

Université de Franche-Comté  
Unité de Formation et de Recherche en  
Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives  
Ecole doctorale « *Langages, Espaces, Temps, Sociétés* »

## Thèse de Doctorat ès Sciences du Sport

présentée en vue de l'obtention du titre de Docteur  
sur le thème suivant :

**Le jugement du risque en activités gymniques à l'école primaire**

*Thèse présentée par :*  
**Nicolas VOISARD**, doctorant

*Jury de soutenance :*

**Ghislain CARLIER**, Professeur ordinaire, Université Louvain-la-Neuve (BE)  
**Geneviève COGERINO**, PU STAPS, Université de Picardie Jules Verne (Rapporteur)  
**Jean-Francis GREHAIGNE**, PU STAPS, IUFM, Université de Franche-Comté (Directeur)  
**Maurice TARDIF**, Professeur ordinaire, Université de Montréal, Québec (CA) (Rapporteur)  
**Nathalie WALLIAN**, PU STAPS, IUFM, Université de Franche-Comté (Co-Directeur)

13 novembre 2009



Université de Franche-Comté  
Unité de Formation et de Recherche en  
Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives  
Ecole doctorale « *Langages, Espaces, Temps, Sociétés* »

## Thèse de Doctorat ès Sciences du Sport

présentée en vue de l'obtention du titre de Docteur  
sur le thème suivant :

**Le jugement du risque en activités gymniques à l'école primaire**

*Thèse présentée par :*  
**Nicolas VOISARD**, doctorant

*Jury de soutenance :*

**Ghislain CARLIER**, Professeur ordinaire, Université Louvain-la-Neuve (BE)  
**Geneviève COGERINO**, PU STAPS, Université de Picardie Jules Verne (Rapporteur)  
**Jean-Francis GREHAIGNE**, PU STAPS, IUFM, Université de Franche-Comté (Directeur)  
**Maurice TARDIF**, Professeur ordinaire, Université de Montréal, Québec (CA) (Rapporteur)  
**Nathalie WALLIAN**, PU STAPS, IUFM, Université de Franche-Comté (Co-Directeur)

13 novembre 2009



## REMERCIEMENTS

*Ces quelques lignes, en ouverture de la thèse, paraissent bien discrètes en regard des propos qu'elles précèdent. Pourtant, je les rédige, avec plaisir et soulagement, alors que tout est achevé ou presque. Ce message, placé ici avant toute autre considération, est symbolique, mais plus qu'essentiel : il permet au lecteur de prendre la mesure du collectif humain qui a œuvré ou soutenu en coulisse ce travail pour en permettre la réalisation, travail dont on ne retiendra à tort, hélas, qu'il n'est le fruit des efforts que d'un seul individu.*

*Je tiens en tout premier lieu à exprimer ma reconnaissance envers les personnes qui ont pris une part active et déterminante à l'accomplissement de ce long itinéraire intellectuel. J'exprime ma respectueuse gratitude à mon directeur de thèse, **M. le Professeur Gréhaigne**, qui m'a toujours assuré de sa confiance et a su donner, en temps opportun, les impulsions et conseils pour aller droit au but. A **Mme le Professeur Wallian**, co-directeur du travail, qui a accompagné mon parcours de recherche de la maîtrise à la thèse, en passant par le diplôme d'études approfondies, j'adresse mes vifs et sincères remerciements. Ses vastes connaissances, son inépuisable énergie mais aussi sa grande rigueur intellectuelle ont été des ressources décisives.*

*Je remercie également de tout cœur **Elisabeth Vogt et Philippe Lüthi**, tous deux enseignants dans des classes primaires, sans qui le protocole de cette recherche n'aurait pas vu le jour. Ma reconnaissance va naturellement aussi à **Manu Zannato**, dont les compétences techniques et la disponibilité m'ont été indispensables : il lui revient le mérite de la grande qualité du montage du test vidéo.*

*Un très grand merci aussi à toutes celles et ceux qui ont participé au pré-test et à ceux qui ont assuré la phase ô combien cruciale de recueil des données, les **professeurs d'université, d'IUFM, de HEP, en Suisse, en Belgique, au Canada et en France**, mais également aux **directrices et directeurs d'école**, soit en tout près de 30 personnes. Pour la qualité de leur engagement dans le pré-test ou le test vidéo, je remercie très chaleureusement les participants, les **enseignantes et enseignants d'écoles primaires des cantons du Jura et de Berne** ainsi que les **étudiantes et étudiants français, canadiens, belges et suisses**.*

*Je remercie bien évidemment aussi **Eric Michel**, stagiaire à la HEP BEJUNE qui, toujours dans la bonne humeur, a collaboré à une grande partie du travail de saisie des données. Ma reconnaissance s'adresse également à **mes collègues de travail** qui, par leurs conseils, leurs encouragements ou leur regard critique, m'ont permis d'avancer dans les passages les plus délicats, en particulier **François Joliat, Fred-Henri Schnegg et Bernard Wentzel**. Merci aussi à **Luc-Olivier Pochon** pour son soutien en matière de statistique et à **Andrew Duggan** pour la relecture du résumé en anglais. Pour leur précieuse et méticuleuse relecture finale, j'adresse mon affectueuse reconnaissance à mon père **Alexandre Voisard** et ma gratitude admirative à **Jean Michel**.*

*Je veux encore remercier le **Conseil de direction de la HEP-BEJUNE** qui, sous la présidence du Professeur **Maurice Tardif**, m'a offert les conditions nécessaires à l'achèvement de la thèse. Une pensée toute particulière et reconnaissante va à **Hansruedi Baumann**, promoteur d'une éducation motrice qui encourage à oser ainsi qu'à **Ghislan Carlier**, pour son soutien durable manifesté dès le début de mes recherches. Merci encore aux membres du Groupe de recherche de Besançon (**GRIAPS-LaSeIDI**) qui ont contribué à alimenter ma réflexion.*

*Avant de clore, je tiens aussi à témoigner ma gratitude sincère et émue à mes parents qui ont su me transmettre l'envie d'aller au bout de mes projets. Finalement, mon indéfectible et profonde affection va à mon épouse **Christine** et à mes enfants **Noé, Jonas et Robin**, auprès de qui j'ai à tout moment pu trouver le réconfort et le soutien malgré mes indisponibilités et malgré les effets parfois pénibles des doutes propres à toute recherche.*

## LISTE DES FIGURES

|            |  |     |
|------------|--|-----|
| Figure 1.  | Fiche extraite de l'ouvrage "Courageux c'est mieux" (Baumann, 2003) .....                          | 34  |
| Figure 2.  | Courbe du risque selon Warwitz .....   | 55  |
| Figure 3.  | Risque préférentiel ou acceptable pour les activités gymniques .....                               | 76  |
| Figure 4.  | Exemple de traitement statistique sur deux énoncés pour l'échantillon total.....                   | 117 |
| Figure 5.  | Analyse en composante principale des 20 utilités subjectives retenues .....                        | 120 |
| Figure 6.  | Degré d'accord sur les utilités positives des activités gymniques par ateliers (n=689) .....       | 121 |
| Figure 7.  | Degré d'accord sur les utilités négatives des activités gymniques par ateliers (n=689) .....       | 122 |
| Figure 8.  | Indice moyen de risque éducatif acceptable calculé pour l'échantillon total (n=689) .....          | 125 |
| Figure 9.  | Indices de risque éducatif acceptable (IREA) pour les étudiants selon les pays (n=571) .....       | 127 |
| Figure 10. | Validation des regroupements des utilités par analyse factorielle de correspondance .....          | 129 |
| Figure 11. | Compétences supposées des élèves dans la maîtrise des risques .....                                | 130 |
| Figure 12. | Appréciation subjective du niveau de sécurité dans les ateliers gymniques (n=661).....             | 131 |
| Figure 13. | Utilité de la prise de risque si l'on considère la charge psychoaffective sur l'enseignant .....   | 132 |
| Figure 14. | Distribution des enseignants selon l'âge (n=117).....  | 144 |
| Figure 15. | Obstacles à la mise en place d'ateliers gymniques pour la totalité de l'échantillon (n=689).....   | 156 |
| Figure 16. | Problèmes et opportunités dans la mise en place d'ateliers gymniques en autonomie .....            | 164 |
| Figure 17. | Modélisation du processus de lecture du risque .....   | 232 |
| Figure 18. | Relation théorique entre les ressources supposées de l'élève et le degré d'autonomie accordé ..... | 241 |
| Figure 19. | IREA et variable genre pour les étudiants des 4 pays francophones (n=572) .....                    | 276 |
| Figure 20. | IREA et variable genre pour les enseignants suisses (n=117).....                                   | 277 |
| Figure 21. | IREA et variable genre pour les étudiants suisses (n=186) .....                                    | 277 |
| Figure 22. | IREA et variable genre pour les étudiants français (n=175) .....                                   | 278 |
| Figure 23. | IREA et variable genre pour les étudiants belges (n=140) .....                                     | 278 |
| Figure 24. | Distribution des étudiants pour la variable « Aisance en gym » (n=572) .....                       | 283 |
| Figure 25. | Distribution des enseignants pour la variable « Aisance en gym » (n=117) .....                     | 283 |
| Figure 26. | Degrés d'aisance en gym pour les étudiants et les enseignants .....                                | 283 |
| Figure 27. | Degré d'aisance en gym/gym agrès selon le genre pour l'échantillon total (n=687).....              | 284 |
| Figure 28. | Degré d'aisance en gymnastique pour les étudiants selon le sexe (n=572).....                       | 284 |
| Figure 29. | Degré d'aisance en gymnastique pour les enseignants selon le sexe (n=115).....                     | 284 |
| Figure 30. | Vécu d'un accident ayant nécessité l'interruption de la séance pour la victime (n=689).....        | 287 |
| Figure 31. | Résultat du 1er codage des observations faites à propos de la séquence anneaux (n=40).....         | 316 |
| Figure 32. | Résultat du 2e codage des observations des enseignants à propos des anneaux (n=116).....           | 317 |
| Figure 33. | Résultat du 3e codage des observations des enseignants à propos des anneaux après (n=116) .....    | 318 |

## **LISTE DES TABLEAUX**

|             |  |     |
|-------------|--|-----|
| Tableau 1.  | Critères génériques des situations à risque appliqués à l'EPS (adapté de Cadet, 2006) .....        | 66  |
| Tableau 2.  | Schéma d'analyse conceptuelle .....  | 80  |
| Tableau 3.  | Extrait du questionnaire de l'enquête sur les utilités du risque .....                             | 100 |
| Tableau 4.  | Plan de dépouillement des données empiriques .....   | 112 |
| Tableau 5.  | Questions sur les utilités positives des activités gymniques par atelier .....                     | 115 |
| Tableau 6.  | Questions sur les utilités négatives des activités gymniques par atelier .....                     | 115 |
| Tableau 7.  | Les échelles de réponses revues avant le traitement statistique .....                              | 116 |
| Tableau 8.  | Comparaison étudiants (n=572) vs enseignants (n=117) des moyennes des utilités. ....               | 123 |
| Tableau 9.  | Tableau de conversion permettant la lecture de l'indice de risque éducatif acceptable .....        | 124 |
| Tableau 10. | Tableau comparatif des IREA selon l'occupation au moment de l'enquête .....                        | 126 |
| Tableau 11. | Extrait du formulaire de réponse avec les trois catégories d'énoncé .....                          | 169 |
| Tableau 12. | Modélisation des facteurs de risque et modalités de gestion .....                                  | 222 |
| Tableau 13. | Légende et codes de couleur pour les études de cas .....   | 224 |
| Tableau 14. | Caractéristiques et évaluation des facteurs de risque des activités gymniques .....                | 233 |
| Tableau 15. | Utilités positives des étudiants selon les pays (n=572 ; f=332 ; h=240) .....                      | 279 |
| Tableau 16. | Utilités négatives des étudiants selon les pays (n=572 ; f=332 ; h=240) .....                      | 279 |
| Tableau 17. | Utilités positives et aisance en gymnastique pour les étudiants (n=572 ; f=332 ; h=240) .....      | 280 |
| Tableau 18. | Utilités négatives et aisance en gymnastique pour les étudiants (n=572 ; f=332 ; h=240) .....      | 280 |
| Tableau 19. | Utilités négatives des étudiants selon genre (n=572 ; f=332 ; h=240) .....                         | 281 |
| Tableau 20. | Utilités positives des étudiants selon genre (n=572 ; f=332 ; h=240) .....                         | 281 |
| Tableau 21. | Utilités positives des enseignants selon le genre (n=117 ; f=93, h=24) .....                       | 282 |
| Tableau 22. | Utilités positives selon le degré d'aisance pour les étudiants (n = 572) .....                     | 285 |
| Tableau 23. | Utilités négatives selon le degré d'aisance pour les étudiants (n = 572) .....                     | 285 |
| Tableau 24. | Utilités négatives selon le degré d'aisance pour les étudiantes féminines (n = 332) .....          | 286 |
| Tableau 25. | Utilités négatives selon le degré d'aisance pour les étudiants masculins (n = 240) .....           | 286 |
| Tableau 26. | Utilités positives pour les étudiants masculins selon le vécu d'un accident en EPS (n = 240) ..... | 288 |
| Tableau 27. | Utilités positives pour les étudiants masculins selon le vécu d'un accident en EPS (n = 240) ..... | 288 |
| Tableau 28. | Utilités positives pour les étudiantes selon le vécu d'un accident en EPS (n = 332) .....          | 289 |
| Tableau 29. | Utilités négatives pour les étudiantes selon le vécu d'un accident en EPS (n = 332) .....          | 289 |
| Tableau 30. | Utilités positives pour les enseignants masculins selon le vécu d'un accident en EPS (n = 24) ...  | 290 |
| Tableau 31. | Utilités négatives pour les enseignants masculins selon le vécu d'un accident en EPS (n = 24) ..   | 290 |
| Tableau 32. | Utilités positives pour les enseignantes selon le vécu d'un accident en EPS (n = 93) .....         | 291 |
| Tableau 33. | Utilités négatives pour les enseignantes selon le vécu d'un accident en EPS (n = 93) .....         | 291 |
| Tableau 34. | Utilités positives selon l'âge pour deux groupes d'enseignants (n 19-29 = 19; n 51-60 = 35) .....  | 292 |
| Tableau 35. | Utilités négatives selon l'âge pour deux groupes d'enseignants (n 19-29 = 19; n 51-60 = 35) .....  | 292 |
| Tableau 36. | Modalités utilisées pour le codage des obstacles à la mise en place d'ateliers gymniques .....     | 293 |
| Tableau 37. | Obstacles déclarés pour étudiants (n= 116) et enseignants suisses (n=117) .....                    | 314 |

## SOMMAIRE

|   |                  |
|---|------------------|
| <b>Remerciements</b>  | <b>5</b>         |
| <b>Liste des figures</b>  | <b>6</b>         |
| <b>Liste des tableaux</b>   | <b>7</b>         |
| <b>Sommaire</b>   | <b>8</b>         |
| <br>  |                  |
| <b><i>INTRODUCTION GENERALE</i></b>                                   | <b><i>15</i></b> |
| <br>  |                  |
| <b><i>1<sup>ERE</sup> PARTIE : PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE</i></b>     | <b><i>21</i></b> |
| <br>  |                  |
| <b>1.1 Présentation et organisation de la problématique</b>           | <b>22</b>        |
| <br>  |                  |
| <b>1.2 Définition du problème</b>                                     | <b>23</b>        |
| 1.2.1 Première approche   | 23               |
| 1.2.2 Emergence de la problématique                                   | 24               |
| 1.2.3 Formulation de la question de départ                            | 26               |
| 1.2.4 Définitions des principales notions liées à la problématique    | 26               |
| 1.2.5 Les activités gymniques aux degrés préscolaires et primaires    | 32               |
| <br>  |                  |
| <b>1.3 Analyse des contraintes du contexte socio-éducatif</b>         | <b>36</b>        |
| 1.3.1 Présentation et organisation du chapitre                        | 36               |
| 1.3.2 Le dogme du principe de précaution                              | 36               |
| 1.3.3 Le stress des enseignants en EPS                                | 37               |
| 1.3.4 Les responsabilités en cas d'accident                           | 38               |
| 1.3.5 Le discours institutionnel responsabilisant, mais peu engageant | 41               |
| 1.3.6 Habiletés et capacités motrices en baisse chez les enfants      | 43               |
| 1.3.7 Enseigner le risque : une prise de risque pour l'enseignant     | 43               |
| <br>  |                  |
| <b>1.4 Les études sur le risque et la sécurité dans le sport</b>      | <b>45</b>        |
| 1.4.1 Présentation et organisation du panorama des connaissances      | 45               |
| 1.4.2 Délimitation du cadre d'investigation : le risque affronté      | 45               |
| 1.4.3 Etudes sur le risque dans le sport                              | 46               |
| 1.4.4 Les approches centrées sur la sécurité                          | 47               |



