

# SECURITE & PRISE DE RISQUE en EPS

[JC CASTAGNINO - IUFM - AMIENS]

## SOMMAIRE

◇ Introduction .....	p 1
◇ Les notions de risque & prise de risque .....	p 2
◇ La notion de sécurité .....	p 4
◇ Les pratiques et les textes .....	p 4
◇ Les enjeux éducatifs .....	p 6
◇ Les savoirs à enseigner .....	p 7
◇ Les contenus : quelques règles utiles .....	p 9
◇ Bibliographie .....	p 12

## INTRODUCTION

L'apprentissage de la sécurité constitue l'un des objectifs généraux de l'EPS et la prise de risque relève de l'essence même de certaines APSA enseignées en EPS (APSA souvent dites « à risque » et dont nous entendrons ici qu'elles permettent l'apprentissage de la prise de risque et de la sécurité).

Cependant la prise en compte par les enseignants d'EPS de ces deux données fondamentales est rarement aboutie dans les contenus qu'ils proposent aux élèves. Un certain nombre d'obstacles s'y opposent dont la pénétration de l'école par le phénomène de judiciarisation de la société civile ainsi que les insuffisances des dispositifs de formation. Plusieurs récents exemples largement médiatisés de mise en cause pénale d'enseignants d'EPS confirment le poids de ce contexte.

On peut observer que, dans le prolongement des programmes et de la plupart des projets d'établissement, les projets EPS font mention, au titre des intentions éducatives, d'objectifs d'apprentissage de la sécurité. Ces intentions sont de plus en plus souvent concrétisées par la programmation d'APSA « à risque ». Cependant, au-delà de ces choix, l'analyse des pratiques d'enseignement (en gymnastique et escalade en particulier), montre que les enseignants d'EPS font souvent le choix d'une pratique aseptisée des APSA « à risque ».

Se référant à la déclaration des droits de l'homme de 1789 ( « La société a le droit de demander des comptes à tout agent public de son administration »), P. GOIRAND (8) écrit très justement : « *que la société civile pénètre l'enseignement est une bonne chose* ». Cependant, la circulaire de mars 94, traduction institutionnelle de la contradiction évoquée plus haut, ne permet guère aux enseignants d'EPS de dépasser cette contradiction et, au-delà de la programmation, proposer concrètement des contenus adaptés aux intentions éducatives.

*Les questions que l'on doit dès lors se poser sont les suivantes : Quels enjeux pour quels apprentissages : doit-on raisonner prioritairement en terme de gestion de la sécurité ou d'apprentissage de la prise de risque ? Comment dépasser la contradiction entre les intentions éducatives et le contexte sécuritaire ? La seule alternative est-elle, pour l'EPS, de choisir entre une EPS aseptisée et la prise de risque inconsidérée ? Comment dépasser cette alternative ?...*

Suivront enfin des propositions pour la conception de contenus adaptés aux intentions éducatives.

## **LES NOTIONS DE RISQUE & DE PRISE DE RISQUE**

### **Le risque**

Pour EISENBEIS - TOUCHARD & coll (6), *“Il est préférable de substituer la notion de risque à celle de danger, inacceptable tant sur le plan éducatif qu’institutionnel. Il y a risque :*

- ◇ Lorsque l'on est confronté à l'inconnu, c'est à dire dans une situation hors du champ de nos expériences préalables, on parle alors de **risque subit** ;
- ◇ lorsque le sujet en situation n'est pas capable d'envisager les moyens mobilisables, on parle de **risque couru**.

Si les textes relatifs à la sécurité en EPS insistent beaucoup sur les risques corporels, les APS mettent en jeu des natures diverses du risque (affectif, compétitif, artistique ...) qui peuvent favoriser diverses approches d'une éducation à la sécurité en EPS.

Il est pertinent - au travers des diverses publications sur le risque - de distinguer :

- ☞ **le risque subjectif** : C'est le risque tel qu'il se définit au **travers des représentations du sujet** (de la situation, de lui-même, de l'APS, de l'environnement...). Le risque est d'autant plus subjectif que le sujet est débutant dans l'activité, qu'il entretient avec cette activité une relation empreinte d'émotion (ce que BUI XUAN identifie comme la “ phase structurelle ” ou, pour d'autres auteurs “ étape émotionnelle ”). Cette appréhension du risque peut engendrer des comportements irrationnels. (Ex de l'élève qui panique lors d'une escalade en moulINETTE ou d'un départ en rappel, dans des situations où le risque objectif est quasi nul).

D. DELIGNIERES (4) distingue deux formes de risque subjectif qui se combinent pour déterminer le choix de comportement que le sujet fera dans une situation à risque : **le risque préférentiel** et **le risque perçu**.

Il définit **le risque préférentiel** comme “ le niveau subjectif de risque où le sujet estime que le rapport entre les bénéfices escomptés et les coûts prévisibles liés au comportement est maximal. C'est une anticipation des coûts et bénéfices des comportements futurs ”. Cette représentation du risque est liée à la personnalité du sujet et aux enjeux de l'activité. Ex en escalade : si je tente telle voie, j'aurai la reconnaissance de mes pairs en cas de réussite, mais je peux “ voler ” dans le passage clé et me blesser ...? Entre coût et bénéfice le grimpeur doit ici choisir : le risque préférentiel est le meilleur rapport entre les différentes « utilités » de son action. Ces utilités, positives ou négatives, peuvent être intrinsèques à la tâche (difficulté du passage clé ) ou extrinsèques ( valorisation sociale ).

