
- Theureau, J., 1992, *Le cours d'action: Analyse sémiologique*. Peter Lang, Berne.
- Thomson, J. A., & Whelan, K., 1997, *A community approach to road safety education using practical training methods: The drumchapel report*. H.M.S.O., London.
- Thomson, J. A., Tolmie, A. K., Foot, H. C., & McLaren, B., 1996, *Child development and the aims of road safety education: A review and analysis*. H.M.S.O., London.
- Thomson, J. A., Tolmie, A. K., Foot, H. C., Whelan, K., Sarvary, P., & Morrison, S., 2005, " Influence of virtual reality on the roadside crossing judgements of child pedestrians ", *Journal of Experimental Psychology: Applied*, n°11(3), pp. 175-186.
- Thornton, S., Andree, K., Rodgers, N., & Pearson, A., 1998, *Becoming a responsible pedestrian*. Department of the Environment, Transport and the Regions, London.
- Tolmie, A., Thomson, J., Foot, H., Whelan, K., Sarvary, P., & Morrison, S., 2003, *Training children in safe use of designated crossings*. Department of Transport, London.
- Tolmie, A. K., Thomson, J. A., Foot, H. C., McLaren, B., & Whelan, K., 1998, *Problems of attention and visual search in the context of child pedestrian behaviour*. Dept. Of The Environment, Transport and The Regions, Road Safety Division, London.
- Tolmie, A. K., Thomson, J. A., Foot, H. C., Whelan, K., Sarvary, P., & Morrison, S., 2002, *Computer-based pedestrian training resource. Report n°27*. Road Safety Division DETR, London.
- Tolmie, A. K., Thomson, J. A., O'Connor, R., Foot, H. C., Karagiannidou, E., Banks, M., et al., 2006, *The role of skills, attitudes and perceived behavioural control in the pedestrian decision-making of adolescents aged 11-15 years*. Department for Transport, London.
- Young, D. S., & Lee, D. N., 1987, " Training children in road crossing skills using a roadside simulation ", *Accident Analysis & Prevention*, n°19(5), pp. 327-341.