|   |           |
|---|-----------|
| <b>1.5 Les fondements d'une didactique du risque</b>                      | <b>49</b> |
| 1.5.1 Vers un renversement de paradigme                                   | 49        |
| 1.5.2 Des enjeux éducatifs importants                                     | 49        |
| 1.5.3 Activités gymniques et prise de risque dans les curricula           | 50        |
| 1.5.4 Pourquoi la prise de risque en EPS ?                                | 53        |
| 1.5.5 Les effets attendus du risque maîtrisé                              | 56        |
| <b>1.6 Les savoirs pour juger le risque en EPS</b>                        | <b>59</b> |
| 1.6.1 De la réflexion didactique à l'intervention                         | 59        |
| 1.6.2 Réfléchir dans l'intervention : l'expertise professionnelle         | 59        |
| 1.6.3 Les savoirs spécifiques à la gestion des risques gymniques          | 61        |
| 1.6.4 Vers une tentative de jugement objectif du risque                   | 62        |
| 1.6.5 Impact et probabilité dans l'évaluation du risque                   | 63        |
| 1.6.6 Du jugement de l'enseignant à l'autoévaluation                      | 64        |
| <b>1.7 Les approches scientifiques de l'évaluation du risque</b>          | <b>65</b> |
| 1.7.1 Introduction  | 65        |
| 1.7.2 L'option cognitivo-comportementale                                  | 65        |
| 1.7.3 La structure des situations à risque                                | 66        |
| 1.7.4 Les paradigmes  | 66        |
| 1.7.5 Les variables structurant l'évaluation subjective du risque         | 68        |
| 1.7.6 Juger du risque pour autrui   | 68        |
| 1.7.7 Evaluer le risque : une tâche complexe                              | 69        |
| <b>1.8 La théorie de l'homéostasie du risque appliquée à l'enseignant</b> | <b>71</b> |
| 1.8.1 Présentation et organisation du chapitre                            | 71        |
| 1.8.2 Description générale de la théorie de l'homéostasie du risque       | 71        |
| 1.8.3 Le risque acceptable dans l'accompagnement du risque pour autrui    | 73        |
| 1.8.4 Les conséquences du modèle sur le fonctionnement de l'enseignant    | 77        |
| <b>1.9 Opérationnalisation de la recherche</b>                            | <b>78</b> |
| 1.9.1 Questions opérationnelles de recherche                              | 78        |
| 1.9.2 Objectifs de la recherche   | 79        |
| 1.9.3 Schéma d'analyse conceptuelle                                       | 80        |
| <b>1.10 Résumé de la première partie</b>                                  | <b>83</b> |
| <br>  |           |
| <b>2<sup>EME</sup> PARTIE : METHODOLOGIE &amp; COLLECTE DES DONNEES</b>   | <b>85</b> |
| <br>  |           |
| <b>2.1 Remarque liminaire</b>   | <b>86</b> |
| <b>2.2 Les données recherchées</b>  | <b>86</b> |
| <b>2.3 Du choix de la méthode aux instruments de collecte</b>             | <b>86</b> |

|                        |  |                   |
|------------------------|--|-------------------|
| <b>2.4</b>             | <b>Elaboration des outils de recueil de données</b>                | <b>87</b>         |
| 2.4.1                  | Énumération du matériel  | 87                |
| 2.4.2                  | Construction du test vidéo   | 87                |
| 2.4.3                  | L'élaboration du formulaire de réponse                             | 90                |
| <b>2.5</b>             | <b>Description des instruments de collecte de données</b>          | <b>90</b>         |
| 2.5.1                  | Le test vidéo : scénario   | 90                |
| 2.5.2                  | Situation 1 : le toboggan  | 91                |
| 2.5.3                  | Situation 2 : la traversée de l'espalier                           | 92                |
| 2.5.4                  | Situation 3 : le franchissement de l'espalier                      | 93                |
| 2.5.5                  | Situation 4 : les perches  | 94                |
| 2.5.6                  | Situation 5 : les anneaux  | 95                |
| 2.5.7                  | Situation 6 : le trapèze   | 96                |
| 2.5.8                  | Situation 7 : les minitrampolines                                  | 97                |
| <b>2.6</b>             | <b>Le formulaire d'enquête</b>                                     | <b>98</b>         |
| 2.6.1                  | Remarques liminaires   | 98                |
| 2.6.2                  | Les variables biographiques  | 98                |
| 2.6.3                  | Les commentaires à propos des séquences                            | 98                |
| 2.6.4                  | Les représentations à propos du risque dans les ateliers gymniques | 99                |
| <b>2.7</b>             | <b>Le pré-test des instruments</b>                                 | <b>100</b>        |
| <b>2.8</b>             | <b>Standardisation du test</b>                                     | <b>101</b>        |
| <b>2.9</b>             | <b>La population étudiée</b>                                       | <b>102</b>        |
| 2.9.1                  | Critères de choix  | 102               |
| 2.9.2                  | Echantillonnage  | 102               |
| 2.9.3                  | Ethique  | 103               |
| <b>2.10</b>            | <b>Le déroulement de la collecte de données</b>                    | <b>104</b>        |
| 2.10.1                 | Moment et lieu   | 104               |
| 2.10.2                 | Tâche, consignes et durée du test                                  | 105               |
| <b>2.11</b>            | <b>Résumé de la méthodologie</b>                                   | <b>106</b>        |
| <b>3<sup>EME</sup></b> | <b><i>PARTIE : PARTICIPATION ET TRAITEMENT DES RESULTATS</i></b>   | <b><i>107</i></b> |
| <b>3.1</b>             | <b>Présentation de la troisième partie</b>                         | <b>108</b>        |
| <b>3.2</b>             | <b>Vue d'ensemble sur la participation</b>                         | <b>108</b>        |
| 3.2.1                  | Généralités  | 108               |
| 3.2.2                  | Caractéristiques générales des enseignants                         | 108               |
| 3.2.3                  | Caractéristiques générales des étudiants                           | 109               |

|   |            |
|---|------------|
| <b>3.3 Préparation du corpus et saisie des données</b>  | <b>109</b> |
| 3.3.1 Opérations préalables à la saisie   | 109        |
| 3.3.2 Choix du logiciel de traitement des données   | 109        |
| 3.3.3 La création de sous-catégories parmi les étudiants  | 110        |
| 3.3.4 Sélection du corpus à traiter   | 110        |
| 3.3.5 Création de strates en vue du traitement des commentaires   | 111        |
| <b>3.4 Plan de dépouillement</b>  | <b>112</b> |
| <br>  |            |
| <b>4<sup>EME</sup> PARTIE : PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS DE L'ENQUÊTE<br/>PORTANT SUR L'ACCEPTABILITE DE LA PRISE DE RISQUE</b> | <b>113</b> |
| <b>4.1 Rappel des buts de l'étude des conceptions du risque</b>   | <b>114</b> |
| <b>4.2 Organisation du traitement des données quantitatives</b>   | <b>114</b> |
| 4.2.1 Présentation des questions relatives aux utilités subjectives   | 114        |
| 4.2.2 Remarque importante à propos des traitements statistiques   | 115        |
| 4.2.3 Traitement des réponses : barème de traitement  | 116        |
| 4.2.4 Les niveaux de lecture des réponses   | 118        |
| 4.2.5 Les niveaux de traitement des énoncés   | 118        |
| <b>4.3 Comparaison des utilités subjectives positives et négatives</b>  | <b>120</b> |
| 4.3.1 A propos du traitement statistique  | 120        |
| 4.3.2 Dans quelle mesure le jeu en vaut-il la chandelle ?   | 121        |
| <b>4.4 L'indice de risque éducatif acceptable</b>   | <b>124</b> |
| 4.4.1 Clarifications préalables   | 124        |
| 4.4.2 Indice de risque acceptable pour l'échantillon total  | 125        |
| 4.4.3 Comparaison IREA enseignants / étudiants  | 126        |
| <b>4.5 Les conceptions relatives aux compétences des élèves, au niveau de risque supposé et à la charge affective de l'intervenant</b>      | <b>128</b> |
| 4.5.1 La création de nouvelles variables par regroupement d'items   | 128        |
| 4.5.2 Validation statistique du regroupement  | 128        |
| 4.5.3 Les représentations relatives aux compétences des élèves  | 129        |
| 4.5.4 Le risque d'accident et l'insécurité comme obstacle   | 130        |
| 4.5.5 Charge affective et cognitive   | 131        |
| 4.5.6 Analyses thématiques pour la cohorte « étudiants » selon les pays   | 133        |
| 4.5.7 Remarques complémentaires à propos des indices statistiques   | 134        |
| <b>4.6 Lien entre variables sociodémographiques et biographiques et les utilités subjectives</b>  | <b>135</b> |
| 4.6.1 Remarque liminaire  | 135        |
| 4.6.2 Variations selon les pays   | 135        |

|   |            |
|---|------------|
| 4.6.3 Variations selon le sexe  | 136        |
| 4.6.4 Lien entre expertise de l'intervenant en gymnastique et IREA  | 139        |
| 4.6.5 Lien entre biographie en matière d'accident en EPS et IREA  | 141        |
| 4.6.6 Lien entre l'âge et les représentations à propos de la prise de risque  | 144        |
| <b>4.7 Synthèse et discussion sur les utilités de la prise de risque</b>  | <b>147</b> |
| 4.7.1 Les buts  | 147        |
| 4.7.2 Les utilités étudiées   | 147        |
| 4.7.3 Lien entre certaines variables personnelles sur les utilités de la prise de risque  | 148        |
| <br>  |            |
| <b>5<sup>EME</sup> PARTIE : PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS DE L'ETUDE<br/>RELATIVE AUX OBSTACLES DECLARES A LA MISE EN PLACE D'ATELIERS<br/>GYMNIQUES</b> | <b>153</b> |
| <b>5.1 Organisation du traitement des données</b>   | <b>154</b> |
| <b>5.2 Quels obstacles à la mise en place d'ateliers gymniques</b>  | <b>155</b> |
| 5.2.1 Constats généraux   | 155        |
| 5.2.2 Analyse comparée enseignant vs étudiants  | 157        |
| 5.2.3 Analyse comparée des réponses des étudiants selon les pays de provenance  | 158        |
| 5.2.4 Liens entre les obstacles déclarés et les attitudes face au risque  | 160        |
| <b>5.3 Modélisation des obstacles à la mise en place d'ateliers gymniques</b>   | <b>160</b> |
| <b>5.4 Discussion des résultats relatifs aux obstacles en ateliers gymniques</b>  | <b>165</b> |
| <br>  |            |
| <b>6<sup>EME</sup> PARTIE : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DE L'ETUDE SUR<br/>LES JUGEMENTS DU RISQUE D'UN ATELIER GYMNIQUE</b>                              | <b>167</b> |
| <b>6.1 Organisation du traitement des données</b>   | <b>168</b> |
| 6.1.1 Remarques liminaires sur le traitement des énoncés discursifs   | 168        |
| 6.1.2 Le regroupement des traces discursives  | 168        |
| 6.1.3 Le classement des données qualitatives par codage   | 169        |
| 6.1.4 Motifs du choix de la séquence du toboggan et objectifs visés   | 170        |
| <b>6.2 Ce qui a retenu l'attention dans la séquence du toboggan</b>   | <b>171</b> |
| 6.2.1 Observation 1 : les élèves en attente au pied de l'espalier   | 172        |
| 6.2.2 Observation 2 : plusieurs élèves grimpent simultanément à l'espalier  | 174        |
| 6.2.3 Observation 3 : le franchissement de l'espalier   | 176        |
| 6.2.4 Observation 4 : l'arrivée face à un mur   | 179        |
| 6.2.5 Observation 5 : la hauteur du toboggan  | 183        |

|  |            |
|--|------------|
| 6.2.6 Observation 6 : le banc suédois utilisé comme toboggan   | 185        |
| 6.2.7 Observation 7 : présence d'un gros tapis mousse côté montée  | 188        |
| 6.2.8 Observation 8 : absence de protections sous le toboggan et à ses côtés   | 190        |
| 6.2.9 Observation 9 : le manque de surveillance  | 193        |
| 6.2.10 Observation 10 : les observations à propos des élèves   | 197        |
| 6.2.11 Observations 11 : observations diverses   | 200        |
| <b>6.3 Synthèse intermédiaire des analyses de la séquence du toboggan</b>  | <b>201</b> |
| 6.3.1 Des niveaux hétérogènes de lecture du risque   | 201        |
| 6.3.2 Une remise en cause de la sécurité   | 202        |
| 6.3.3 Une lecture cumulative des risques   | 202        |
| 6.3.4 Une lecture sélective des risques  | 202        |
| 6.3.5 Des croyances, attitudes et savoirs à l'origine des lectures différenciées   | 203        |
| <b>6.4 Jugements du risque pour la séquence du toboggan</b>  | <b>204</b> |
| 6.4.1 Les opinions exprimées : entre refus catégorique et acceptation totale   | 204        |
| 6.4.2 Posture 1 : La situation didactique est remise en question   | 205        |
| 6.4.3 Posture 2 : La situation est jugée dangereuse  | 206        |
| 6.4.4 Posture 3 : La situation est jugée risquée   | 207        |
| 6.4.5 Posture 4 : La situation est jugée non sécuritaire   | 208        |
| 6.4.6 Posture 5 : Le risque est accepté sous condition   | 209        |
| 6.4.7 Posture 6 : Le risque de la situation est accepté  | 210        |
| <b>6.5 Synthèse des jugements du degré de risque</b>   | <b>211</b> |
| <br>   |            |
| <b><i>7<sup>EME</sup> PARTIE : INTERPRETATIONS &amp; DISCUSSION DES RESULTATS DE L'ETUDE<br/>SUR LES JUGEMENTS DU RISQUE</i></b> | <b>213</b> |
| <b>7.1 Présentation et organisation de la septième partie</b>  | <b>214</b> |
| <b>7.2 Rappel de la problématique de l'étude</b>   | <b>214</b> |
| <b>7.3 L'évaluation des facteurs de risque : vision générale</b>   | <b>216</b> |
| 7.3.1 Les facteurs de risque liés au dispositif matériel   | 216        |
| 7.3.2 Les facteurs de risque liés à la tâche   | 217        |
| 7.3.3 Les facteurs de risque liés aux élèves   | 218        |
| 7.3.4 Les facteurs de risque liés à l'enseignant   | 219        |
| <b>7.4 Essai de typologie à partir des facteurs de risque et de leurs modalités de gestion</b>                                   | <b>223</b> |
| 7.4.1 Description des sujets retenus   | 223        |
| 7.4.2 Etude des cas prototypiques : introduction   | 223        |
| 7.4.3 Profil A : dangerosité élevée, réduction maximale des risques  | 225        |
| 7.4.4 Profil B : risques élevés et nombreux, vigilance maximale  | 226        |

|   |            |
|---|------------|
| 7.4.5 Profil C : risques éventuels, gestion différenciée et sûre  | 227        |
| 7.4.6 Profil D : intégration des élèves et protections passives minimales                                 | 228        |
| 7.4.7 En guise de synthèse des quatre profils   | 229        |
| <b>7.5 Modélisations des processus de jugement et de gestion des risques liés aux activités gymniques</b> | <b>230</b> |
| 7.5.1 Introduction du chapitre  | 230        |
| 7.5.2 Modélisation du processus de lecture du risque  | 230        |
| 7.5.3 Modélisation du processus de jugement du risque   | 233        |
| <b>7.6 Discussion générale des résultats</b>  | <b>236</b> |
| 7.6.1 Introduction du chapitre  | 236        |
| 7.6.2 Retour sur quelques références théoriques   | 236        |
| 7.6.3 L'élève, principale inconnue dans le jugement du risque   | 237        |
| 7.6.4 L'intervention sur le risque : du contrôle à l'autonomie  | 239        |
| 7.6.5 L'acceptabilité du risque éducatif  | 243        |
| <b>8<sup>EME</sup> PARTIE : CONCLUSION</b>  | <b>245</b> |
| <b>8.1 Rappel des principaux résultats</b>  | <b>246</b> |
| 8.1.1 Des utilités de la prise de risque  | 246        |
| 8.1.2 Des obstacles déclarés à la mise en place d'ateliers gymniques                                      | 246        |
| 8.1.3 De l'interprétation perceptive des risques  | 247        |
| <b>8.2 Limites</b>  | <b>249</b> |
| 8.2.1 Limites de l'enquête sur les utilités subjectives de la prise de risque                             | 249        |
| 8.2.2 Limites dans les analyses des énoncés   | 249        |
| <b>8.3 Perspectives</b>   | <b>251</b> |
| 8.3.1 Les pistes de recherche   | 251        |
| 8.3.2 L'exploitation possible en formation initiale et continue des enseignants                           | 252        |
| 8.3.3 Des conséquences possibles sur l'élaboration des programmes   | 254        |
| <b>Références bibliographiques</b>  | <b>255</b> |
| <b>Annexes</b>  | <b>267</b> |

*La vérité est le point d'équilibre  
entre deux contradictions.*

Proverbe chinois

## *INTRODUCTION GENERALE*

---

Du bureau, mon regard est attiré sur la ruelle en contrebas par une scène somme toute très ordinaire de la vie quotidienne. Un enfant du quartier et son papa se tiennent là, comme en attente d'une arrivée imminente. Le garçonnet de 4 ou 5 ans est debout sur le bord d'un mur de béton d'un bon mètre de haut qui soutient le terrain jouxtant la route. L'enfant manifeste son intention de sauter vers le bas. Il remet à son papa le sac plastique qu'il tient dans sa main. Celui-ci s'en saisit et tend à son fils sa main libre pour l'aider à sauter. L'enfant refuse l'offre, retirant sa main de manière décidée. Alors qu'on peut penser qu'il va sauter sans autre, l'enfant s'assied sur le bord du mur et se laisse tomber doucement sur le bitume.

Plongé depuis des années dans l'étude de ce phénomène d'accompagnement de la prise de risques en éducation physique et sportive, cet épisode m'interpelle. L'attitude autonome de l'enfant face au risque d'abord, son envie de faire le saut tout seul, l'adoption du comportement qui lui paraît adéquat, la maîtrise de l'action. Il me révèle là tout son pouvoir à s'adapter et à maîtriser son environnement. Par contraste avec la tendance dominante de surprotection dont certains enfants sont « victimes », l'attitude du père à la fois prévenante et confiante me plaît. Je m'interroge. Qu'est-ce qui a fait qu'il a accepté la prise de risque de son fils ? Dans des circonstances semblables, d'autres parents auraient insisté pour que l'enfant donne la main ou l'auraient obligé à emprunter l'escalier juste à côté pour redescendre. Peut-être même que certains auraient tout simplement interdit d'escalader le mur ; le problème ne se serait pas posé.