**Le risque perçu** renvoie à “ la dangerosité actuelle ” de la situation. “ Le sentiment de risque renvoie à la probabilité subjective d'occurrence d'un accident ainsi qu'à sa valence subjective (degré de gravité) ”. Le risque perçu est largement dépendant du caractère nouveau ou familier de la situation ainsi que des habiletés qui peuvent permettre au sujet d'agir en toute sécurité.

- ☞ **le risque objectif** : C'est le risque réel de la situation telle qu'elle se déroule, le risque réellement encouru par le sujet au regard des ressources dont il dispose pour y faire face. Il est très proche du risque perçu par l'expert...

Si le **risque est lié à l'incertitude du milieu** et si l'incertitude est une relative constante des problèmes à résoudre en APPN, le risque est plus globalement lié au **décalage existant entre les ressources des élèves et les problèmes posés** par les situations auxquelles ils sont confrontés. Cette acception prend plus largement en compte la diversité du champ des APSA (dont la gymnastique par exemple).

### **La prise de risque**

**La prise de risque découle d'une confrontation par le sujet entre risque préférentiel et risque perçu** (4).

Le comportement qui en résulte a pour effet de **réduire la dissonance** entre risque préférentiel et risque perçu. D. DELIGNIERES (4) cite l'exemple suivant : un conducteur est animé par un certain niveau de risque préférentiel (il doit se rendre à un rendez-vous important et il est en retard, mais ses freins ne fonctionnent pas bien) . Il perçoit les risques de la situation actuelle (la pluie se met à tomber et le trafic s'intensifie : risque perçu).

La dissonance entre risque préférentiel et risque perçu va le conduire à modifier son comportement : il va ralentir. Ainsi réduit-il le risque objectif de la situation.

La prise de risque résulte de processus qui sont pour l'essentiel (le risque préférentiel en particulier), infraconscients et intuitifs : les représentations qui l'organisent " sont sans doute imperméables à toute injonction raisonnée : persuasion, rationalisation ... " (4).

Cependant, " la prise de risque objective dépend de la précision avec laquelle le sujet est capable d'évaluer la dangerosité de la situation ". En conséquence " **un objectif important de l'apprentissage de la sécurité serait de permettre aux sujets d'évaluer le plus objectivement possible les caractéristiques des situations auxquelles ils sont confrontés** " (4).

## Pourquoi la prise de risque ?

***Le comportement de prise de risque renvoie à la satisfaction d'un besoin primaire de nature biologique.***

Pour certains auteurs il y a des facteurs de personnalité qui favorisent les comportements de prise de risque.

WILDE (88) note que le risque préférentiel est plus élevé chez les jeunes que chez les sujets âgés, chez les hommes que chez les femmes. Les travaux de ZUCKERMAN montrent que la " recherche de sensations " est liée à des caractéristiques biologiques et correspond à une recherche de stimulation.

***Il y a dans la prise de risque une dimension existentielle, sociale et politique***

" L'histoire du sujet, ses conditions et modes de vie ainsi que les caractéristiques des situations auxquelles il est confronté modulent largement ses comportements de prise de risque " . (4)

Pour J.Y. BORT(1) le risque est lié à la satisfaction de nos désirs et l'affirmation de soi dans un contexte sécuritaire et pauvre de sens. L'enjeu est alors une légitimation de la présence au monde de l'individu, donnant un sens à sa vie, où " *le jeu symbolique avec la mort ajoute à l'exaltation d'être en vie, un sentiment d'être garanti. Il se forge ainsi son image par ses limites et jalonne son existence de ses repères. A défaut de limites de sens que la société ne lui donne plus, il recherche autour de lui des limites de faits, tangibles ... le côtoiement de la mort est générateur de sens et le goût du risque émerge du fond d'une société crispée sur une volonté de sécurité.* » [D. LEBRETON / Passion du risque / 91 ].

Il y a, dans le risque maîtrisé, le plaisir mais aussi le sentiment de compétence, l'estime de soi ...

Cette dimension constitue l'une des composantes, non négligeable chez les adolescents, du risque préférentiel.

P. GOIRAND (8) souligne que l'échec scolaire est l'insécurité première à laquelle nombre d'élèves sont confrontés à l'école. L'insécurité qui touche la société (et la violence qui en découle) ne s'arrête pas aux portes de la classe malgré les nécessaires mesures de protection. Il en déduit, avec B.CHARLOT (« Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs »), qu'au-delà des « *déterminations socio-culturelles de sa vie* , *il existe toujours des opportunités pour que chaque vie singulière échappe à ces déterminations et permettent à l'individu de réussir là ou statistiquement il devait échouer* ».

## La prise de risque est nécessaire à la sécurité

La théorie paradoxale de G.WILDE montre que " *les individus cherchent à maintenir un niveau non nul de risque subjectif* ". Autrement dit : trop de sécurité nuit à la sécurité.

Certains travaux récents viennent confirmer les attendus de WILDE. Une étude de la DDE démontre que les conducteurs les plus « doués » (ceux qui ont développé le plus haut niveau d'habileté) ne sont pas les plus sûrs ... car leur sentiment de compétence est trop élevé. Une recherche allemande a montré que l'adaptation de l'ABS aux motos (facteur théorique de sécurité) a généré un fort accroissement des accidents car le sentiment de sécurité qu'il procurait aux motards les incitait à rouler plus vite. On peut trouver là aussi l'une des explication à l'accroissement du nombre d'accidents en ski alpin (alors même que la sécurité s'accroît dans les stations et au plan du matériel).