Ce simple événement hors du contexte de l'étude n'a pas retenu mon attention par hasard. Dans le cadre de mon activité professionnelle de formateur en didactique de l'éducation physique et sportive, l'harmonie du couple risque-sécurité dans les activités gymniques revient régulièrement sur le tapis. Quel est le rôle de l'enseignant dans le processus de prise de risque de l'élève ? Quel espace de décision peut-il déléguer à l'élève ? Comment sécuriser efficacement sans neutraliser totalement l'effet bénéfique du risque ? Ces interrogations sont au cœur de cette thèse. Elles ont émergé à travers les nombreux questionnements d'étudiants au retour des stages et de collègues rencontrés au gré des stages de formation continue. Elles se sont affirmées au fil des nombreuses observations du terrain.

Des situations d'apprentissage souvent quasi semblables du point de vue du risque objectif présentent pourtant une très forte hétérogénéité au plan de la gestion pédagogique et didactique qu'en font les enseignants, entre forte directivité et autonomie élargie. C'est donc à partir du constat de la variabilité de gestion, explicables par les difficultés et doutes des



intervenants face à la gestion spécifique du risque en EPS que s'est forgé ce projet de recherche. Sur la base de deux travaux antérieurs<sup>1</sup> et au terme de plusieurs années de gestation, les contours de cette thèse ont pris forme autour de la singularité du processus d'interprétation du risque et de sa gestion du point de vue de l'intervenant. L'étude est structurée, selon un schéma classique de recherche, en quatre grandes parties.

La *première partie* consacrée à la *Problématique de recherche* est organisée autour de trois grands axes pour assurer une exploration large de la problématique du risque et de la sécurité. Le premier axe de cette partie traite de l'émergence du problème : la question de départ et les premières clarifications conceptuelles constituent le premier chapitre. Nous montrerons en particulier comment les diverses acceptions de la notion de risque sont sources d'ambiguïté, et que « risque » et « danger » sont souvent considérés comme synonyme. En définissant le concept de *risque éducatif acceptable*, nous pointerons un des concepts clés de cette étude.

Avec le deuxième axe, nous porterons un large regard sur l'étude du contexte socio-éducatif actuel. Nous tenterons de faire apparaître la mise en tension des enjeux éducatifs et des contraintes liés à la pédagogie des activités gymniques, où la prise de risque est simultanément contingente et essentielle. Par cette analyse, nous veillerons à démontrer en parallèle la complexité du rôle de l'intervenant et l'importance d'en savoir plus sur la question centrale.

Le dernier axe sera consacré à un état des lieux des connaissances portant sur différentes facettes du risque et de sécurité, dans le sport en général tout d'abord, dans les activités gymniques ensuite. L'étude de diverses références issues de la littérature scientifique et professionnelle permettra en particulier de poser quelques fondements d'une didactique du risque. Les approches scientifiques qui étudient les mécanismes cognitifs et sociaux en jeu lors des processus d'évaluation des risques seront également convoquées à ce stade de la recherche. Enfin, la *Théorie de l'homéostasie du risque*, retenue comme modèle théorique explicatif, sera explicitée sous l'angle de l'enseignant placé face au risque pédagogique des activités gymniques de ses élèves.

---

<sup>1</sup> Mémoire de maîtrise en Sciences et techniques des activités physiques et sportives sur « *L'estimation du risque chez étudiants de lycée* » (2001) et mémoire de Diplôme d'études approfondies en Sciences du langage, didactique et sémiotique « *Discours sur l'estimation des risques en EPS : étude sur les stratégies interprétatives du risque d'un enseignant du primaire* » (2002). Les deux travaux ont été soutenus à l'Université de Besançon.

La *deuxième partie* de la thèse sera consacrée à la présentation de la *méthodologie et des outils de recueil de données*. Pour pouvoir mettre en évidence le phénomène de singularité des processus interprétatifs des risques propres aux activités gymniques, un test vidéo standardisé a été soumis à différentes catégories d'intervenants en EPS (étudiants et enseignants), provenant de quatre pays francophones. La présentation d'extraits vidéo signifiants, tirées de séquences authentiques d'enseignement en milieu scolaire, a été rendue possible grâce à la collaboration et à la confiance de deux enseignants suisses. Les participants au test ont pu exprimer par écrit les significations attribuées à ces images d'élèves en action dans des ateliers gymniques. Leurs commentaires ont été complétés par une collecte via questionnaire d'informations plus générales sur les répondants et sur leurs conceptions de la prise de risque et la sécurité dans une approche telle que celle mise en scène dans le test.

Les parties 4, 5 et 6 correspondent à la *présentation des résultats* empiriques de la recherche. Chaque partie constitue l'étude d'un des aspects du questionnement de recherche. Avec plus de 700 participants au test, nous avons pu accumuler un très grand volume de données quantitatives et qualitatives. Selon leur nature, les données collectées ont subi plusieurs traitements pour produire trois catégories de résultats.

Les représentations concernant des avantages/inconvénients des activités gymniques organisées par atelier pour ces jeunes élèves, investiguées par questionnaire, sont l'objet de la première partie des résultats. Les effets de diverses variables socio-démographiques de nature à influencer sur l'indice de risque éducatif acceptable ont été étudiés par des méthodes statistiques.

Le second résultat est issu des analyses de traces discursives en réponse à la question du principal obstacle à la mise en place d'ateliers gymniques en pratique autonome. L'analyse du discours ainsi opérée débouche sur la mise en relief, sur des bases empiriques, sur des contraintes de la double mission éducative et sécuritaire de l'intervenant.

Les derniers résultats sont également le fruit d'une étude approfondie des commentaires rédigés à propos de l'une des sept séquences observées dans le test vidéo. Partant d'un inventaire systématique des réponses, nous avons pu mettre en évidence à la fois la multiplicité des indices sémiologiques retenus par les participants et la variabilité des jugements à propos du risque et de la sécurité dans les situations d'apprentissage simulées.

La *septième partie* « *Discussion et interprétation des résultats* » comprendra trois chapitres. Le premier sera consacré à une discussion générale des facteurs de risque tels qu'ils émergent

du traitement des commentaires. Quatre facteurs de risque seront identifiés et explicités : les facteurs de risque liés au dispositif matériel, à la tâche motrice, aux élèves et à l'enseignant. Sur cette base, nous présenterons dans le second chapitre une typologie élaborée à partir de l'étude de quatre sujets prototypiques selon leur manière d'appréhender le risque.

Enfin, dans un troisième et dernier chapitre, nous proposerons de synthétiser les différentes séries de résultats par une modélisation générale des deux processus qui précèdent et qui fondent l'intervention didactique, à savoir : (1) le processus de lecture du risque d'une situation gymnique et (2) le processus d'interprétation de ce risque.

En *conclusion générale*, nous rappellerons les résultats principaux de l'étude et porterons un regard critique sur les limites de notre travail. Nous tenterons enfin d'ouvrir des perspectives d'études en considérant quatre angles d'attaque. Premièrement : quelles exploitations complémentaires des données sont envisageables et souhaitables ? Deuxièmement : quelles nouvelles recherches empiriques plus ciblées sur le terrain les résultats suggèrent-ils ? Troisièmement : quelles stratégies de développement à l'intention des formations initiale et continue des enseignants peut-on initier de nos conclusions ? Quatrièmement : quel message peut-on valablement adresser aux décideurs institutionnels et politiques, si cela est rendu possible ?



*« Dans la vie humaine, il en va comme du grimper :  
on doit lâcher une prise pour en empoigner une autre. »*

Brihat (1966, p. 5)

## *1<sup>ERE</sup> PARTIE : PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE*

---

## 1.1 PRÉSENTATION ET ORGANISATION DE LA PROBLÉMATIQUE

Cette première partie a pour objectif général de clarifier la problématique et les notions centrales de la thèse. Elle vise aussi à opérationnaliser la question initiale de recherche par la confrontation aux connaissances disponibles. L'architecture de cette section comprendra huit volets.

Dans le premier volet, nous poserons la question de départ et définirons les premiers *concepts et notions centraux*. Le second volet sera consacré à l'*investigation du contexte socio-éducatif* avec l'objectif de mettre en relief les contraintes qui pèsent sur l'enseignant en relation avec l'enseignement des activités gymniques. Dans le troisième volet, nous ferons un premier survol des *études sur le risque et la sécurité dans le sport*. Les contours d'une *didactique du risque* seront dessinés dans le quatrième volet. Avec les volets cinq et six, nous exposerons les connaissances disponibles sur les *savoirs et l'expertise spécifiques pour l'évaluation du risque*. Nous considérerons d'abord les études réalisées dans le contexte de l'éducation physique et sportive, puis celles issues de quelques champs scientifiques. En guise d'avant-dernier volet, nous présenterons la *théorie de l'homéostasie du risque* que nous avons retenue comme modèle théorique de référence. Enfin, dans un dernier volet, nous poserons les questions de recherches et fixerons l'orientation opérationnelle de la *phase empirique* de l'étude.

## 1.2 DÉFINITION DU PROBLÈME

### 1.2.1 Première approche

Pour le pédagogue qui veut, par une éducation physique, motrice et sportive, contribuer au développement global des élèves qui lui sont confiés, la prise de risque dans une perspective d'éducation à la sécurité est une des composantes essentielles et incontournables. La spécificité même des contenus abordés en EPS engage l'élève dans des actions motrices où tout risque physique ne peut être exclu. Pour preuve : les petits incidents réguliers mais heureusement pour la plupart sans conséquences irrémédiables et durables. La tâche spécifique de l'enseignant est pour le moins délicate et relève, à plusieurs égards, d'un véritable défi. En effet, pour une situation semblable, le risque à prendre n'est pas le même pour tous les élèves. Les différences d'expérience, de niveaux d'habileté et de profils font qu'à chacun ou presque correspond une zone optimale de prise de risque. En outre, une classe n'est pas un ensemble homogène dans le rapport au risque. Idéalement donc, l'enseignant<sup>2</sup> devrait pouvoir et vouloir différencier la prise de risque selon les contextes et les élèves.

Dès l'instant où il faut décider de la sécurité d'autrui en relation avec une conduite motrice, le parent, l'enseignant, le moniteur ou guide de montagne, etc. font face à la difficulté d'une analyse objective et pertinente du danger encouru par la ou les personnes dont ils ont la responsabilité. En éducation physique et sportive, faut-il ou non laisser l'élève se confronter aux dangers d'une prise de risque? Si oui, pour quels bénéfices? A quelles conditions? Jusqu'à quel point? Comment peut-on évaluer le juste risque pour l'élève? Quel rôle l'élève joue-t-il dans cette évaluation? *In fine*, peut-on l'éduquer au risque?

L'interprétation d'un risque physique lié à l'apprentissage moteur dépend fortement du point de vue adopté : celui de l'enseignant ou celui de l'élève. En effet, en supposant qu'il est au fait des risques réels encourus par l'élève dans les pratiques scolaires, l'enseignant, professionnel des apprentissages, doit développer une compétence spécifique de gestion de ces risques, afin de les rendre éducatifs. La problématique étudiée ici se placera sous l'angle de cet enseignant dont la mission périlleuse est notamment d'éduquer les élèves à la prise de risque, tout en ayant la responsabilité de garantir leur intégrité physique par le biais d'une sécurité optimale, ce qui représente pour le moins un paradoxe.

---

<sup>2</sup> L'utilisation générique du masculin dans ce texte a pour but de ne pas alourdir le style. Il renvoie plus généralement à l'ensemble des femmes et des hommes qui interviennent en milieu scolaire.

### 1.2.2 Emergence de la problématique

Au cours de quinze années d'activité passées dans le domaine de la formation initiale et continue en EPS, nous avons eu l'occasion de recueillir de nombreux faits et témoignages en relation avec les questions de risque et de sécurité. Les interrogations contradictoires, les prises de positions très affirmées ou ambivalentes et les observations des difficultés d'enseignants -en devenir, novices ou confirmés- en matière d'évaluation des risques liés aux activités gymniques représentent trois catégories d'attitudes classiques que nous avons repérées de façon intuitive. Ces différents faits constituent les indices tangibles d'une réelle difficulté pédagogique et renvoient notamment aux questions relatives à la formation des maîtres.

Les *interrogations* très concrètes des enseignants révèlent le plus souvent une attente de conseils et d'informations, parfois d'injonction institutionnelle. En voici quelques exemples:

- Les capacités des élèves: les élèves sont-ils capables de grimper tout en haut des espaliers?
- La capacité des enfants à évaluer les risques: les jeunes enfants sont-ils conscients des dangers?
- Quels sont les dangers de telle ou telle situation gymnique?
- Comment assurer ou parer les élèves lors d'une telle tâche?
- Quelles protections faut-il prévoir pour telle ou telle activité: faut-il mettre, par exemple, des tapis le long des bancs suédois qu'il faut traverser en équilibre pour prévenir les conséquences d'une chute?
- L'autonomie que l'on peut déléguer aux élèves le domaine de la gestion de leur propre risque : peut-on autoriser un élève à expérimenter une tâche, s'il demande la permission même si on ignore s'il est tout à fait capable de la réussir?

Les *points de vue* exprimés par les enseignants constituent une autre catégorie de témoignages. Ils sont souvent le fait d'une expérience marquante liée au risque ; une expérience directe vécue personnellement en situation d'enseignement ou indirecte -celle d'un collègue par exemple- proche du conditionnement vicariant par lequel on apprend « les conséquences d'une action en les observant sur quelqu'un d'autre » (Westen, 2000, p. 295). La description d'incidents ou d'accidents en EPS et leurs conséquences sur leur enseignement sont au centre de ces témoignages.

Il est fort intéressant de constater à quel point ces événements accidentels peuvent infléchir de manières très diverses les choix ultérieurs. Tel enseignant du primaire renonce à pratiquer le renversement sur plinth avec élan sur mini-trampoline après qu'une de ses élèves a perdu brièvement connaissance à la suite d'un choc à la nuque lors de la réception. L'ensemble des collègues d'un collège genevois renoncent à pratiquer les anneaux balançants après une plainte déposée par les parents (finalement déboutés), suite à l'hospitalisation de leur fille après une chute dans un exercice d'un simple balancé. Telle école primaire rurale renonce aux sorties à vélo, invoquant un trop grand



danger sur les routes, pourtant peu fréquentées. Une enseignante avoue "fermer parfois les yeux" pour ne pas voir certains de ses jeunes élèves de maternelle évoluer dans la hauteur. Une de ses collègues affirme haut et fort que l'EPS n'a pas à confronter les élèves aux dangers, avançant l'incapacité des enfants de quatre à six ans à mesurer objectivement les dangers. Enfin, une enseignante interdit aux élèves de courir pour passer d'un atelier à l'autre afin d'éviter tout risque de collision.

Ces quelques exemples indiquent trois tendances : une très forte sensibilité à la question des risques, l'effet des contraintes sociales et judiciaires et l'hétérogénéité des perceptions des risques.

En tant que formateur d'enseignants, il m'est arrivé plus d'une fois, au cours de mes visites aux stagiaires en EPS, d'être surpris voire, disons-le, déçu *d'observer* de jeunes élèves pleins d'ardeur et d'audace être contraints et résignés d'accomplir des tâches motrices en boucles, s'y résigner et les répéter, alors qu'elles ne présentent aucune difficulté. En voici une illustration.

La séance d'EPS a lieu dans une salle de sport convenablement équipée. La stagiaire y travaille l'équilibre avec des élèves de 7 et 8 ans. A cette fin, elle aménage avec leur aide plusieurs postes où les enfants s'exerceront ensuite par petits groupes. Un des ateliers propose de traverser en marchant sur la surface étroite d'un long banc posé sur le sol. Pour accroître quelque peu la difficulté de la tâche, des bâtons de gymnastique ont été placés entre le banc et le sol. Cet aménagement confère au banc une légère mobilité avant-arrière par rapport au sens du déplacement. Par souci de sécurité, la stagiaire oblige l'élève qui traverse le banc à tenir la main d'un camarade qui le suit du sol.

L'activité démarre. Que peut-on observer? Au premier contact, les élèves sont un peu déstabilisés par le mouvement d'oscillation du banc. Mais assez vite, ils en prennent la mesure et réussissent la tâche sans trop de difficulté. Prenant confiance en eux, les enfants s'affranchissent rapidement de l'aide extérieure devenue, à leurs yeux, superflue. Ils apprécient cette activité, se jouent habilement des lois de la gravitation terrestre. Parfois, c'est le déséquilibre et la chute, sans gravité. Cependant, observant cela, la stagiaire réagit, rappelle la consigne de sécurité et d'obligation de se donner la main pour toute la durée de l'exercice. Les élèves obtempèrent, un peu déçus. Ils acceptent contre leur gré cette sécurité qui semble leur paraître inutile. Paradoxalement, l'application des aides pose un nouveau problème de sécurité. En assurant trop fermement, l'aide empêche son camarade de retrouver son équilibre par lui-même ou de gérer sa chute. Ce qui devait être une aide à la prise de risque est devenu une nouvelle source de danger. Alors, pour maintenir un intérêt dans l'activité, certains exploitent les failles de la supervision. Ils feignent de se faire aider et réalisent la tâche seul, sans aucun problème au demeurant, fait qui passe inaperçu aux yeux de la stagiaire.

Sur la base des faits d'expérience que nous venons de relater, nous jugeons utile et pertinent d'étudier la manière dont les enseignants identifient et accompagnent la prise de risque de leurs élèves. Le but à plus long terme serait d'esquisser des pistes allant dans le sens d'une didactique du risque.