Dans les champs de l'EPS P. GOIRAND a montré les effets pervers d'un luxe de sécurité passive en gymnastique, " *inclinant les élèves à s'enfermer dans une activité de vertige sans perspective* ".

Comme le souligne D.DELIGNIERES : " ***l'amélioration de la précision dans l'évaluation du risque passe par la confrontation des sujets à des situations à risque réel et par l'acquisition de compétences significatives dans leur maîtrise.*** "

En bref, c'est parce qu'il y a sentiment de la présence du risque qu'il y a recherche et construction de la sécurité.

## La représentation du risque chez les élèves (1)

Bien que la plupart de travaux insistent sur la distinction à établir entre représentations déclarées et représentations fonctionnelles (4), l'enquête de J.Y. BORT sur les représentations exprimées par les élèves peut aider l'enseignant à mieux appréhender les comportements de nombre d'entre eux en EPS.

☞ ***La représentation initiale*** résulte de l'environnement social et culturel. En début de scolarité le risque est lié à la notion de transgression de consignes (ayant trait à la sécurité). **Le risque est une transgression de la sécurité passive : la sécurité imposée par l'environnement éducatif.** Il est associé aux actions non maîtrisées, tant au plan technique qu'au niveau des règles du jeu mal connues (le football est perçu comme une activité à haut risque). La blessure est la sanction du risque. La prise de risque ne résulte pas d'un choix délibéré, elle n'est pas envisagée comme une possibilité de progrès. Pour les garçons, la prise de risque peut être un moyen de se mettre en avant.

☞ ***En fin de scolarité***, le risque apparaît davantage comme une valeur, se caractérisant par le danger. Il est compris comme un acte permettant d'acquérir une nouvelle identité, de dépasser une limite. L'aspect négatif est atténué par le progrès qu'il peut engendrer. Le risque n'est plus un faux pas, mais **un acte qui fait aller de l'avant.** Il devient **un outil d'ouverture au monde**, le moyen de **se découvrir de nouvelles limites.** Ne progresse que celui qui est capable de **risquer pour se transformer.**

Ce point de vue rejoint celui de M. DEVELAY selon lequel tout apprentissage, par la déstabilisation qu'il implique, est en soi une prise de risque.

## **LA NOTION DE SECURITE**

### **Définition**

*Situation dans laquelle quelqu'un n'est exposé à aucun danger, à aucun risque ... (Petit Larousse).*

Rester en sécurité c'est aussi agir entre deux extrêmes : un comportement inhibé et un comportement dangereux.

La sécurité résulte de l'expérience. Assurer la sécurité de son activité résulte d'une démarche active d'apprentissage (3).

Avec la santé, la sécurité est au coeur de la troisième finalité de l'EPS : l'apprentissage de la gestion de sa vie physique. *“ Parcequ'elle développe l'efficacité, l'habileté, la disponibilité motrice dans les situations où le risque subjectif peut être grand et le risque objectif limité, l'EPS contribue à l'apprentissage de la sécurité et de la confiance en soi ”* [DELIGNIERES / CNED / 96].

### **Sécurité active et sécurité passive**

F.VEDEL [“ Escalade : traitement didactique de la sécurité ” / EPS N°221 / 90] introduit une distinction, reprise par de nombreux auteurs, entre la **sécurité passive**, renvoyant à l'ensemble des dispositifs de sécurité gérés par l'enseignant, destinés à éviter l'occurrence d'accidents, et la **sécurité active**, renvoyant à une gestion par l'élève de la sécurité de sa pratique propre.

Les réflexions à ce propos oscillent entre l'idée que l'apprentissage de la sécurité ne peut passer que par la maîtrise par l'élève de la sécurité active, et la prise en compte de l'exigence incontournable du respect de l'intégrité de l'élève, que seule une sécurité passive peut, dans les conditions d'un enseignement en groupe classe et à visées généralement d'initiation, complémentarément assurer. Nous y reviendrons.

## **LES PRATIQUES ET LES TEXTES**

L'entrée par l'apprentissage de la sécurité (largement répandue par les textes officiels), les renforcements réglementaires ou productions qui l'accompagnent (circ de mars 94), le contexte de judiciarisation croissante ainsi que les insuffisances des dispositifs de formation des enseignants, aboutissent à une pratique généralement euphémisée et aseptisée des APSA « à risque ». Les réflexions menées sur le sujet confirment ce point de vue.