### **1.2.3 Formulation de la question de départ**

Les considérations faites en amont nous amènent à formuler la question générale de départ suivante :

*Comment les enseignants s'y prennent-ils pour évaluer les risques des activités gymniques et quelles conséquences pédagogiques en tirent-ils?*

### **1.2.4 Définitions des principales notions liées à la problématique**

Avant de procéder à une revue de la littérature scientifique et professionnelle, il semble nécessaire de clarifier au préalable les notions et concepts centraux de la recherche. Un premier objectif est de définir chacune d'elles pour en distinguer les relations et les nuances; un second, de poser les fondements sémantiques du travail. Seront définies, dans l'ordre, les notions de *risque*, de *prise de risque*, de *sécurité*, d'*activités gymniques* et d'*interprétation du risque*.

#### ***La notion de risque et ses diverses formes***

Le risque n'est pas un concept clairement délimité, mais une notion diversement entendue, un « concept flou » (Westen, 2000). Dans les champs d'activités humaines faisant l'objet d'études du risque (industrie, technologie, transports, santé publique, environnement, finance), il est communément admis que le risque est une notion composée de deux dimensions articulées entre elles : la probabilité d'occurrence d'un événement non souhaité et l'ampleur des conséquences négatives de cet événement.

Une partie de l'ambiguïté de la notion réside dans ses deux principales acceptions. Le « Trésor de la Langue Française » (ci-après TLF) propose de distinguer deux aspects du risque. Premièrement le risque peut être subi ; il est défini comme un « danger plus ou moins prévisible inhérent à une situation ou à une activité ».

De tout temps, l'homme a été confronté à des situations dans lesquelles pouvait survenir un événement dommageable pour lui et pour d'autres: il y avait danger, pas toujours identifiable; à ce danger était associé une probabilité, un risque que l'événement dommageable, l'accident se produise (...).  
(Goguelin, 2001, p. 12)

On retrouve dans ces propos la contrainte de devoir vivre avec la probabilité d'un événement dommageable de nature à se produire sans crier gare. Dans la réalité toutefois, l'homme n'est pas une simple proie de dangers imminents et cachés. Même si, comme l'exprime Le Breton, l'humain se met en danger « par inattention, négligence, méconnaissance du milieu ou maladresse » (1995, p. 7), l'expérience, la prudence lui permettent de se soustraire à de nombreux périls. Mais ce n'est là qu'un aspect du risque, celui que nous impose la vie

quotidienne, que nous délaierons au profit de l'autre aspect du risque, celui délibérément choisi.

Dans sa deuxième acception, le risque est affronté. Le TLF le définit comme la « possibilité hasardeuse d'encourir un mal avec l'espoir d'obtenir un bien » (1990, p.1170-1171). Sillamy précise que le risque est un « péril ou, au minimum, désagrément auquel on s'expose en entreprenant une action dont l'issue est incertaine, mais de laquelle on espère tirer un avantage ou un plaisir » (1980, p.1039).

De cette définition, retenons trois caractéristiques essentielles pour la suite du travail: (1) l'action dans laquelle on s'engage comporte une incertitude quant à son issue ; (2) l'échec dans l'action peut engendrer un dommage ; (3) on fait le choix délibéré de courir le risque pour y gagner quelque chose. En ce sens, « les activités physiques et sportives offrent la possibilité de se confronter à des risques les plus divers, de les doser convenablement et de les calculer (...) » (Röthig & Prohl, 2003, p. 452)<sup>3</sup>. A noter que la langue allemande dispose de deux termes pour parler du risque : le substantif *Risiko* correspond au risque tel qu'il vient d'être défini, et *Wagnis*, l'action de se confronter au risque, plus proche d'audace ou de prise de risque.

La notion de risque peut se décliner en différentes composantes. A titre d'exemple, dans les milieux des activités sportives scolaires (Delignières, 1991, p.158 ; Famose, 1998 ; Julliard, 1999, p. 62), mais aussi dans les sports de montagne, où l'on distingue le *risque subjectif* (celui perçu par le sujet) et le *risque objectif* (le risque dont la mesure serait quantifiable de l'extérieur et mis en relation à la tâche). De notre point de vue, cette opposition est stérile et inopportune; nous nous en expliquerons ultérieurement.

### **La prise de risque**

Prendre un risque, « c'est accepter l'éventualité d'un danger » (Goguelin, 2001, p. 22) ou de pertes « avec l'espoir d'obtenir un bien ou un avantage » (Sillamy, 1980, p. 1039). Les avantages de la prise de risque maîtrisée constituent les enjeux de la situation, c'est-à-dire les bénéfiques du comportement maîtrisé. Dans notre étude, les « coûts » et les « bénéfiques » de la prise de risque touchent à la fois l'enseignant et l'élève. Ce point sera développé plus tard. « La prise de risque implique donc de la part de l'acteur une perception consciente (même

---

<sup>3</sup> Traduit de l'allemand par l'auteur: So bietet Sport und Spiel generell die Möglichkeit mit Risiken unterschiedlichster Art umzugehen, sie sinnvoll zu dosieren und zu kalkulieren".

inexacte) des probabilités d'événements non souhaités (pertes) associées au comportement à risque ainsi qu'une estimation de la gravité de ces événements » (Ric, in Doron & Parot, 1998, p. 637).

### ***La notion de prise de risque éducative***

En s'appuyant sur les caractéristiques générales du risque, nous proposons une définition de la prise de risque éducative et admissible en EPS.

### **Le risque n'est pas subi, mais affronté**

La confrontation au risque est le résultat d'une décision du sujet lui-même (Goguelin, 2001, p. 23). En milieu scolaire, c'est l'élève qui prend le risque. C'est lui qui décide de se confronter à un défi moteur. Face à cela, les attitudes de l'enseignant peuvent varier entre incitation, distance ou réticence. En aucun cas, l'élève ne doit être forcé à accomplir une action motrice.

De son côté, l'enseignant affronte également un risque. Il est d'une autre nature, que l'on pourrait ranger dans la catégorie du « risque professionnel ». Toutefois, il s'exprime non pas en termes de risques physiques mais de risques psychologiques et sociaux découlant des responsabilités à l'égard de l'intégrité physique des élèves<sup>4</sup>. Cette notion de responsabilité sera développée en aval.

### **Le risque est dans l'action située en contexte**

La prise de risque suppose une conduite à risque, c'est-à-dire une action finalisée par une intention « associée à une probabilité non nulle mais inférieure à 1, d'événements non souhaités » (Ric, *ibid.*, p. 637). L'action dont il est question ici repose sur des objectifs disciplinaires et se réfère à des domaines de pratique reconnus par l'institution scolaire. Dans la mesure où les pratiques en EPS engagent les élèves dans des actions motrices et des environnements parfois nouveaux ou inhabituels pour eux, le risque est, pour ainsi dire, omniprésent.

---

<sup>4</sup> Cette description est inspirée de la définition que le Grand Larousse Encyclopédique (1964, tome 9, p. 294) donne à « risque professionnel » : « *Risque inhérent à une profession ; il s'agit du risque physique couru par celui qui exerce la profession et de la responsabilité de l'employeur à l'égard des risques physiques courus par ceux qu'il emploie* ».

### **L'élève agit de manière active sur le risque**

En mobilisant ses différentes ressources, notamment motrices, attentionnelles et psychoaffectives, l'élève est en mesure de contrôler le niveau de risque en cours d'action. La réduction du risque ne peut pas se limiter à des mesures de protection passives. En aucun cas l'issue de l'action ne doit dépendre de la chance et du hasard.

### **L'issue de l'action est incertaine**

L'incertitude est double, à la fois sur la réalisation de l'événement non souhaité et sur ses conséquences (Lambert, 1969, cité par Vallenet, 2001, p. 39). Les conséquences de l'échec dans réalisation de l'action peuvent engendrer des désagréments plus ou moins importants de nature psychoaffective (peur, frayeur, vertige) ou corporelles (blessures). C'est le nœud du problème pédagogique. L'enseignant doit évaluer la probabilité de réussite de l'élève et les éventuelles conséquences néfastes que celui-ci encourt en cas d'échec. Pour limiter l'occurrence du risque, il met en place un dispositif de sécurité active et passive. Tout le problème tant pour l'élève qui s'engage dans l'action que pour l'enseignant, est, de mesurer et d'accepter cette marge d'incertitude.

### **La maîtrise de la situation génère des affects positifs et des apprentissages**

Pour Ric, « la prise de risque survient lorsque la désirabilité de l'alternative risquée (le bénéfice espéré) est supérieure au coût de ce comportement (lui-même étant fonction de la probabilité de pertes et de la gravité des pertes » (ibid., p. 637). Pour l'enfant, le plaisir passe par la maîtrise de sa peur et la réussite d'une situation qu'il juge périlleuse. Il se prouve à lui-même qu'il est capable de surmonter son appréhension, et démontre son audace et son agilité. La sensation éprouvée au cours de l'action peut, elle aussi, être source de plaisir. L'élève ressort de l'épreuve valorisé sur les plans moteur, affectif et social. Dans cette spirale de la réussite, on peut s'attendre à ce que l'expérience positive renforce chez l'élève la motivation et la confiance en soi.

### ***La notion de sécurité***

La notion de risque est indissociable de celle de sécurité. Comme le risque, elle est sujette à plusieurs acceptions. Toujours selon le TLF, le terme peut notamment se définir comme un « état d'esprit confiant et tranquille qui résulte du sentiment, bien ou mal fondé, que l'on est à l'abri de tout danger ». Avec les idées sous-jacentes de subjectivité et de relativité de la sécurité, on retrouve une analogie avec la notion de risque. Dans le domaine de l'éducation physique, c'est évidemment une autre définition du même ouvrage de référence qui

s'applique : « absence ou faible proportion de risques d'accidents; ensemble des mesures visant à réduire ou à minimiser ces risques ».

### ***Interpréter ou juger le risque : clarifications terminologiques***

Jusqu'ici, à propos du risque, nous avons indistinctement parlé d'interprétation, d'évaluation, ou de jugement. Par ailleurs, le risque peut aussi être perçu, estimé ou encore mesuré. Nous excluons d'emblée cette dernière notion qui laisse entendre que le risque dont il est question dans ce travail pourrait être quantifiable. Si les risques sont l'objet de statistiques parfois très poussées à des fins stratégiques et commerciales, notamment dans les domaines des assurances et de la finance, notre approche est, elle, de nature phénoménologique. Celle-ci consiste, selon Lyotard, à « explorer la chose même que l'on perçoit, à laquelle on pense, de laquelle on parle, en évitant de forger des hypothèses » (1954, p. 5). Maintenant, s'agissant du risque tel qu'il est considéré par l'enseignant dans le cadre d'activités gymniques, quel concept retenir entre interpréter, évaluer, percevoir, ou juger ? Nous allons tenter d'éclaircir ce point.

### ***Evaluer le risque : entre attitudes et perception interprétative***

Postulant que le processus étudié, nommons-le pour l'heure d'évaluation du risque, est un trait de la professionnalité de l'enseignant réflexif (Schön, 1994) en EPS, il nous intéresse de savoir comment celui-ci perçoit et interprète l'activité des élèves pour juger si la situation de prise de risque est acceptable tant du point de vue de l'apprentissage que de la sécurité. Nous sommes donc dans une configuration où, pour agir, l'intervenant puise des informations dans l'événement présent ou passé, les analyse et leur attribue une signification. En somme, nous nous référons d'abord à une approche théorique de type cognitiviste. Mais bien avant l'essor relativement récent des théories cognitivistes, la philosophie puis la sémiotique se sont intéressées au processus interprétatif : « L'interprétation intervient pour assigner un sens ou du sens à un certain type de texte ou d'acte (...) » (Weiss, 2002, p. 5). Des chercheurs dans le champ des sciences humaines (psychologie et sociologie notamment) se sont également penchés sur la question, mais plutôt sous l'angle des mécanismes à l'origine de *l'évaluation* du risque. Il en sera question en détail plus loin. Cependant, une première incursion dans ces champs s'avère utile dans l'effort de clarification lexicale.

Lorsqu'on considère le risque avec l'intention d'en définir son ampleur, Peretti-Watel se demande si le risque n'est pas « un objet de représentation, davantage que de perception » (2002, p. 37). Selon ce sociologue, « percevoir, c'est éprouver une sensation, toucher une

réalité tangible. Il y a dans la notion de perception l'idée d'immédiateté du rapport à l'objet, qui impliquerait alors que la perception d'un même objet serait la même pour tous » (2002, p. 37). Le constat empirique d'hétérogénéité du risque d'une situation gymnique d'apprentissage laisse à penser que l'observation d'un aspect de la réalité pédagogique est d'emblée reliée à une forme d'interprétation subjective. Par conséquent, notre objet d'étude nous amène à formuler l'hypothèse que les deux processus de représentation et de perception trouvent leur place dans l'analyse et l'activité didactique du risque.

### ***Les apports convergents de la sémiotique et des sciences cognitives***

Pour étayer la réflexion, nous devons au préalable fixer le cadre du processus mental en jeu. En effet, la nature de l'objet (*l'objet dynamique* dans la sémosis de Peirce) qui constitue la cible de l'attention de l'enseignant a sans doute son importance. En l'occurrence, il peut tout aussi bien s'agir d'un objet de pensée que d'un objet visible. L'enseignant d'EPS préparant son intervention peut, selon ses expériences antérieures, s'imaginer les dangers possibles de telle ou telle tâche d'apprentissage. On est là dans une situation de représentation du risque : « Quand il est représenté, il peut être, et est d'habitude, hors de portée de notre perception » (Eco, 1990, p. 239).

Si l'enseignant utilise de la documentation didactique offrant des repères iconographiques, il peut voir certains détails qui retiendront son attention. De même, s'il observe un élève dans l'action, le processus perceptif consistera alors en une « prise en considération des indices pertinents d'un état du monde extérieur, puis identification de l'information symbolique qu'ils contiennent » (Récopé, 2001, p. 123). Umberto Eco, en 1975 déjà, exprimait sa conviction « qu'il y ait sémosis et donc interprétation dans les processus perceptifs » (1990, p. 15). 25 ans plus tard, les sciences cognitives confirment l'intuition du sémioticien. Il existe bien un lien entre perception et interprétation, ce sont deux processus liés. "L'interprétation perceptive implique que l'expérience sensorielle génère une signification. L'interprétation perceptive se situe à l'intersection de la sensation et de la mémoire, puisque le cerveau interprète des situations présentes en fonction de l'expérience passée" (Westen, 2000, p. 238). L'auteur ajoute que le contexte immédiat et les connaissances à long terme se conjuguent pour constituer des « schémas », lesquels seraient de nature à être influencés par les motivations et les attentes (p. 242). Ces influences pourraient expliquer la subjectivité et la variabilité des évaluations du risque d'une même situation (Cadet, 2006, p. 37). Pour refléter au mieux cette subjectivité et « pour souligner le caractère cognitif du risque subjectif », nous emploierons

prioritairement le terme de « jugement du risque » (Brehmer, 1994, p. 81, cité par Cadet, 2006, p. 30).

En résumé, il faut distinguer entre la *perception interprétative* du risque (ou par analogie *sémiose*), qui désigne le processus cognitif qui prévaut lorsqu'il s'agit d'apprécier l'ampleur du risque sur la base d'indices visuels -du point de vue sémiotique de « signes » qui constituent la « matière première » de la communication (Eco, 1988, p. 29)- et *jugement* ou *interprétation* du risque, que nous emploierons comme synonymes pour désigner le résultat de ce processus mental et les attitudes sous-jacentes.

### **1.2.5 Les activités gymniques aux degrés préscolaires et primaires**

Comme cela a été mentionné dès les premières lignes de la thèse, puis reformulé dans une question de départ, la problématique du jugement du risque par l'enseignant se limite au cadre des activités gymniques où la prise de risque est traitée dans une perspective éducative. Qu'entendons-nous par activités gymniques ? Quelles sont les caractéristiques de l'approche pédagogique considérée ici ? Comment sont-elles considérées d'un point de vue didactique en Suisse? Voici quelques éléments de réponse.

#### ***Visées éducatives des activités gymniques***

Héritage des traditions allemande et suédoise, la gymnastique a toujours occupé une place importante dans les pratiques scolaires d'éducation physique en Suisse, à tel point que ce terme de « gymnastique » est encore très souvent utilisé pour désigner la discipline scolaire « éducation physique » ou « éducation physique et sportive ». D'une approche visant à discipliner le corps et le caractère, la gymnastique a progressivement évolué pour devenir une discipline sportive à part entière. En Suisse, au début du XX<sup>e</sup> siècle, cette évolution s'est produite dans un climat plutôt conflictuel. Dès les années 1920, le conflit opposant sport et gymnastique s'est peu à peu atténué. D'un point de vue scolaire et associatif, contrairement à ce qui se produit dans de nombreux pays européens, on assiste en Suisse à « une « gymnastisation » tout helvétique du sport » (Bussard, 2007, p. 22).

De façon schématique, deux approches de la gymnastique cohabitent aujourd'hui dans l'enseignement de l'éducation physique dans les pays européens où ces activités figurent dans les programmes scolaires. Citons d'abord l'approche culturaliste sportive, dont les finalités sont très largement inspirées de la pratique sociale de référence de gymnastique sportive. Elle prévaut dans les programmes d'éducation physique et sportive du secondaire essentiellement, en particulier en France (Robin, 1998, p. 34) où, elle serait, selon Goirand, « en crise » (2001,



p. 76), victime d'une « désaffection progressive » des élèves (Demey, 1994, p. 8). Risque, virtuosité et originalité sont les trois critères centraux de cette discipline dans les programmes français.