⇒ Pour Eisenbeis et Touchard & coll (6), l'analyse des pratiques enseignantes fait apparaître plusieurs niveaux d'« éducation à la sécurité ». La grille proposée par les auteurs peut constituer une grille de lecture des pratiques d'enseignement quant à leur pertinence pour engendrer les apprentissages de la sécurité :

Eviter les effets	Enseigner en établissant un rapport		Permettre aux élèves de maîtriser les causes et les effets	
<b>DANGER</b>  REFUSER	<b>Prévenir</b>  Geste qui sauve	<b>RISQUE</b>  Protéger <b>Sécurité passive</b>	Permettre la prise de risque	Aider à la prise de décision <b>Sécurité active</b> ... vers une gestion autonome du risque
<b>Niveau 0</b>	<b>Niveau 0</b>	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>

⇒ Pour P. GOIRAND (8), s'intéressant à l'enseignement de la gymnastique, « *Les pratiques actuelles dominantes sont façonnées par la tradition et la pression administrative ... Elles s'appuient sur un modèle unique de pratique compétitive, socialisante, et sécuritaire.* »

Nous pouvons aisément élargir ce constat aux APPN avec une nuance concernant la pratique compétitive : il est concevable, en escalade par ex, de développer des compétences de sécurité sans pratique compétitive. On peut constater cependant - en escalade - que fréquemment, au-delà de l'accès à une relative autonomie de pratique dans un contexte donné (objet d'un 1er cycle d'initiation limité aux aspects fonctionnels de l'APSA), celle-ci se cantonne ensuite à une pratique hédonique dont la mise à l'épreuve (et la présence du risque qu'elle suppose) est désormais absente.

⇒ Ce constat est aussi celui de la faiblesse des dispositifs de formation des enseignants, qu'il s'agisse de la formation initiale ou de la formation continue. P. GOIRAND évoque à ce sujet le « *manque de pertinence culturelle des enseignants* ».

Comment l'enseignant, s'il n'est pas en mesure de déclencher chez ses élèves une véritable activité technique permettant la construction de compétences inhérentes à la motricité spécifique, à la prise de risque et à la gestion de la sécurité, dans un contexte-classe où les prises de risque, lorsqu'elles existent, deviennent alors inconsidérées ... peut-il ne pas être omnibulé par la préservation de l'intégrité physique de ses élèves ?

⇒ Les textes régissant la responsabilité de l'enseignant soulignent sa vocation à concevoir sa propre pratique et choisir les APSA à enseigner (en estimer la « dangerosité »). La circulaire du 5/10/73 pose pour principe que « les professeurs et maîtres peuvent enseigner toute discipline où ils s'estiment capables de le faire ». De fait, les récents travaux concernant l'accidentologie en EPS [on peut se référer ici à l'article de GRAVIER & coll. / Revue EPS N° 261 « Enquête sur les accidents en EPS », ainsi qu'à la communication du Pr MOULIES sur le serveur internet EPS de l'académie de Poitiers] montrent que les accidents ne sont pas plus fréquents ni plus graves dans les APSA « à risque » et les APPN en particulier.

Cependant, le contexte sécuritaire - et les dispositifs réglementaires ou juridiques qui favorisent sa pénétration du système éducatif - pèsent lourd sur les pratiques enseignantes. Ainsi, l'obligation faite par la circulaire de juin 72 de faire approuver le projet pédagogique par l'autorité hiérarchique, les recommandations

de la note de service de mars 94, le décret de juin 96 portant sur les équipements ... constituent, contrairement, des garde-fous parfois utiles au système éducatif et aux enseignants, mais aussi une batterie de prescriptions renforçant le climat sécuritaire de l'enseignement de l'EPS. Les cas récents d'inculpation d'enseignants d'EPS au pénal montrent que ce dispositif réglementaire, pour autant qu'il soit dense et précis, ne se montre pas imperméable à la jurisprudence ...

⇒ En ce qui concerne les programmes EPS, comme le souligne P. GOIRAND (8) à propos de la gymnastique, « *la prise de risque n'est pas traitée comme un enjeu de cet enseignement. On y parle de sécurité et des conditions à respecter pour que les élèves ne soient pas en danger. C'est encore une conception défensive assimilant risque et danger ... incitant à une pratique normative et sécuritaire.* ».

Une lecture attentive des programmes et des textes d'accompagnement montre que le terme « risque » n'est mentionné que pour insister sur la nécessité d'un « niveau zéro de risque objectif » sans jamais faire une mention explicite à l'utilité de l'apprentissage de la prise de risque.

Le resserrement des textes autour de la sécurité constitue davantage une réponse institutionnelle (propre à rassurer les partenaires du système éducatif) qu'un moyen efficace d'ajustement des contenus aux intentions éducatives. Y parvenir suppose une réflexion renouvelée sur les enjeux éducatifs et leur affirmation explicite ainsi qu'un effort important sur la formation des enseignants d'EPS concepteurs de leurs pratiques d'enseignement.

## **LES ENJEUX EDUCATIFS**

### **Education à la sécurité ou apprentissage de la prise de risque?**

Les approches respectives des notions de risque et de sécurité nous ont montrées que les deux volets de l'activité de l'élève sont indissociables : il n'y a pas d'apprentissage de la sécurité s'il n'y a pas le sentiment de la présence du risque. Celà étant posé, la réflexion sur les enjeux - amorcée dans l'approche des notions - et sa mise en perspective avec les évolutions du contexte sécuritaire de l'EPS, doit nous permettre de mieux concevoir des contenus adaptés (et définir les compétences d'enseignement utiles à leur conception et leur mise en oeuvre).

⇒ Selon EISENBEIS - TOUCHARD & coll. (6), il y a deux enjeux principaux que l'on peut qualifier de généraux (à visée transversale) et la suggestion d'une démarche pédagogique :

- \* *“ Faire bénéficier l'enfant (véritablement mis au cœur du système éducatif, dans une démarche pédagogique réfléchie et continue) de l'apprentissage de risques calculés et d'une progressive maîtrise de soi. ”*
- \* *“ ... au delà et en dehors de l'école ... faire prendre conscience à l'enfant de ce qui l'entourne dans la vie, favoriser le développement de tout son potentiel et de son sens civique afin qu'il puisse, dans la vie en société, conquérir et maîtriser par lui même, l'étendue effective de sa propre liberté ”.*

⇒ Pour D.DELIGNIERE les enjeux sont (4):

Centrés sur l'accès aux pratiques sociales : il fait implicitement référence à l'intérêt de **l'accès de tous à une pratique autonome**. Pour ce faire il cite un extrait du rapport du Conseil Economique et Social de 1990 : “ On est en droit de penser qu'un enfant à qui l'on aura inculqué dès ses jeunes années certains réflexes de sécurité au cours d'activités sportives encadrées aura acquis un certain sens du danger et une conscience de ses responsabilités lorsque , parvenu à l'âge adulte, il ira acheter ou louer un matériel et pratiquer individuellement, en dehors de tout encadrement, le sport ou le loisir qu'il aura librement choisi. On peut même imaginer qu'il recourra plus facilement à la médiation de professionnels si la pratique du sport ou du loisir présente des difficultés ”.

Il met l'accent sur ce qui est souvent invoqué lors de l'utilisation des activités à risque à des fins de réadaptation ou réinsertion sociale : “ il semble que les activités à risque ... permettent un développement de ce que les auteurs anglo-saxons appellent les self-concepts tels que **l'estime de soi** et **le sentiment de compétence** ”.

Il invoque la nécessité de réduire **le coût social** des accidents sportifs lié en particulier à la massification récente de certaines pratiques physiques.

⇒ P. GOIRAND (8), dans la logique de contribution de l'EPS à la lutte contre l'échec scolaire évoquée plus haut, considère que le « **savoir prendre des risques** » doit constituer un enjeu prioritaire de l'école et devenir l'objectif central de l'EPS. L'apprentissage de la prise de risque est une contribution au parti pris d'une réelle démocratisation de l'école : « ... pour que chaque vie singulière échappe à ses déterminations socio-culturelles ... ».

L'échec scolaire et la violence résultent de l'incapacité construite à remettre en cause le déterminisme social. Pour GOIRAND « *le déni de la prise de risque, dans la société sécuritaire, verrouillée, aliène les individus et de ce fait engendre la violence... La violence, c'est la conséquence de la suppression de la prise de risque* ».

L'imprévisibilité de l'avenir sur le long terme, d'autant plus grande qu'il y a échec scolaire, implique qu'« *il faudra pour chacun isolément ou collectivement connaître le possible, évaluer le probable, le confronter au souhaitable et décider. La prise de risque est dans la décision. ...* ».

Il rejoint DEVELAY pour dire que tout apprentissage est prise de risque (car il remet en question un état d'équilibre et déstabilise l'apprenant) : « *Si l'élève ne met rien en jeu, s'il ne prend aucun risque, il n'apprendra rien. Il restera dans son activité de routine... Pour apprendre, l'homme s'engage dans des situations où il ne connaît pas l'issue. C'est là qu'est le risque mais c'est là aussi qu'est son avenir* ».

Ces différents points de vue ne s'excluent nullement, mais l'ensemble doit être mis en perspective avec le contexte sécuritaire et l'état des pratiques enseignantes. Comme nous l'avons montré plus haut, l'entrée par l'apprentissage de la sécurité a favorisé la programmation des activités "à risque". Cependant, sous les effets conjugués du contexte et des insuffisances de la formation, elle a engendré la dérive des contenus vers une pratique euphémisée et aseptisée des APSA à risque.

Afin que les contenus proposés permettent de réels apprentissages en terme de maîtrise du risque et de gestion de la sécurité, pour que l'EPS contribue non à « l'assignation à résidence » évoquée par ROCHEX (8) mais à la lutte contre l'échec scolaire, pour que les enseignants aient à leur disposition une référence explicite dynamisante, nous pensons avec P. GOIRAND qu'il faut **mettre la prise de risque au coeur des enjeux éducatifs**. Formulé de manière synthétique, l'objectif est de :

**Permettre l'apprentissage de la prise de risque dans une perspective de pratique autonome.**  
(Que l'on pourrait qualifier de « **savoir s'engager** » )

... il s'agit en substance de permettre à chaque élève, dans le cadre d'une APSA donnée de :

de savoir choisir, accepter et assumer l'épreuve (se mettre en jeu dans une prise de risque calculée)  
de savoir créer les conditions pour résoudre les problèmes posés (développer une activité technique adaptée)  
de savoir préserver sa propre sécurité et celle des autres

## **LES SAVOIRS DE LA MAITRISE DU RISQUE ET DE LA SECURITE**

Il faut noter ici que la plupart de travaux cités en référence se sont davantage inscrits dans une recherche, pour l'élève, de la maîtrise de la sécurité, et pour cause .... Ces approches ne sont nullement contradictoires avec une centration sur la prise de risque dès lors qu'elles s'inscrivent dans une recherche, pour l'élève, d'accès à une sécurité active. Cependant, s'il est probable que ces attendus mériteraient quelques inflexions, nous nous garderons d'en transformer la teneur, laissant à chacun le soin d'en faire bon usage.

Pour la plupart de ces auteurs la sécurité peut être appréhendée comme une notion évolutive, une transformation par l'expérience des représentations des élèves.