La seconde approche, celle qui nous intéresse, a des visées éducatives qui dépassent le cadre de la discipline sportive de référence. Les *activités gymniques*, notion que nous emploierons pour notre étude, sont avant tout considérées comme un moyen de réaliser des apprentissages divers et variés, moteurs bien sûr, mais aussi socio-affectifs et cognitifs. Elles occupent une place privilégiée dans les programmes du préscolaire et des premiers degrés de l'enseignement primaire. Les pratiques s'organisent autour de domaines d'actions motrices (grimper, se balancer, se suspendre, rouler, etc.). Les agrès et appareils ne sont pas utilisés pour eux-mêmes comme dans la logique sportive, mais sont des instruments qui servent à mettre en scène des environnements éducatifs propices à l'exploration et à l'expérimentation motrices. Souvent, ces appareils sont combinés, reliés entre eux, transformés pour générer différentes formes de conduites motrices que l'élève peut en partie moduler selon son niveau d'habileté et ses aspirations. Associées à un objectif d'autonomisation, de socialisation, de coopération, les activités gymniques pour les élèves entre 4 et 8 ans sont fréquemment organisées sous forme d'ateliers.

Jugé plutôt favorable aux apprentissages, cet environnement éducatif induit pour l'enseignant des attitudes et une gestion spécifique, en particulier en ce qui concerne le jugement du risque et le procédé de dévolution de ce risque à l'élève. Brousseau définit ce concept comme il suit : « La dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » (1988, p. 303). Ce point est au centre de notre problématique.

### ***Les activités gymniques par ateliers : une approche emblématique***

En 2001<sup>5</sup> en Suisse, un ouvrage didactique original va venir bousculer les visions pédagogiques normatives de la sécurité dans le domaine des activités gymniques. « Courageux c'est mieux », c'est le nom de cette publication, a été publié par Hansruedi Baumann, formateur à la *Pädagogische Hochschule Nordwest Schweiz*. Cette approche, où le jeune élève est conduit vers une autonomie dans la prise de risque, est emblématique de notre

---

<sup>5</sup> 2003 pour la version française.

problématique. Pour la compréhension du contexte de l'étude, il est utile de la situer brièvement.

« Issu de la pratique pour la pratique » (Baumann, 2001 p.6), le fichier didactique s'intitule « Mut tut gut » en langue originale. Dès sa sortie, il rencontre un écho très positif auprès des enseignants du préscolaire et du premier cycle primaire en Suisse (enfants de 4-8 ans en Suisse) mais aussi en Autriche, en Allemagne ou au Luxembourg. Avec plus de 20'000 exemplaires vendus en langue allemande et près de 3'000 en langue française, c'est un succès éditorial exceptionnel pour un moyen d'enseignement suisse. Dans la foulée, de nombreux cours de formation continue sont organisés.

Le moyen didactique qu'il a développé se présente sous la forme d'un fichier de petit format. Chaque fiche offre, au recto une photographie d'un, ou de plusieurs élèves engagés dans une situation d'apprentissage de type gymnique (rouler, tourner, grimper, se suspendre) et au verso le croquis et quelques indications didactiques très sommaires (voir ci-après et en [annexe Y](#)).

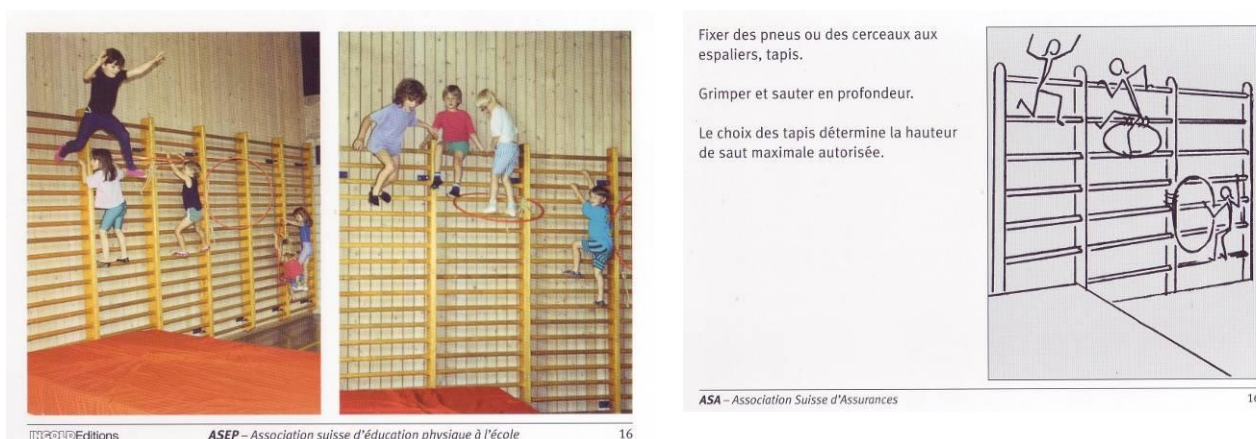


Figure 1. Fiche extraite de l'ouvrage "Courageux c'est mieux" (Baumann, 2003)<sup>6</sup>

Fruit de nombreuses années de travail de terrain avec des enseignants et des enfants de la scolarité de base, l'approche de cet auteur vise à promouvoir une éducation motrice et physique ouverte et responsabilisante. Les situations d'apprentissage intensives, variées et créatives, organisées par ateliers, ont été adaptées aux besoins et attentes des enfants du préscolaire et du primaire. A propos du fonctionnement par atelier, Baumann s'explique en

<sup>6</sup> Reproduit avec l'autorisation de l'auteur.

ces termes: « Non seulement les enfants peuvent choisir librement les ateliers qu'ils veulent faire, mais le plus souvent les situations d'apprentissage offertes lui laissent la possibilité de chercher différents degrés de difficultés » (Grenzen verschieben können, 2001, p. 2).

Son approche s'oriente vers des finalités éducatives centrales telles que l'autonomie, la construction progressive de sa propre existence, la confiance en soi, l'évaluation réaliste de ses capacités et de sa responsabilité personnelle, la capacité d'entrer en relation avec autrui, la tolérance et le respect d'autrui, et naturellement l'acquisition et le développement de capacités et d'habiletés motrices. Cette conception pédagogique trouve ses fondements dans un socle composite de valeurs, de savoirs et de convictions sur l'éducation et l'apprentissage. Des savoirs d'expérience en matière d'évaluation des risques tels que, « les enfants ont des capacités supérieures à ce que l'on croit », « les enfants apprennent vite et bien pour autant que l'enseignant n'exerce aucune contrainte ou retenue » se conjuguent avec des influences de la pédagogie active (Freinet, Rogers). Ils sont étayés par des données statistiques sur les causes, la fréquence et la nature des accidents chez des enfants (Notes personnelles d'entretien avec Baumann, 2008, 5 mai).

Cette publication a reçu le soutien de nombreux partenaires institutionnels du paysage éducatif et sportif suisse, entre autres, de l'Office fédéral du sport, de l'Association suisse d'éducation physique, de Swiss Olympic Association. Fait beaucoup plus étonnant, l'*Association suisse des Assurances (ASA)* a également cautionné le projet. Selon Baumann, l'engagement de l'ASA est de nature à « motiver les enseignants « trop prudents » à déconstruire leurs appréhensions et à repenser leurs propres limites<sup>7</sup> » (Grenzen verschieben können, 2001, p. 2).

---

<sup>7</sup> Propos extraits d'un entretien traduits par nos soins : „Ich bin überzeugt, dass das Engagement des Versicherungsverbandes « übervorsichtige » Lehrpersonen motivieren kann, ihre Ängste abzubauen und neu zu überdenken.“

## **1.3 ANALYSE DES CONTRAINTES DU CONTEXTE SOCIO-ÉDUCATIF**

### **1.3.1 Présentation et organisation du chapitre**

Par l'analyse du contexte socio-éducatif en regard des spécificités de la didactique des activités gymniques en milieu scolaire mettant les élèves en présence de risques corporels, nous souhaitons :

- 1) mettre en évidence les points de pression liés à l'enseignement des activités gymniques qui rendent aujourd'hui la mission de l'enseignant délicate et risquée ;
- 2) que, de fait, ces diverses contraintes spécifiques soient de nature à affecter le risque acceptable de l'enseignant ;
- 3) montrer l'importance d'une étude contextualisée du phénomène de jugement du risque dans les activités gymniques.

Ce faisant, nous continuerons de prendre appui sur un certain nombre de connaissances issues entre autres des sciences humaines, des sciences de l'éducation, du droit, mais aussi de la psychologie du travail et naturellement de la didactique de l'EPS.

### **1.3.2 Le dogme du principe de précaution**

Nous vivons aujourd'hui dans une « société qui a développé une conscience du risque zéro, porteur en lui-même d'un certain nombre d'effets pervers ». C'est en ces mots que René Amalberti répondait au journaliste qui, lors d'une émission thématique sur le risque de la chaîne télévisuelle Arte France, lui demandait s'il était humainement et psychologiquement possible de se préparer au pire (Mauban & al., 2001). L'obsession sécuritaire fait certainement partie de ces effets pervers. A notre sens, cette dérive s'explique en partie par l'amalgame entre risque *subi* et risque *affronté*, deux composantes que nous avons définies précédemment. Les risques, divers et souvent diffus, auxquels notre condition nous soumet (maladie, pollutions, accidents, catastrophes naturelles, etc.), a conduit à la recherche perpétuelle de moyens de nous y soustraire. Les progrès des sciences et technologies ont apporté une plus-value considérable en termes de prévention des risques et de santé publique, si l'on en juge par l'augmentation continue de l'espérance de vie.

Le principe de précaution est donc devenu une valeur dominante dans le monde social et politique. Toutefois, même si, selon Peretti-Wattel, ce principe « implique aussi que l'on renonce à l'utopie du risque zéro » (p. 68), l'idée de contrôle absolu des risques et d'éradication de tout danger fait inexorablement son chemin, renforcée par les effets de la

surmédiatisation sur la conscience collective. Peu à peu, le phénomène contamine le milieu scolaire. Une petite route de quartier, où la vitesse est limitée à 30 km/h, empruntée par les élèves pour rejoindre l'école, est jugée dangereuse par les parents qui interviennent auprès de la direction de l'établissement concerné. Pour ne pas exposer leurs enfants au danger, ils les emmènent en voiture, contribuant à accroître ainsi le risque même qu'il dénonce. Ne serait-il pas plus sage d'apprendre aux enfants à prendre conscience des dangers et à s'y adapter, en l'occurrence à se comporter prudemment comme piéton ?

Pour en revenir à la question du risque dans les activités gymniques, le même phénomène se reproduit. Sous la pression sociale, notamment celle des parents, les enseignants entrent peu à peu dans cette logique sécuritaire. Clairement, il est évident que tout risque assimilable à un danger qui ne relèverait pas du risque éducatif doit être repéré, contrôlé, voire évité. Nous pensons en particulier à tout ce qui a trait aux infrastructures et au matériel qui doivent offrir les garanties maximales de sécurité. Malgré ces mesures de précaution, le risque d'accident est toujours présent. Il est ressenti par certains enseignants comme un facteur de stress supplémentaire. Et si l'accident se produit, il faut en établir les responsabilités. Nous allons maintenant traiter de ces deux derniers points.

### **1.3.3 Le stress des enseignants en EPS**

Dans ce contexte, les activités gymniques organisées dans le cadre de la séance d'EPS est pour l'enseignant une grande source d'incertitude. Celle-ci peut générer un stress plus ou moins élevé et plus ou moins contrôlé. Certains enseignants peinent d'ailleurs à contenir leur émotion et avouent ouvertement leur angoisse dès lors que leurs élèves sont en situation de prise de risque. La responsabilité de l'enseignant quant au bon déroulement de la leçon est pleinement engagée. Isabelle et Myriam, deux enseignantes d'une école primaire du Canton de Neuchâtel (Suisse), illustrent ainsi ce qui précède :

Nous avons toujours peur des accidents. Les enfants peuvent échapper à notre surveillance. Il arrive que certains grimpent aux espaliers en attendant leur tour à saute-mouton. Un accident est très vite arrivé. Notre responsabilité est grande et nous ne pouvons regarder partout à la fois. Ces questions de sécurité sont importantes. Nous sommes toujours soulagées à la fin de la leçon. Je me dis ouf, il ne s'est rien passé. (Forster, 2000)

Comme l'exprime très justement Derlon (1999, p. 9), l'EPS « se trouve au premier rang des disciplines potentiellement en grande difficulté. Parce qu'elle utilise les activités physiques et sportives, tout dans sa pratique appelle le risque et le danger. » Même lorsqu'il n'est pas explicitement recherché à des fins éducatives à travers la mise en place d'activités à risque (gymnastique ou activités de pleine nature par exemple), le risque accompagne à tout moment

l'enseignant : depuis le déplacement des élèves de l'école vers les installations sportives, au passage parfois chahuté dans les vestiaires, au risque de collision dans les corridors ou dans les cages d'escalier menant aux lieux de pratiques, aux potentiels conflits interpersonnels parfois rudes entre des élèves lors d'un jeu.

Pourtant, les cas d'accidents graves dans le cadre des leçons d'EPS sont heureusement fort peu nombreux en comparaison du nombre d'heures et de pratiquants. Les rares cas de noyade sont les plus marquants. Si l'on se réfère aux statistiques disponibles en France en matière d'accidents ayant impliqué des enfants, « l'école demeure un lieu où la sécurité des enfants est la mieux assurée » (Touchard & Junqua, 1999). En Suisse, aucune statistique ne concerne les accidents scolaires et périscolaires.

#### **1.3.4 Les responsabilités en cas d'accident**

Pour l'enseignant, la peur de l'accident est de plus en plus associée à la menace de possibles poursuites judiciaires. La loi est pourtant ainsi faite que, par principe, c'est l'autorité scolaire qui assume la responsabilité civile : d'une part pour protéger l'agent dans l'exercice de sa fonction publique, mais aussi pour ne pas paralyser toute initiative pédagogique. Cette autorité peut néanmoins se retourner contre l'enseignant « en cas d'agissements intentionnels ou de négligence grave » (Zürcher, 2006) ayant causé le dommage. En outre, la responsabilité pénale de l'enseignant peut être engagée s'il est démontré qu'il a agi par négligence et que celle-ci est la cause du résultat dommageable.

La jurisprudence en matière d'accidents dans l'enseignement de l'EPS peut être riche d'enseignements. Les données les plus complètes à disposition sont françaises (Thomas-Bion, 2002). Dans un dossier spécial consacré au cadre juridique et à la jurisprudence en EPS, l'auteure procède à un état des lieux très détaillé. Les activités gymniques constituent l'activité « que l'on rencontre le plus souvent dans le contentieux des accidents scolaires » (p. 23). Les 28% des décisions de justice considérées dans le dossier y sont référées. Sur 42 cas de justice, la responsabilité de l'enseignant a été retenue 26 fois.

##### ***Les notions clés pour établir la faute***

L'analyse des contentieux fait apparaître quatre notions clés sur lesquelles se sont appuyés les juges pour établir la faute de surveillance : (1) l'obligation de moyens des enseignants (en l'occurrence l'obligation de sécurité), (2) la soudaineté et l'imprévisibilité de l'événement, (3) la faute de la victime (par exemple le non-respect de consignes explicites) et (4) l'imprudence (jugée en référence au comportement « du bon père de famille » selon la loi française). Peut

être assimilé à une imprudence, le fait de ne pas prendre les mesures de sécurité renforcées qu'implique le caractère dangereux de certaines activités (ibid., p. 22).

Plusieurs points apparaissent comme déterminants « pour caractériser la faute de surveillance » (p. 22). Sur la base de cas précis de jurisprudence, Thomas-Bion les regroupe dans trois catégories : l'organisation matérielle, l'organisation pédagogique et la nature de l'activité pratiquée.

A propos de l'organisation matérielle :

- l'organisation des lieux de pratiques : ne pas prévoir les trajectoires possibles en cas de perte de maîtrise dans l'action, ne pas garantir la surveillance de tous les élèves, ne pas être à proximité de l'action ;
- le matériel utilisé : ne pas disposer assez de tapis au sol ou mal les positionner, ne pas vérifier [en permanence] l'état du matériel, ne pas tenir compte des caractéristiques du matériel.

A propos du fonctionnement en atelier :

- vouloir surveiller en même temps plusieurs ateliers à risques
- laisser un ou plusieurs groupes sans surveillance directe.

A propos de l'organisation pédagogique :

- la parade : l'absence de parade, le fait que les élèves se parent entre eux sans vérifier qu'ils soient capables de la faire ;
- les consignes : l'insuffisance de consignes, l'absence de vérification de compréhension de celle-ci ;
- le fait de faire participer un élève dispensé ;
- la discipline : la tolérance de conflits durant le cours, l'absence du professeur lors d'une agression entre élèves, la réaction trop brutale du professeur ;
- l'appréciation des possibilités des élèves : le fait de ne pas avoir testé les capacités des élèves.

### ***Discussion sur les apports de la jurisprudence en regard de la thèse***

Quelles conséquences peut-on tirer du tableau dressé par Thomas-Bion pour notre étude, à savoir la pratique d'activités gymniques par atelier avec des élèves de 4 à 8 ans? Bien que non exhaustive et spécifiquement reliée à la loi française, l'étude apporte un éclairage étayé très intéressant. Notons tout d'abord que les fautes de surveillance mentionnées ci-dessus sont toutes de nature à apparaître dans le domaine des activités gymniques qui nous préoccupent ici en premier lieu. De fait, leurs prises en compte dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants est de la plus haute importance. Les conséquences incitent donc avant tout à rechercher dans la qualité irréprochable de ces formations.

Néanmoins, avant d'extrapoler quelques résultats de l'étude, il convient de mentionner deux observations importantes. Premièrement, il faut constater que les cas de jurisprudence rapportés dans l'étude, plus précisément ceux en relation avec les activités gymniques, sont très fortement reliés à une approche sportive de la gymnastique, approche qui implique

l'apprentissage d'habiletés spécifiques parfois complexes. L'approche pédagogique envisagée dans la thèse engage, comme nous l'avons expliqué, l'élève dans des tâches plus globales et plus ouvertes, même si elles ne sont pas sans risques. Deuxièmement, toutes les affaires jugées concernent les accidents qui se sont produits en France entre 1982 et 2002, au niveau secondaire de la scolarité exclusivement (Thomas-Bion, 2002, p.42). L'auteure ne donne aucune indication de la situation dans les écoles maternelles ou primaires. Y a-t-il moins d'affaires juridiques à ces niveaux scolaires ? Si oui, cela signifie-t-il que l'enseignement y est plus sûr, que les tâches sont moins dangereuses ? Ce résultat est-il le fait d'une plus grande prudence des enseignants, de meilleures aptitudes des élèves à gérer le risque ? En l'état des connaissances, il est impossible de donner une réponse claire. Toutefois, on peut émettre l'hypothèse que l'ensemble de ces facteurs se conjuguent pour plus de sécurité. Mais un excès de prudence et de sécurisation, s'il produit des effets positifs à court terme, n'est-il pas contre-productif pour les apprentissages ultérieurs et la sécurité à plus long terme ?

### ***Les effets pervers de la jurisprudence***

Il est évident que l'analyse juridique des fautes offre l'opportunité d'une réflexion sur les responsabilités concrètes à assumer. Sensibiliser aux événements accidentels dont on n'aurait pas pris conscience va dans le sens d'une meilleure prévention de ces accidents. Y remédier protégera naturellement aussi l'enseignant contre d'éventuelles poursuites judiciaires. Toutefois, on peut s'interroger sur l'effet de la jurisprudence sur les pratiques. N'est-elle pas de nature à mettre en porte-à-faux l'enseignant par rapport à des options pédagogiques et l'inciter à rechercher la sécurité absolue. Quelle autonomie l'enseignant peut-il accorder à ses élèves en matière de prise de risque, de co-assurance si tant est que celle-ci constitue une des finalités centrales de l'éducation ? Quelle est la valeur de l'évaluation diagnostique et pronostique que l'enseignant fait des compétences des élèves par rapport à la tâche envisagée ? Nous sommes bien ici en présence d'incertitudes non négligeables qui sont autant de variables didactiques, "qui influent sur l'apprentissage et dont l'enseignant peut choisir la valeur" (Brousseau, 1986). Des connaissances approfondies de l'activité, mais aussi des élèves ainsi qu'une gestion de classe optimale sont des atouts indispensables. Mais sont-ils suffisants pour que l'enseignant ose autoriser une prise de risque éducative ?

### ***Le manque de culture judiciaire des enseignants***

En fin de compte, «si l'enseignant concerné a pris l'ensemble des mesures qu'on pouvait attendre de lui, compte tenu de l'ensemble des circonstances, ni sa responsabilité civile finale,



ni sa responsabilité pénale ne seront engagées» (Zürcher, *ibid.*). Ce cadre juridique reste souvent inconnu et flou aux yeux de nombre d'enseignants. Selon Thomas-Bion et Fiard, ce manque de « culture judiciaire » peut s'accompagner d'une « fantasmatisation du poids de la loi » (2008). Malgré cela, on peut considérer que la loi offre à l'enseignant « une protection quasi absolue » (Thomas-Bion, 2002, p. 20). Pour l'année 2000 en France, pour 5'619'000 élèves et 31'124 enseignants, une seule affaire a mis en jeu la responsabilité pénale de l'enseignant (2002, p. 37).

Pour éclairer les zones d'ombres juridiques qui recouvrent les pratiques pédagogiques à risques corporels telles qu'on les trouve en EPS, des efforts de clarification sont consentis, par les autorités scolaires. De leur côté, des associations syndicales prennent également des initiatives dans ce sens, à l'instar du document d'information « Verantwortlichkeit und Haftpflicht der Lehrpersonen » (Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer [LCH]). Ils témoignent de la prise de conscience de cette méconnaissance, voire ignorance, des responsabilités effectives qui accompagnent la sécurité des élèves, mais aussi du risque d'une possible sclérose pédagogique.

### **1.3.5 Le discours institutionnel responsabilisant, mais peu engageant**

Les activités proposées dans les plans d'études, dans les moyens d'enseignement suisses, tout comme dans les textes officiels français, laissent une relative liberté à l'enseignant de choisir les « activités support » de l'enseignement qu'il traitera avec ses élèves. Mais les orientations ou les directives n'omettent pas de souligner l'importance d'un traitement didactique des principales activités physiques et sportives de référence, y compris celles potentiellement à risque. L'enseignant est, dans ce domaine, autonome et responsable de ses décisions et de ses actes pédagogiques, comme la circulaire n° 73-400 du 5 octobre 1973 relevée par Derlon l'indique : « Les enseignants d'EPS, professeurs et maîtres, peuvent enseigner dans toute discipline où ils s'estiment capables de le faire. Ils assument alors la responsabilité pédagogique de leur décision » (1999, p. 13). L'institution ne lui reprochera pas de ne pas pratiquer les activités où il ne se sent pas capable. Cette règle est à double tranchant et pose le corollaire à la problématique de l'étude: celui où des enseignants, qui se sentent incapables, renoncent à pratiquer les activités gymniques ou les exercent avec d'excessives précautions. La publication de certains textes officiels vise à recadrer les conditions scolaires d'exercice des pratiques physiques et tendent à inciter sinon à l'absence d'initiatives, du moins à la prudence. Ainsi, le Gouvernement du Canton du Jura (Suisse), suite à une intervention parlementaire, s'adressant à toutes les directions d'écoles de l'Etat, publie le texte suivant:

Il est trop certain qu'il n'existe aucune activité qui n'implique aucune forme de risque. Cependant pour les activités communément admises en milieu scolaire, un accompagnement effectif, approprié et compétent permet de réduire les risques à un niveau de responsabilité extrêmement faible et partant acceptable. (Hêche & Jacquod, 2001)

Si les pratiques sportives sont de plus en plus souvent encadrées par des règlements, le choix des contenus d'apprentissage reste donc la prérogative de l'enseignant. Il est laissé à la libre appréciation de celui dont la formation est censée être suffisante pour permettre les choix éclairés qu'on attend de lui. Cependant, les décisions de justice, normes, directives ou autres indications méthodologiques sont parfois ambiguës ou empreintes d'un message d'une extrême prudence. A titre d'illustration, nous citons deux extraits tirés de *Guide des mesures de sécurité*, publié par le Service de l'éducation physique et des sports du Canton de Vaud (SEPS). On attend que « par la bonne gestion de ses cours, l'enseignant-e peut, sinon éliminer, du moins réduire le nombre d'accidents, ainsi que les conséquences de ceux-ci » (2006). Celui-ci est notamment incité à « renoncer, le cas échéant, à une activité mal connue plutôt que de prendre des risques » (ibid., p.11). A l'heure où les programmes de formation initiale des enseignants du préscolaire primaire dans les didactiques se réduisent drastiquement et où le niveau des habiletés et la culture motrice des candidats sont en moyenne plutôt en baisse, il n'est pas étonnant de voir de plus en plus d'enseignants renoncer aux activités gymniques pour lesquelles ils peuvent, parfois à juste titre, estimer qu'ils ne sont pas suffisamment formés. Un peu plus loin, dans le même document, on conseille encore à l'enseignant de « ne jamais obliger les personnes craintives à faire un exercice qui demande du courage (...)» (ibid., p. 11). Certes, la recommandation est sage. Elle doit être comprise comme l'expression du rejet de la contrainte pédagogique, point que nous avons également souligné dans notre définition de la prise de risque éducatif, laquelle ne peut être que le fruit d'une décision personnelle. L'ambiguïté que nous critiquons ici laisse entendre qu'il ne faudrait pas exiger des personnes craintives d'avoir à faire preuve de courage pour s'engager dans une tâche. Quel que soit le niveau d'habileté, tout progrès moteur ne peut être que la résultante d'une part d'audace face au risque à prendre.

La description de la situation actuelle révèle qu'au moins deux stratégies peuvent être posées en hypothèse: premièrement, suivant à la lettre le cadre légal, certains enseignants écartent totalement tout ce qui est synonyme de danger ; si tel est le cas, il apparaît que les formules incantatoires, les programmes et moyens d'enseignement ne suffisent pas à encourager et à aider l'enseignant dans ce type de décision. Deuxième stratégie : l'enseignant accepte une part

plus ou moins importante de risque et essaie de faire du mieux qu'il peut avec ses connaissances, son expérience et son système de valeurs.

### **1.3.6 Habiletés et capacités motrices en baisse chez les enfants**

Les effets du mode de vie toujours plus sédentaire sur le développement psychomoteur et la santé des enfants sont de plus en plus visibles. Preuve en est l'augmentation considérable et inquiétante du nombre d'enfants et d'adolescents en surcharge pondérale (Marti, in Zahner & al., 2004, p. 9). Toutes les facettes de la motricité tendraient à la baisse, tant au niveau des capacités motrices (coordination, force, endurance, etc.) que des habiletés motrices. Sur la base de 14 études différentes réalisées pour la plupart en Allemagne, Zahner & Dössegger (In Zahner et al., 2004) dressent un tableau alarmant de la situation : « Les enfants perdent en habileté, les conséquences du manque d'activités sont de plus en plus nettes au fur et à mesure [de la croissance], les écarts entre enfants habiles et enfants malhabiles se creusent de manière significative » (p. 60). Le faible développement moteur serait une des principales causes d'accident chez les enfants et adolescents. Selon Kunz (1993, cité par Zahner & al., 2004, p. 60), les causes les plus fréquentes d'accidents chez les enfants allemands fréquentant l'école primaire sont les chutes. Les enfants manqueraient d'équilibre pour limiter les chutes et d'habileté pour en atténuer les effets.

Ainsi les recherches scientifiques viennent étayer les observations empiriques de nombre d'enseignants. A la baisse du niveau de la motricité s'ajoutent les troubles de l'attention ou du comportement. Ainsi témoigne un article paru sous « Paroles d'enseignants » dans la revue française *Contre Pied* : « Les enfants ont moins de moyens, de résistance physique, sont de plus en plus dispersés, inattentifs et l'activité devient dangereuse, même si on multiplie les précautions (les tapis, les parades) ; [ces] difficultés [sont] accentuées par le surpoids de certains élèves » (2005, p. 3). Du coup, on ne sait pas ou plus très bien ce qu'on peut attendre d'eux, ce dont ils sont capables, « il n'y a pas d'unanimité sur que l'on peut demander aux enfants, sur les conduites que les adultes doivent avoir à leur égard » (Garnier, 2005).

### **1.3.7 Enseigner le risque : une prise de risque pour l'enseignant**

En raison des nombreux enjeux et contraintes en tension, le rôle de l'enseignant qui a la double responsabilité de sécurité et d'efficacité didactique est donc complexe. Comment peut-il faire, à coup sûr, sinon le bon choix, du moins un compromis acceptable pour l'élève sans tomber dans le risque alibi ou irréaliste? Que lui faut-il prendre en compte ? Faut-il décider à la place de l'élève ou bien celui-ci peut-il estimer seul ses compétences? Dans un contexte de

pédagogie centrée sur l'apprenant, jusqu'à quel degré d'autonomisation de l'élève l'enseignant peut-il compter dans la prise de risque?

Comme nous l'avons vu plus haut, une zone floue est inévitable, car constitutive de toute situation à risques où la probabilité d'échec et l'ampleur des conséquences ne sont que très rarement objectivables. Malgré l'existence de publications, d'articles et des bases réglementaires, il est tout simplement exclu d'envisager construire des prescriptions valables en toutes circonstances et pour tout type de situation. En théorie, la seule option valable reste « l'acceptation tonique et réfléchie des prises de risques » (Plantet, 2001, p. IX).

## **1.4 LES ÉTUDES SUR LE RISQUE ET LA SÉCURITÉ DANS LE SPORT**

### **1.4.1 Présentation et organisation du panorama des connaissances**

Dans ce chapitre, nous allons procéder à un premier survol de quelques études réalisées sur le phénomène de risque et sur la sécurité dans le sport. Pour ce faire, nous nous référerons pour l'essentiel à la littérature de langue française.

### **1.4.2 Délimitation du cadre d'investigation : le risque affronté**

L'idée que le risque est une contingence de l'existence « précaire » (Le Breton, 1995, p. 7) de l'être humain est communément admise depuis l'antiquité. Philosophes, théologiens, anthropologues, sociologues, etc. s'accordent sur le lien indéfectible et ambivalent entre progrès et risque. « Risque, désir et progrès sont ainsi étroitement liés et font apparaître que l'homme est inséré dans le devenir » (Brihat, 1966, p. 4). Des héros mythologiques, Prométhée, Icare, Ulysse, des explorateurs, Marco Polo, Colomb, Magellan ou encore des figures historiques, Faust, Don Juan (Bussière, Destaing, Labaune, 2006) illustrent parfaitement cette quête incessante sans laquelle l'espèce humaine, dit-on de manière métaphorique, « serait restée arboricole et quadrupède » (Tomkiewicz 1987, p. 60). Mais ce qui vaut pour les grands hommes et les grands exploits vaut aussi pour tout un chacun.

De fait, le risque constitue un objet d'études pour de nombreux champs et disciplines scientifiques. La philosophie d'abord, puis la psychanalyse, la psychologie, la sociologie, l'anthropologie, mais aussi la neurobiologie ont apporté leur contribution à la compréhension:

- de la quête du risque (Wüst, 1957; Le Breton, 1995; Bussière, Destaing & Labaune, 2006)
- des significations (Le Breton, 1995; pour une classification voir Warwitz, 2000)
- des déterminants biologiques (Zuckermann, 1983; Sicard & Blin, 2004)
- des déterminants psychologiques (Cadet, 2006), sociaux (Peretti-Wattel, 2007)
- des processus cognitifs (Kahnemann & Tversky, 1972; Kahnemann, Slovic & Tversky, 1982).

Rappelons que les risques, centre d'étude de cette thèse, ne sont pas ceux que l'on subit, en particulier tous ceux qui sont issus du « processus de modernisation » de la société qui a généré des « risques et des potentiels de mise en danger de soi-même dont l'ampleur est sans précédent » (Beck, 2001, p. 35), tels, par exemple le nucléaire ou le réchauffement climatique. Les risques qui nous préoccupent ici sont ceux que l'on choisit d'affronter librement et en connaissance de cause, dans le cas présent à des fins didactiques et éducatives. Cette précision permet de resserrer sur l'essentiel le cadre des investigations bibliographiques.

### 1.4.3 Etudes sur le risque dans le sport

Du point de vue de l'évolution du phénomène sportif, les années 1980 marquent un tournant dans les approches individuelles des pratiques sportives. L'essor remarquable de sports extrêmes attire toujours plus d'adeptes, en particulier chez les adolescents et les jeunes adultes. Ils trouvent dans ces « conduites à risque » (Baudry, 1991), qui se démarquent des valeurs sportives traditionnelles, l'occasion d'assouvir « un besoin d'expression individualisée qui trouve ses limites extrêmes aux marges de l'insécurité corporelle » (Loret, 2002, p. 54). Sociologues, anthropologues, psychologues vont se pencher sur cette mutation pour tenter d'en comprendre les mécanismes. Pour Loret (1995), la « génération glisse » est emblématique de l'émergence d'une « culture sportive alternative » (Loret cité par Brenot, 2004, p. 6) où la recherche de sensations à travers la prise de risques, le « fun », constituent les motivations premières. Le Breton apporte un éclairage anthropologique sur cette « passion du risque » en développant la « thèse de l'ordalie » (1996). Dans une société aseptisée où le risque est contenu, ces jeunes en mal de repère sont prêts « à charmer symboliquement la mort », car « du succès de leur entreprise naît un enthousiasme, une bouffée de sens (...) qui restituent à l'existence, au moins pour un temps, des assises plus propices » (1996, p. 17). En parallèle à ces orientations compréhensives, d'autres courants de recherche vont se pencher sur les risques sportifs.

Collard (1998), dans une approche combinant sociologie, sciences de l'action motrice et théorie des jeux, analyse plus particulièrement les processus de représentations et de perception des risques de pratiquants de sport à risques. En confrontant les perceptions qu'ont les pratiquants des risques corporels liés à leur sport et les statistiques en matière d'accidents, l'auteur en arrive au constat que les experts peuvent émettre des estimations faussées. A titre d'exemple, les statistiques démontrent « qu'il y a plus d'accidents, et une dangerosité supérieure, en gymnastique qu'en natation ; les activités aquatiques sont pourtant désignées comme des « activités à risques », pas la gymnastique ... » (Bordes, Collard & Dugas, 2007, p. 149).

Enfin citons encore les travaux de Delignières qui, en 1991, s'inspirant du modèle théorique de la perception de Famose (1990), qui décompose l'activité du sujet en trois phases successives, propose « une analyse du risque sur le *système tâche prescrite-tâche effective-activité* du sujet » (p. 167). Il distingue les notions de « risque objectif » et de « risque subjectif », ce dernier étant assimilé au « risque perçu » par le sujet. Mesurant bien l'étroite marge de manœuvre entre la limitation du danger et la volonté de ne pas dénaturer la tâche, il

avance l'idée d'un juste milieu que représenterait le *risque optimum*. Nous reviendrons plus loin sur ce point.

Les recherches dont il vient d'être question ont pour intérêt d'expliquer à la fois les significations possibles des sports à risque du point de vue de l'acteur et les processus de représentation et de perception subjectives des risques pour soi. Toutefois, en regard de notre problématique, une limite importante apparaît. Ces approches considèrent la situation du point de vue du sujet confronté *ad personam* à un risque corporel, qu'il soit objectif ou subjectif, ce qui n'est pas le cas de l'enseignant chargé d'accompagner la prise de risque d'un élève. Par ailleurs, ces élucidations théoriques ne traitent pas directement du problème central de notre étude, à savoir les processus d'interprétation du risque par une tierce personne extérieure à la situation, tels qu'ils concernent un intervenant en EPS.