⇒ LAGARRIGUE (3) pense qu'il s'agit de développer ***une attitude*** qui serait généralisable, au-delà des APPN (ou autre APS "à risque"), à l'ensemble des APSA. Il la définit, citant ALPORT, comme « *un état mental et neurophysiologique constitué par l'expérience, et qui exerce une influence dynamique sur l'individu, le préparant à réagir d'une manière particulière à un certain nombre d'objets et de situations* ».

⇒ Pour DELIGNIERES, c'est en acquérant ***une compétence significative*** dans une APSA "à risque" que l'élève pourra bénéficier d'une réelle éducation à la sécurité dans les pratiques physiques. Il distingue les habiletés spécifiques à l'APPN (visant généralement à assurer sa progression) et des habiletés de sécurité.

Le **savoir prendre des risques en toute sécurité** se situe à l'interface des problèmes posés par les APSA et des ressources dont dispose l'élève pour y faire face. On peut, en s'appuyant sur le cadre proposé par DELIGNIERES & GARSAUT ("Objectifs et contenus de l'EPS" / Revue EPS N° 242 / Juillet 93), décliner quatre quatre niveaux de savoirs (selon leur degré de généralisation) :

☛ ***Des attitudes & valeurs :***

Eveil et vigilance, humilité, autonomie, coopération, communication, prise de décision, contrôle tonique, équilibration, etc ... (2)

D.DELIGNIERES insiste, se référant au caractère intuitif et infraconscient des processus mis en jeux, sur le fait que "*si l'attitude constitue le soubassement motivationnel du comportement, la manière la plus efficace de la modifier consiste à **modifier dans un premier temps le comportement***" (4) .

Il insiste également sur le lien reliant la capacité à gérer la prise de risque et sa propre sécurité avec **la capacité du sujet à gérer la difficulté de la tâche de manière autonome**. Cette idée rejoint ce que P.GOIRAND appelle la culture d'apprentissage.

☛ ***Des connaissances:***

- **Connaissances sur l'APSA** (Ex en escalade : les facteurs du risque objectif, les règles de codification des difficultés ...)
- **Connaissances sur soi** (Ex en escalade : Son niveau de performance en tête, en moulinette, en terrain d'aventure, à vue ...)
- **Connaissances sur l'action motrice** (En escalade : règles et principes de l'action efficace pour affronter des catégories de problèmes données ...)

☛ ***Des habiletés méthodologiques (Ex en escalade)***

- Savoir s'organiser en groupe pour utiliser une surface grimvable
- S'échauffer en fonction du projet d'activité
- Vérifier l'état de sécurité du dispositif utilisé
- Préparer son matériel
- Savoir lire un topo ... etc

☛ ***Des habiletés motrices spécifiques (Ex en escalade)***

- **Des habiletés spécifiques à la progression du grimpeur** (La diversité de l'atirail technique du grimpeur lui permet d'affronter une grande quantité de problèmes. L'incertitude en devient dès lors un moindre risque).
- **Des habiletés de sécurité** (Savoir parer en bloc, assurer en moulinette, assurer en tête, descendre en rappel, poser des coinces ...)
- **Des habiletés d'évitement** (Maîtriser la chute en tête, réaliser des mouflages, remonter sur une corde fixe ...)

## **ELABORATION DES CONTENUS : QUELQUES REGLES UTILES**

☛ ***Il est nécessaire de transformer les représentations sociales que les élèves ont des activités "à risque".***

Il s'agit de permettre aux élèves de faire progressivement la part entre risque subjectif et risque objectif. Les interventions s'appuyant sur la persuasion et le raisonnement ne peuvent avoir qu'un effet limité. C'est essentiellement par la pratique en situations signifiantes que ces transformations pourront s'opérer.

Il s'agit donc de faire accéder au plaisir de contrôler et surmonter le « danger » au moyen de techniques spécifiques que l'on peut apprendre et perfectionner. C'est le **sentiment de compétence** qui découle de ces apprentissages qui permet de dépasser l'inhibition initiales (4).



☞ ***L'apprentissage de la prise de risque et la construction de la sécurité active rendent nécessaire la confrontation à l'épreuve, la préservation de certains facteurs de risque.***

Pour P. GOIRAND (8) *Ce que l'on appelle l'épreuve en gymnastique, cette recherche d'émotion, de vertige, de peur y compris ... Dans l'épreuve il y a une dimension forte qui dépasse la dimension purement opératoire technique, la technique n'étant que l'instrument de gestion de l'épreuve ... »*

C'est ce que DELIGNIERES définit comme **un contexte signifiant** ". Ne peut émerger la nécessité de construire des compétences " de sécurité " que si l'élève a le sentiment de la présence du risque.

Cette présence n'est pas forcément nécessaire dans chacune des situations, mais elle doit, au minimum, s'inscrire en perspective. C'est, en premier lieu, une condition pour que soit préservée la dimension existentielle du risque: condition nécessaire à l'implication des élèves. Une APSA euphémisée, dont on aurait artificiellement contrôlé tous les facteurs de risque, serait, outre la perte de sens qu'elle entraînerait pour les élèves, une incitation à une pratique sauvage (et non maîtrisée) hors de l'école (4).

Le risque dont il s'agit ici est essentiellement le **risque subjectif**.

Ce principe renvoie tout particulièrement, en APPN, à la **préservation d'une dose nécessaire d'incertitude**. Cela n'est pas toujours aisé en EPS (SAE souvent limitée en escalade, terrain connu en CO ...) mais des procédés didactiques existent qui permettent l'entretien ou le renouvellement de l'incertitude. Lorsque cela est possible il est toujours utile de changer et (ou) de varier le milieu. Rien ne remplace la pratique variée en pleine nature (ainsi, en escalade, la pratique de référence doit rester, même en SAE, l'escalade " à vue " en milieu naturel).

☞ ***L'enseignant doit gérer de façon optimale et différenciée l'équilibre entre sécurité active et sécurité passive ... dans le but de permettre à l'élève d'en devenir son propre gestionnaire.***

L'aide à la prise de décision doit permettre à l'élève, à terme, d'accéder à une **gestion autonome du risque** : c'est une **éducation à la sécurité active**. Cependant, dans les situations de grande incertitude pour l'élève, inscrite dans le contexte d'une pratique de classe, subsiste la nécessité de **prévenir et de protéger** : assurer une dose optimale de sécurité passive.

Les dispositifs de **sécurité passive** (Escalade : tapis en bloc, contre-assurance, suréquipement en falaise...CO : espace de recherche très limité ...) seront présents dans les **phases de déstabilisation, d'incertitude, de décalage important entre les ressources des élèves et les contraintes de la tâche** : initiation, changement important dans le milieu, accès à de nouveaux problèmes (escalade " en tête " par ex ...) ... ainsi que dans les phases où l'élève construit de nouvelles habiletés pour assurer de manière autonome sa propre sécurité .

Cependant, l'**accès progressif** des élèves à la **sécurité active** suppose **une individualisation et une " autonomisation " du niveau de prise de risque** (mesurer et gérer de manière de plus en plus autonome le décalage entre ses propres ressources et les problèmes posés par le milieu). Progressivement, l'intervention de l'enseignant doit devenir **un accompagnement et un guidage** des projets d'action de ses élèves. Citons l'exemple de la situation de pratique autonome de l'escalade en milieu naturel : chacun, à partir du topo, formule un projet qu'il soumet à l'enseignant avant de s'engager dans la voie.

De manière générale, **l'enseignant guide l'élève dans son projet technique et de performance** (cf GOIRAND / "Donner du sens à la pratique" / Spirales N°8 / 95), lui déléguant de manière progressive la totale gestion de la sécurité.

Nous insistons ici sur l'importance de **l'expertise de l'enseignant** qui doit, dans ces situations d'enseignement caractérisées par la dévolution aux élèves, exercer une **grande vigilance** (forcément très sélective), prendre des décisions nombreuses et parfois dans l'urgence.

Les **outils qui permettent ce guidage de la pratique autonome des élèves** deviennent alors indispensables.

☞ ***L'acquisition de capacités doit s'appuyer sur une conceptualisation des choix effectués par les élèves.***

Nous avons vu que le risque préférentiel relève de processus intuitifs et infraconscients. Cependant la recherche du « **savoir prendre des risques** », la généralisation de "**l'attitude de sécurité**" doivent inciter l'enseignant à favoriser une **activité d'analyse, d'auto-évaluation, de conceptualisation**. Cela est possible à divers niveaux :

- Dans l'analyse de la situation : Quels indices prendre en compte pour évaluer le risque ? Quels outils mettre en œuvre pour y parvenir (météo, topo, récits...) ?
- Dans la dissonance provoquée entre risque préférentiel et risque perçu : A quelles conditions puis-je m'engager ? A quelle technique dois-je recourir ? En ai-je les moyens aujourd'hui ?...

- Dans les bilans d'actions menées (objectivation du résultat) : Pourquoi y a-t-il eu échec ou réussite ? Quelles erreurs ?...
- Dans la progressivité de la prise de risque par les élèves : à quel niveau de compétence puis-je prendre tel ou tel risque ? ... à partir de quand puis-je, par ex, grimper " en tête " ? ...

La mise en place de **situations-problèmes** et **situations de résolution de problème**, sollicitant l'activité cognitive de l'élève, lui permettant de construire de nouveaux repères, constituent un recours indispensable.

Afin de permettre à l'élève d'être à terme capable de **des'engager de manière autonome**, suppose que l'enseignant le lui permette très tôt dans son apprentissage. Cela passe par l'identification des éléments pertinents à prendre en compte.

☞ ***Pour l'enseignant, il est nécessaire de s'inscrire dans une démarche globale de médiation.***

L'apprentissage de la sécurité s'inscrit dans une démarche où prévaut une conception d'**autonomie évolutive**, où, selon ses capacités, **l'élève est l'acteur de ses propres acquisitions**. Cette démarche se situe dans une dimension éthique de l'éducation où le pari de la confiance en l'élève est quasi permanent, où l'individu est respecté dans sa singularité, où l'élaboration de règles de vie et d'action, de comportements adaptés et responsables, est une construction à la fois collective et personnelle. Ces orientations donnent à l'enseignant une **fonction prépondérante de médiation** (6).