#### **1.4.4 Les approches centrées sur la sécurité**

L'exploration de la littérature professionnelle en relation avec la problématique du risque et de la sécurité en EPS (revues, ouvrages didactiques, instructions officielles) permet de dégager deux approches didactiques dont les frontières ne sont pas franches : une approche centrée sur l'éducation à la sécurité que nous présenterons succinctement et une approche orientée sur la prise de risque.

Fondée sur le principe de précaution et à l'appui de données issues de l'accidentologie (Touchard et Junqua, 1999), l'approche sécuritaire poursuit des finalités préventives qui doivent permettre d'aboutir à optimiser le « risque subjectif » et à minimiser le « risque objectif » (Sarhou, 2003, p. 83). La sécurité par le risque minimum, tout en ne limitant pas le « plaisir maximum » des participants (Boucherin, Mutti, Walter & Müller, 2007), vise avant tout à réduire le nombre d'accidents. Dans cette perspective, prescriptions, réglementations, normes et autres propositions didactiques sont édictées, publiées, par les autorités, organismes accrédités ou professionnels de l'EPS (en Suisse le Bureau de prévention des accidents). On insiste sur les conditions de sécurité minimales, tant matérielles qu'humaines à respecter. Elles ont donc comme fonction première d'informer et de sensibiliser l'enseignant, le moniteur chargé d'encadrer élèves ou pratiquants sportifs, dans une optique de prévention des accidents. Cette approche fait l'objet de nombreuses de recherches, en particulier dans les pays anglo-saxons et scandinaves. Au vu des enjeux financiers liés aux accidents dans le sport, les pouvoirs publics et autres fondations privées y injectent des sommes considérables.

Toutefois, le discours préventif et l'excès de mesures de prudence ne seraient pas sans risque non plus. Pour Plantet (2001), « un danger d'inhibition qui menace les diverses professions éducatives et met en crise le sens même de leur fonction ». L'auteur ajoute que « le principe de précaution tend à devenir une hantise réduisant au minimum toute prise de risque et modifiant ainsi la finalité de la responsabilité éducative.»



## **1.5 LES FONDEMENTS D'UNE DIDACTIQUE DU RISQUE**

### **1.5.1 Vers un renversement de paradigme**

Eviter ou limiter les risques sont les piliers de la logique de prévention des accidents. Or, des recherches dans le domaine de la gymnastique ont démontré que l'excès de protections des agrès et d'aide à l'élève feraient plutôt augmenter le risque d'accident (Marktscheffel, 2007, p. 13). Plusieurs pédagogues et scientifiques optent pour un renversement du paradigme sécuritaire. En substance, leur message consiste à dire: « Ne supprimons pas les risques, la sécurité des enfants en dépend » (AEEPS, 1998). Ces deux éléments posent les bases d'une réflexion sur une didactique du risque dans les activités gymniques.

Le principe de base de ce que nous appellerons « la didactique du risque » est simple : la prise de risque est un contenu d'enseignement qui ne doit pas être évacué si l'on veut que les élèves progressent dans la maîtrise de ce risque. L'argumentaire est le plus souvent assorti de propositions de traitement didactique du risque en milieu scolaire dans les diverses activités physiques et sportives ou domaines d'action. La tâche professionnelle de l'enseignant réside dans le choix et la gestion de situations présentant un risque optimal et éducatif en regard des capacités des élèves.

Par un parcours de la littérature francophone et germanophone, nous allons tenter d'en décrire les principaux contours.

### **1.5.2 Des enjeux éducatifs importants**

En engageant une thèse de doctorat sur la problématique de la prise de risque et de la sécurité dans les activités gymniques avec de jeunes élèves, nous laissons entendre que le problème à résoudre est d'importance. Il s'agit maintenant, à la lumière des enjeux éducatifs que nous développerons, d'étayer ce postulat par une analyse du contexte socio-éducatif d'une part et de la spécificité de la mission de l'enseignant en ce qui concerne l'évaluation et l'accompagnement de la prise de risque éducative à travers les activités gymniques. Les propos qui suivent ont donc pour but d'exposer les motifs justifiant une étude du phénomène d'évaluation des risques, tant pour l'orientation de formation des enseignants que pour une éducation physique et motrice des élèves plus performante.

Dans la préface qu'il signe pour les *Actes du colloque bisannuel de l'Association pour la recherche sur l'intervention en sport* qui s'est tenu à Besançon en 2008 (Wallian, Poggi & Musard, 2008), Bernard David relève le « contexte de mondialisation du questionnement

concernant l'intervention en sport ». L'année internationale de l'éducation physique et du sport décrétée par l'UNESCO en 2005 en est une des manifestations notoires. Ce phénomène traduit bien l'importance accordée par les pouvoirs publics, à une éducation physique et sportive au service du développement harmonieux de la jeunesse. De façon concomitante, les finalités de cette discipline scolaire tendent à s'harmoniser à l'échelle internationale. En 1978 déjà, l'UNESCO promulguait la *Charte internationale de l'éducation physique et du sport*. Pour ce qui a trait plus précisément à la problématique qui nous préoccupe ici, on peut y lire le message suivant : « L'éducation physique et le sport, dimensions essentielles de l'éducation et de la culture, doivent développer les aptitudes, la volonté et la maîtrise de soi de tout être humain et favoriser sa pleine intégration dans la société. »

Ainsi, la préoccupation universelle de développement des capacités et habiletés motrices, personnelles, sociales, mais aussi des connaissances en matière de santé et de prévention par l'activité physique, se déclinent dans les programmes nationaux d'éducation physique et sportive. Les activités physiques et sportives sont les buts et les moyens de la mise en œuvre de ces finalités.

Les activités gymniques constituent un de ces domaines. Si l'on se focalise sur quelques pays européens et le Canada, on retrouve, avec quelques nuances, une préoccupation commune autour d'une éducation à la sécurité par le traitement de contenus comportant des risques qu'il faut apprendre à maîtriser.

### **1.5.3 Activités gymniques et prise de risque dans les curricula**

Risque, sécurité et prise de risque sont à la fois contingence et essence des activités gymniques. La prise de risque est contingente, car les actions motrices dans lesquelles l'élève s'engage sont empreintes d'incertitude, notamment par le fait qu'elles se jouent dans un espace élargi et sur la base de repères spatio-temporels inhabituels. En 1925 déjà, Wallon analysait la peur liée à cette incertitude posturale et les bénéfices qu'on pouvait attendre de sa maîtrise. Grimper, se balancer, se suspendre, voler, rouler et tourner, jouer avec l'équilibre, etc., sont autant de situations qui comportent en elles-mêmes un risque corporel non négligeable et engendrent une inévitable incertitude, autant chez l'élève engagé que chez l'enseignant qui en assume la responsabilité. La mise en place d'activités gymniques augmente donc de façon automatique le niveau de risque.

La présente recherche a pour cible la prise de risque dans les activités gymniques et se limite au contexte de l'EPS pour les élèves de 4 à 8 ans. Dans une perspective de compréhension d'un phénomène, il est certainement pertinent, enrichissant, et de varier les angles de vues

d'une même problématique. Nous dressons ici un état des lieux succinct et non exhaustif des orientations en matière de prise de risque associées aux activités gymniques dans les programmes des degrés préscolaires et primaires propres à quatre pays : la Suisse, la Belgique, le Canada et la France. Le cas de la Suisse sera un peu plus étayé.

### ***La situation en Suisse***

Si l'on se réfère aux moyens d'enseignement officiels suisses, « rechercher le défi » est un des six motifs fondamentaux de l'EPS, de l'école enfantine à la fin du cycle secondaire. L'élève doit apprendre à « gérer les difficultés techniques et affectives », à « reconnaître et évaluer les risques » (Bucher, 1999). Des manuels d'enseignement par degré présentent les contenus à traiter. « Se maintenir en équilibre, grimper, tourner » est, en termes de contenu, si l'on en juge par le volume des propositions didactiques, le second en importance pour les degrés qui nous intéressent (après le thème « jouer »).

Le système politique fédéraliste helvétique laisse à chaque canton une très large autonomie en matière de scolarité, en particulier quant à la définition des programmes dans les différentes disciplines. La place des activités gymniques dans les plans d'études peut donc varier d'un canton à l'autre. Toutefois, la tendance générale est à l'harmonisation. Ainsi, en matière d'EPS, l'Etat fédéral a développé un concept visant à promouvoir la qualité de l'enseignement. Le concept *QEPS* « *Qualité en EPS* », qui est sur le point d'aboutir, se constitue de recommandations, de standards de formation assortis de critères précis et accompagnés d'outils d'évaluation. Ce qui relève des activités gymniques aux degrés préscolaire et primaire occupe une bonne place au programme (Office fédéral du sport, 2009). Ainsi, une éducation physique et sportive de qualité ne peut s'envisager sans le traitement des activités gymniques.

Un autre projet d'harmonisation, le Plan d'étude romand (PER), dirigé par la Conférence intercantonale des directeurs de l'instruction publique (CIIP, 2009), limité aux cantons de langue française celui-là, est en phase terminale de consultation. Les objectifs de maîtrise liés aux activités gymniques sont signalés sans beaucoup de précisions. Toutefois, le moyen d'enseignement « Courageux, c'est mieux », décrit précédemment, est la seule ressource pédagogique citée. On peut donc considérer qu'elle fait office de référence pour les enseignants.

### **La situation en Communauté française de Belgique**

En Communauté française de Belgique, « éduquer à la sécurité » est une des quatre finalités premières de l'Enseignement fondamental et du premier degré de l'Enseignement secondaire (Ministère de la Communauté française de Belgique). Cette éducation à la sécurité cherche à se distancier de « l'obsession sécuritaire » et vise avant tout, « par des prise de risques contrôlés » (Florence, Brunelle & Carlier, 1998, p. 52), le développement de ressources de diverses natures : « vigilance, évaluation du risque, contrôle de l'appréhension, confiance en soi, vitesse de réaction et de décision, prise de responsabilité » (ibidem, p.53). Sur ces bases, un programme de « gymnastique sécurative » (Daele & Chaumont, 1990) intitulé « Audace en sécurité » a été développé et introduit dans la formation continue (Chaumont, Daele & Dellicour, 2002).

### **La situation au Canada francophone**

Dans la province canadienne du Québec, le programme le plus actuel pour l'enseignement de la discipline « Education physique et santé » au préscolaire et primaire s'inscrit dans une optique de développement personnel. Il a été construit pour répondre aux problèmes liés au mode de vie sédentaire. Toutefois, les compétences liées à la sécurité sont également visées. Les activités du programme «doivent permettre à chacun d'être en relation avec lui-même et avec le monde physique dans lequel il évolue, de se mouvoir avec assurance et d'apprendre à se comporter de façon sécuritaire en toute circonstance» (Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport [MELS], 2001, p. 258).

### **La situation en France**

En France, le Ministère de l'Education nationale promulgue les programmes par les *Bulletins Officiels*. Les orientations actuelles datent du *19 juin 2008*. S'agissant de l'école maternelle : « l'enfant découvre les possibilités de son corps ; il apprend à agir en toute sécurité tout en acceptant de prendre des risques mesurés.» Par la pratique d'activités physiques libres ou guidées dans des milieux variés, les enfants développent leurs capacités motrices dans des déplacements (courir, ramper, sauter, rouler, glisser, grimper, nager, etc.).

A l'école élémentaire, l'approche vise à la fois le développement global des ressources de l'élève, mais avec l'idée d'une première initiation aux activités sportives de référence. Les activités gymniques sont un des contenus proposés en « éducation physique et sportive ».

A noter que dans ces quatre pays, les enseignants disposent d'une autonomie relativement large en ce qui concerne le choix et le traitement des contenus qui serviront de supports aux apprentissages. Les orientations prises dépendront naturellement des infrastructures

matérielles à disposition, mais aussi de leur sentiment de compétence, de leur intérêt, des attentes supposées des élèves, etc. Cette liberté est certainement incontournable. Elle a aussi ses limites dès lors qu'un domaine aussi essentiel que celui des activités gymniques est négligé, voire délaissé. En effet, pour de jeunes élèves, ces activités gymniques sont le cadre le plus propice pour le développement conjugué de capacités et d'habiletés motrices fondamentales, mais aussi, dans la prise et la maîtrise de risques, de traits de personnalité.

#### **1.5.4 Pourquoi la prise de risque en EPS ?**

##### **La motivation par le décalage optimum**

Plusieurs recherches sur la motivation mettent en évidence le fait que tout individu tend à rechercher le risque qui correspond le mieux à ses aspirations, mais aussi à la disponibilité personnelle à la prise de risque. Atkinson (1957) a pu démontrer que le niveau de la motivation était dépendant à la fois de la probabilité subjective de succès (expectation) et de la valeur du résultat pour le sujet (valence). Autrement dit, « pour être motivé, il faut que le sujet pense avoir des chances de réussir, et il faut que cette réussite conserve de la valeur à ses yeux » (Leca & Billard, 2005, p. 97). Mais la relation entre la motivation et la difficulté de la tâche ne serait pas linéaire. Harter (1978) a mis en évidence le fait que les affects positifs augmentent parallèlement avec le risque jusqu'à un point de saturation où la difficulté trop importante induit des sensations désagréables. Dans ce cas, on parle de relation en U inversé entre difficulté de la tâche et motivation.

Au plan psychologique, ce phénomène *d'homéostasie du risque* a été mis en évidence par Wilde dans des études sur la sécurité routière, phénomène qu'il avait initialement appelé « conservation of risk » ou « risk compensation » (2001, p. 30). D'autres scientifiques, à l'instar de Delignières, traduisent ce phénomène en termes de « risque optimum » que l'enseignant devrait « adapter à tout moment de l'apprentissage (...) au niveau d'habileté de l'élève ». Ce dernier ajoute que « la notion de risque optimum renvoie à la sphère perceptive, et qu'il convient de la dissocier du risque objectivement couru » (1991, p. 167). Dans des travaux ultérieurs, Delignières reviendra sur ces deux notions du risque en critiquant « le non-sens didactique » du slogan « risque subjectif maximum, risque objectif minimum » en insistant sur le fait de la nécessité d'être confronté à des risques réels et non subjectivement élevés : « Une situation à risque, pour être signifiante pour l'élève, ne peut se contenter d'un risque objectif insignifiant » (1993, p. 97).

## **Tout apprentissage implique une prise de risque**

Les apports théoriques issus de la psychologie notamment nourrissent depuis fort longtemps les discours de nature pédagogique. L'idée n'est pas nouvelle, depuis l'antiquité, philosophes et pédagogues la mettent en exergue : prendre des risques est l'essence, la condition même de tout nouvel apprentissage. L'épreuve dont on sort vainqueur fait grandir l'individu (Jeu, 1977, p. 34). La prise de risque, le « défi comme enjeu d'éducation et de formation » (Godin, 1994), trouvent leur sens dans des conceptions anthropologico-philosophiques qui reposent sur un système de valeurs et de croyances. Leur but est d'affirmer et de justifier le risque en EPS, et de rappeler la nécessité d'une éducation au risque en EPS comme l'illustre le plaidoyer du spécialiste français de la didactique de la gymnastique, Goirand (2005, p. 64):

« La nature de l'homme est de se développer par l'apprentissage et, donc, d'acquérir de nouvelles capacités en s'affrontant à des difficultés jamais rencontrées. Pour ce faire, il s'engage dans des situations dont il ne connaît pas l'issue. C'est là qu'est le risque, mais c'est là aussi que se cache son avenir».

Le professeur Sigmund A. Warwitz, chercheur en sciences du sport, psychologue, philologue et pédagogue allemand, a étudié en profondeur le risque que l'on choisit d'affronter. Dans son ouvrage *Sinnsuche im Wagnis* (2001), il passe en revue les différentes approches des significations du risque. Il propose ensuite sa propre théorie qu'il désigne par « *Théorie de la vie en cercles croissants*<sup>8</sup> ». Elle est fondée sur l'idée que l'élargissement-développement de la personnalité et l'élargissement des compétences personnelles sont interdépendantes et possibles uniquement à travers la confrontation à des expériences inédites qui se situent au-delà de limites individuelles. Plus fondamentalement, il soutient l'idée que le risque obéit à une « loi structurelle » (p. 22), similaire au phénomène de surcompensation<sup>9</sup> de l'entraînement sportif (Weineck, 1986, p. 24 ; Cazorla, 1989, p. 167) qu'il matérialise à travers la « courbe du risque ».

---

<sup>8</sup> « Die Theorie vom Leben in wachsenden Ringen », traduit de l'allemand par nos soins.

<sup>9</sup> Issue de la *Loi de Weigert* développée dans les années 1950.