Ainsi, les mises en œuvre de l'enseignant doivent-elles **laisser à l'élève une large part d'initiatives et de choix** ; qu'elles fassent de lui **un acteur impliqué** qui évalue, avec une charge plus ou moins grande d'émotion, les risques encourus dans une situation nouvelle ; qu'elles lui permettent d'apporter, avec efficacité et lucidité, ses réponses personnelles pour gérer l'incertitude ou le risque répété (6). Dans cette perspective l'enseignant devra établir un contrat clair avec l'élève sur ses propres prérogatives : en matière d'évaluation, de sécurité ... Ex : en escalade en tête, lorsqu'il envisage une performance proche de son meilleur niveau, l'élève devra soumettre son projet à l'enseignant.

En substance : **s'appuyant sur une pédagogie du projet, l'enseignant suscite, nourrit et guide le projet de chacun de ses élèves.**

☞ ***L'enseignant doit disposer d'une grille de lecture lui permettant d'inférer le comportement de ses élèves en activité afin de leur proposer des situations significatives et adaptées.***

Les activités à risque engagent l'élève dans la globalité de sa personne. Les dimensions cognitive, bio-énergétique, affective ... sont sollicitées de manière importante. Un **modèle de lecture de l'activité adaptative des élèves** prenant en compte que les niveaux de maîtrise et de performance est nécessaire mais insuffisant. Il ne permettrait pas d'appréhender correctement la globalité (et la complexité) du rapport de l'élève à l'activité. Ainsi l'enseignant qui confronte pour la première fois une classe à l'escalade aura-t-il à faire à nombre d'élèves dont la nature de leur rapport à l'APSA est avant tout d'ordre émotionnel.

A partir des travaux de G.BUI XUAN ("Une modélisation du procès pédagogique" / AFRAPS / 93), ainsi que de la classification des APSA proposée par le groupe SPIRALE, nous proposons une grille de lecture du comportement des élèves en escalade à partir du sens conféré par les élèves à leur activité (JC CASTAGNINO / 99).

☞ ***L'enseignant construit des outils favorisant la gestion des tâches et des projets par les élèves eux-mêmes :***

- il doit permettre à ses élèves de connaître ses niveaux de performance, ses acquis techniques, ses compétences de sécurité ... afin de s'engager dans un nouveau projet (de performance, technique ...). Ex de la fiche individuelle où l'élève note et fait valider par l'enseignant ses différents niveaux.
- il permet aux élèves de connaître les pré-requis nécessaires pour s'engager (ex : savoir poser des dégaines avant de grimper en tête);
- il leur donne les moyens de savoir lire une tâche et son environnement pour en connaître les exigences (savoir utiliser un topo en escalade, une carte en CO ...);
- il peut proposer des tâches à but pré-défini, permettant ainsi à l'élève de choisir la tâche adaptée à son problème;

- les dispositifs utilisés (comme la SAE en escalade ou les parcours en CO) doivent offrir un large éventail de difficulté et de complexité afin de préserver, pour chaque élève, le décalage optimal.

☞ ***L'apprentissage de la sécurité suppose la construction des habiletés de sécurité.***

Selon DELIGNIERES, l'enseignant doit insister sur ces habiletés qui, **dans une APPN donnée**, garantissent la sécurité des pratiquants : parades, modes d'assurance, réchappes ... **C'est l'absence de possibilité de réactions pertinentes en situation dangereuse qui est souvent la cause de réactions émotionnelles.**

Il est à noter que l'utilisation de ces habiletés peut relever de la sécurité passive en début d'apprentissage (imposée voire réalisées par l'enseignant) puis de la sécurité active ensuite (lorsqu'elle est décidée et mise en oeuvre par l'élève lui-même). Si ces habiletés - spécifiques à chacune des APSA - ne sont pas directement transférables, leur apprentissage contribue à installer chez les élèves l'idée force que **sécurité et compétences sont intimement liées.**

L'enseignant aménage le milieu, précise souvent les consignes de sécurité, rappelle les règles de fonctionnement ...

**EXPERT**

SECURITE PASSIVE

**Autonomie de l'élève**

SECURITE ACTIVE

**DEBUTANT**

Tout en restant très vigilant, l'enseignant fonctionne sur le mode de la médiation

## BIBLIOGRAPHIE

Référence	Auteur	Nature et Titre	Publication	Date
(1)	Jean Yves BORT	Article " Une représentation du risque "	Revue EPS N°254	Juillet 95
(2)	Pierre Henri MARTINET	Article " Le risque en toute sécurité "	Revue EPS N°255	Sept. 95
(3)	Jean Albert LAGARRIGUE	Article " La sécurité par l'EPS "	Revue EPS N°256	Nov. 95

(4)	D. DELIGNIERES	<p>“ Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque ”</p> <p>Corrigé de devoir "Sécurité passive et sécurité active ..."</p>	<p>“ L'apprentissage moteur ... ” Revue EPS</p> <p>CNED</p>	<p>91</p> <p>96</p>
(5)	P. DESCHAUX	<p>Intervention “ Comment intégrer les aspects relatifs à la sécurité dans l'enseignement des APPN ”</p>	Actes de l'université d'été	94
(6)	J.EISENBEIS Y. TOUCHARD & collectif	<p>Livre “ L'éducation à la sécurité ”</p>	<p>Editions “ Revue EPS ”</p>	Edition de 95
(7)	C.BRIGNON H. LACROIX	<p>Livre « L'aventure, ça s'apprend ! »</p>	CRDP DE Picardie	96
(8)	Paul GOIRAND	<p>Intervention « La sécurité en EPS » ou « L'apprentissage du risque, enjeu de l'école moderne »</p>	<p>Centre « EPS et société » de CAEN</p>	juin 99