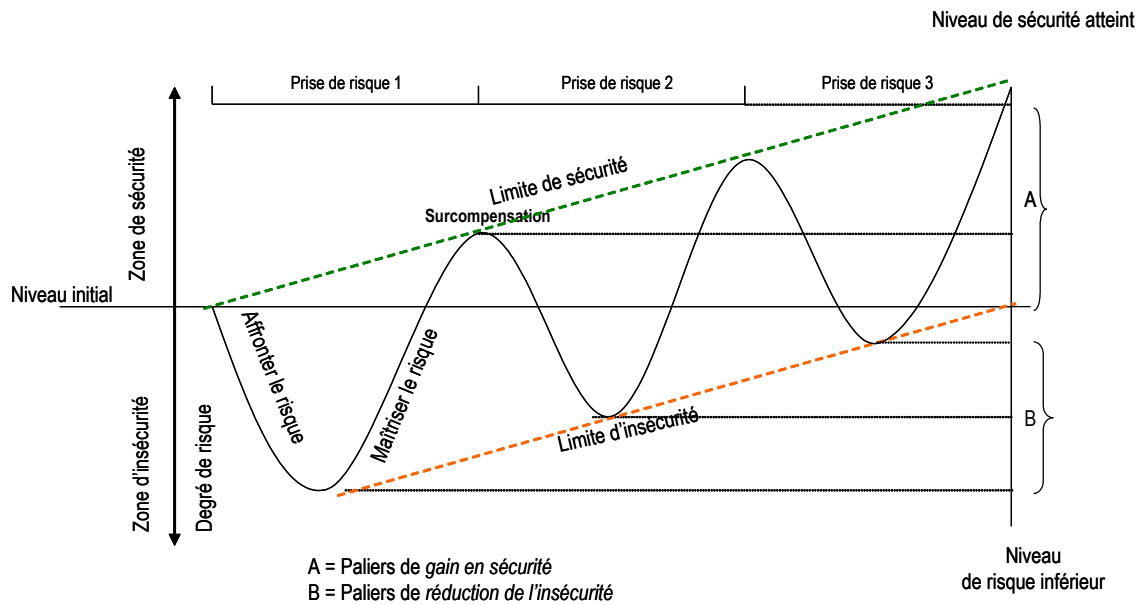


Figure 2. Courbe du risque selon Warwitez<sup>10</sup>

Warwitez décrit ce processus comme il suit (pp. 22-23) : celui qui ose prendre le risque abandonne momentanément la zone de sécurité pour celle de l'incertitude et de l'insécurité. Les risques superflus sont extraits de la situation par des mesures appropriées d'auto-sécurité. Malgré cela, il subsiste un risque résiduel qui ne peut être éliminé. Durant la phase d'insécurité, l'ensemble des ressources de l'individu sont mises à contribution pour réaliser avec succès les exigences du défi. Si cette entreprise risquée est réussie, les compétences nécessaires à la réalisation de la tâche augmentent et la limite de sécurité est repoussée. La confrontation à une exigence supérieure a permis une élévation du niveau d'expérience, de compétence et de sécurité. L'individu dispose en quelque sorte d'une nouvelle marge de sécurité qui lui permettra de gérer une tâche identique avec un degré de risque inférieur ou de s'engager dans une tâche plus difficile encore avec une prise de risque équivalente.

### ***Finalités des prises de risques dans les activités gymniques***

L'enfance est une étape essentielle et irremplaçable du développement de la motricité. Le mouvement, les « actes moteurs » (Paoletti, 1999), le jeu répondent à des besoins profonds de découverte et de maîtrise du corps et de l'environnement. «Rechercher et maîtriser, le coeur

<sup>10</sup> Schéma adapté par l'auteur sur la base d'une traduction de Pfefferlé & Terribilini (Pfefferlé, 2004).

battant, des situations risquées »<sup>11</sup> est, selon Nickel (1999), un des besoins « primaires » de l'enfant. Sur la douzaine de besoins identifiés par l'auteur, la majorité a directement trait aux activités gymniques où se réalisent la dimension exploratoire, « l'aventure motrice » (Azémar, 1976), le défi par des tâches comme « grimper et sauter vers le bas », « réussir à se maintenir en équilibre en se concentrant », « se balancer avec amplitude dans l'espace ».

L'éducation (de fait l'éducation physique et sportive scolaire) vise ce développement global et dynamique de l'ensemble des potentialités de l'être humain (Legendre, 1993, p. 435). Dans cette discipline, les activités gymniques bien conçues offrent le terrain propice à cet épanouissement (Hostal, 1979). L'exploitation judicieuse et créative des agrès et du matériel débouche sur des situations pédagogiques dynamiques, originales, stimulantes et évolutives (Florence, 1998, p. 75). Circuits et parcours de situations inhabituelles sont une des trois étapes de la conception de Roland Carrasco (1997 ; cité par Robin, 1998, p. 226). Pour Rollet & Usmer, il s'agit de mettre l'enfant en situation « inconfortable » pour qu'il soit obligé « d'analyser, d'apprécier les distances, les points d'appuis, d'élaborer plusieurs façons de faire, d'en choisir une, de se décider, de vaincre sa peur, de constater sa réussite et son échec (...) » (1994, p. 65).

Bruckmann et Recktenwald<sup>12</sup> voient dans cette démarche de prise de risque des finalités très similaires :

- mettre à l'épreuve, tester, démontrer, élargir ses compétences personnelles ;
- maintenir la concentration et l'attention ;
- éprouver la joie et la fierté de sa propre performance ;
- éprouver la sensation de *flow* ;
- apprécier les sensations produites par l'apesanteur, la vitesse, les forces centrifuges et les rotations (2003, p. 223).

### **1.5.5 Les effets attendus du risque maîtrisé**

Les bénéfices pour le jeune élève de l'engagement dans des activités gymniques favorisant une prise de risque maîtrisée sont multiples et variés. Certains sont immédiats et bien visibles, comme le plaisir de la réussite. D'autres sont plus diffus et ne se mesurent que difficilement, et seulement dans un espace temporel élargi comme les progrès moteurs ou une plus grande

---

<sup>11</sup> Traduit de l'allemand par nos soins.

<sup>12</sup> Ibidem



confiance en soi. Nous limiterons ici l'exploration de quelques études sur deux types d'effets : les effets sur la motricité et les effets sur le développement psychoaffectif.

### **Le développement de la motricité**

Au plan strictement moteur, l'engagement dans l'action gymnique a pour effet immédiat de solliciter la musculature, en particulier celle du tronc et des bras. Cet apport n'est de loin pas négligeable étant donné que celle-ci est, en moyenne, fort peu stimulée dans les autres domaines privilégiés de l'éducation physique comme les jeux. De manière plus large, les travaux de Steidl-Bolzano (2006) mettent en évidence de manière expérimentale l'amélioration du niveau de performance motrice d'élèves du préscolaire placés dans un environnement pédagogique ouvert à forte base gymnique, inspiré de la méthode « Courageux c'est mieux ». Dans le droit fil, une autre recherche de Kambas, Antoniou, Xanthi, Heikenfeld, Taxildaris & Godolias (2004, p.47) démontre que les élèves concernés par des déficits moteurs à l'origine d'« insécurité motrice » sont et se sentent plus vulnérables que les autres. De ce fait, ils seraient moins enclins à s'engager dans l'action motrice les enfermant ainsi dans le cercle vicieux de la passivité et de l'échec. A l'inverse, les élèves qui ont pu développer une coordination à travers un programme de formation ciblé sont moins sujets aux accidents. Ce résultat n'est pas confirmé par Gofin, Donchin & Schulrof (2004) qui constate une tendance inverse. Celle-ci pourrait s'expliquer par le fait que les élèves habiles s'engageraient plus volontiers dans des actions « risquées », élevant du même coup la probabilité de l'accident. La question de savoir ce qu'il advient des enfants malhabiles contraints de devoir faire face, par une réponse motrice adaptée, à un événement inattendu, reste cependant ouverte (Kambas & al., 2004).

### **Le développement des ressources émotionnelles**

A court terme, soit pendant ou juste après l'action, l'élève qui réussit à maîtriser une situation gymnique qui lui aura demandé de l'audace montrera sans doute de la joie, révélatrice de son plaisir. Les enseignants sont très réceptifs à ce type d'indicateur du plaisir exprimé par les élèves. Ces expressions affectives positives sont très souvent déclarées par les enseignants de ces degrés scolaires comme la motivation première dans le choix des activités gymniques par ateliers ouverts comme contenu d'apprentissage (Lamprecht & Murer, 2002, p.14).

A plus long terme, des effets éducatifs - certes plus difficiles à objectiver- peuvent se produire, plus particulièrement au carrefour des capacités émotionnelles et personnelles. Une perception positive de soi est un des objectifs majeurs communs à l'ensemble des pays européens (Liukkonen, Vanden Auweele & Vereijken, 2008). Le concept de soi peut être

défini comme « l'ensemble des connaissances qu'un individu possède sur sa personne » (Mummendey, 2006, cité par Valkanover & al., 2009, p. 8). Ces connaissances sont le fruit des expériences de vie. L'estime de soi est un des traits principaux de ce concept. Sa contribution est essentielle lors du passage de l'enfance à l'adolescence (Harter, 1999). Les activités gymniques contribuent sans aucun doute à la réalisation de cet objectif. Bien que peu de recherches empiriques puissent attester d'effets unilatéraux du sport sur la personnalité, il semble admis que « c'est pendant l'enfance qu'il est plus aisément concevable que le sport modifie la personnalité » (Conzelmann, 2008).

Dans le cas particulier des situations à risques, des effets bénéfiques significatifs sur le plan du développement psycho-affectif consécutif à la maîtrise du risque ont été mis en évidence, « ce que les auteurs anglo-saxons appellent les *self concepts*, tels que l'estime de soi et le sentiment de compétence » (Delignières, 2003).

Plus généralement, on peut postuler que le succès, l'accès à un niveau élevé d'habileté et un sentiment de compétence et d'estime de soi accrus à travers la prise de risque sont de nature à préparer de manière efficace le terrain pour les apprentissages ultérieurs en EPS. En effet, comme l'ont mis en évidence Deci et Ryan (1985) avec la théorie de l'autodétermination, la motivation prend forme et s'alimente dans la satisfaction des trois besoins : le sentiment de compétence, l'autonomie dans l'action et le sentiment d'être intégré socialement.

## **1.6 LES SAVOIRS POUR JUGER LE RISQUE EN EPS**

### **1.6.1 De la réflexion didactique à l'intervention**

On a coutume de décrire l'activité didactique selon une structure temporelle en trois temps successifs et cycliques: la phase préactive qui précède le contact avec les élèves au cours de laquelle l'enseignant conçoit son intervention, la phase interactive, moment de l'intervention, et la phase postactive où, en théorie, l'enseignant revient sur son intervention pour en faire le bilan et définir des pistes pour les actions à venir (Hadjji, 1990).

Tardif & Lessard proposent quant à eux une typologie de l'activité enseignante en deux pôles du travail distincts: le travail codifié et le travail flou (1999, p. 28). Cette bipolarité induit un travail de nature "composite", c'est-à-dire "un travail qui comporte une combinaison de variables d'éléments, non seulement divers, mais souvent potentiellement contradictoires, hétérogènes, étrangers les uns aux autres" (1999, p. 33). Ce travail est fait "d'aspects formels et informels, qu'il s'agit donc à la fois d'un travail flou et d'un travail et codifié, contrôlé et autonome, déterminé et contingent, etc." (1999, p. 33).

Ces deux visions, temporelle et qualitative du travail de l'enseignant peuvent s'avérer utiles, pour deux raisons particulières. La première est que les processus décisionnels et cognitifs peuvent être étudiés selon le contexte de la réalité du travail, c'est-à-dire "hors classe" et "en classe". Les enjeux et les démarches de recherches seront différents selon que l'on s'intéresse à l'un ou à l'autre temps didactique. En matière de préparation des activités de prise de risque qui se déroulent dans un environnement stable tel que l'offre la gymnastique, quelles sont les décisions qui sont prises en amont de l'intervention, selon quel cadre de référence? Comment ensuite ces décisions évoluent-elles au cœur de l'intervention pédagogique et dans quel sens? Quelle est la marge d'adaptation de l'enseignant en cours d'action où la prise de risque à enjeux corporels domine.

La seconde raison porte sur la nature des décisions que prend l'enseignant dans le cadre de son travail composite. Il nous importe de savoir quelles variables personnelles ou de contexte jouent dans le sens d'une stabilité ou d'une fluctuation des décisions initiales.

### **1.6.2 Réfléchir dans l'intervention : l'expertise professionnelle**

La notion d'expertise professionnelle sous-tend l'idée qu'un enseignant ne peut agir par pure application des théories scientifiques qu'il aurait assimilées en formation initiale (Tardif, 2005). C'est en développant une attitude réflexive au cours de son expérience, qu'il

développe, à travers son activité professionnelle, une forme d'expertise. Celle-ci est constituée d'un ensemble de compétences acquises par un processus de réflexion *dans et sur* l'action. Schön parle de « savoir tacite » (ou « savoir caché »). Les propriétés de ce savoir sont (1) la mise en oeuvre spontanée et inconsciente, (2) le doute de l'origine de ce savoir (est-il le fruit d'un apprentissage ?) et (3) la relative incapacité à décrire le savoir que révèle l'action entreprise (1994, p. 81). Cette orientation théorique s'est avérée féconde en didactique professionnelle, tout particulièrement dans le domaine de l'intervention dans le champ de l'intervention en éducation physique et en sport. Partant des apports de Schön, Mahut, Gréhaigne & Guillon (1994) observent des indices d'une rationalité limitée de l'enseignant (Gréhaigne, 1997) : « On peut désormais affirmer sans risque qu'un expert prend des décisions qui font sens pour lui, sans toutefois toujours être en mesure de rendre compte des fondements rationnels de sa démarche » (cités par Mahut, Chang, Poggi & Gréhaigne, 2006, p. 494).

Qu'en est-il de ce positionnement théorique en regard de la problématique de cette étude ? Si l'on suit les propos de Schön, on peut admettre qu'une certaine forme d'expertise professionnelle spécifique à la gestion des risques en éducation physique existe et qu'elle se manifeste et évolue par l'expérience. Mais alors, quelle est la nature de ces savoirs et comment ceux-ci s'expriment-ils ? En réponse à cette question dans le domaine de l'intervention en EPS, Mahut N. & al. (2002) avancent l'idée d'une « compétence à lire et à interpréter les comportements des élèves (...) qui constitue le fondement de toute décision ultérieure ». Ainsi en est-il, certainement, de l'interprétation du risque et de la lecture du comportement de l'élève lors d'activités gymniques avec de prise de risque. Mais, ainsi que nous l'avons expliqué dans les définitions des notions de la recherche, ce processus interprétatif est probablement influencé en amont de l'intervention par les enjeux attribués à la situation didactique. Mahut N. & al., considèrent que l'expérience n'est qu'un élément de la professionnalité qui doit s'accompagner de la compétence à interpréter et à décider dans l'action :

L'expertise enseignante n'est alors plus seulement définie comme la seule capitalisation des connaissances théoriques, de l'expérience et de la capacité à produire les conditions d'apprentissage ; elle se pose comme une dynamique entre interprétation/décision et savoirs d'expérience extraits de l'action. » (Mahut, Clerc, Mahut & Nachon, 2002)

### 1.6.3 Les savoirs spécifiques à la gestion des risques gymniques

On peut se demander ce que font réellement les enseignants, comment ils interprètent et mettent en œuvre les activités qui comportent du risque. Parlant de la gymnastique, la documentation élaborée par des spécialistes vise en outre à dynamiser la discipline pour contrecarrer la « désaffection des élèves pour la gymnastique sportive » (Demey, 1994, p. 8). Il convient d'ajouter le désintérêt des enseignants, car ce qui semble être en cause selon Demey sont « certaines anomalies de la pédagogie ». Dans la perspective de « réintroduire la dimension gratifiante du risque », cet auteur propose une progression qui permet, « par un tâtonnement pédagogique lucide de faire prendre des risques en toute sécurité aux élèves » (1994, p. 8). Demey, lui non plus, ne dit rien des causes des anomalies de la pédagogie en gymnastique, ni ne précise ce qu'il entend par « tâtonnement pédagogique lucide ».

Distinguer les compétences nécessaires au professionnel qui veut gérer le risque dans une perspective d'apprentissages gymniques est d'une importance capitale, non seulement pour la sécurité immédiate des élèves mais aussi pour leur éducation à la prise de risque. Voici ce que nous semble les compétences qui vont être mobilisées dans le processus interprétatif de jugement du risque et ainsi que dans les modalités d'intervention consécutives:

- les connaissances liées à la tâche enseignée (difficultés, points-clefs, dangers potentiels);
- le degré de maîtrise de l'habileté spécifique (expérience personnelle);
- les compétences à assurer l'aide extérieure (savoir assurer);
- la compétence à enseigner les habiletés d'évitement et préventives (voir ci-après);
- la capacité à lire les comportements moteurs et les attitudes des élèves en rapport avec une tâche motrice donnée, en particulier à reconnaître chez l'élève les ressources nécessaires à la maîtrise de la tâche ainsi que celles qui lui permettront d'éviter ou d'atténuer les conséquences en cas d'échec (par ex. savoir se réceptionner, tomber, rouler, etc.).

Delignières (1991) distingue deux registres d'habiletés de nature à réduire la gravité d'un accident possible (valence de l'échec): les habiletés préventives et les habiletés d'évitement. Les habiletés préventives font partie intégrante de la sécurité passive. Elles portent sur l'aménagement et la gestion des dispositifs matériels (tapis, filets, encordement, etc.) permettant de limiter les conséquences de l'échec. Les habiletés d'évitement ont pour but de limiter les conséquences d'une action qui tourne mal. Ces conduites, acquises par apprentissage, peuvent être mises en route par:

- une aide extérieure (pareurs en gymnastique)
- l'acteur lui-même (savoir chuter, se réceptionner, etc.).

Celui "qui maîtrise les habiletés préventives de sécurité prendra objectivement moins de risques, dans une situation identique, qu'un sujet les ignorant" (Delignières, 1993, p. 83).

Sur cette base, on peut considérer que la sécurité n'est pas uniquement le résultat du travail de l'enseignant, mais que l'élève joue un rôle majeur. En réalité, le risque est l'objet d'une double évaluation, celle de l'élève qui prend le risque et celle de l'enseignant qui l'autorise et en porte la responsabilité.

#### **1.6.4 Vers une tentative de jugement objectif du risque**

La prise de risque objective dépend entre autre de la précision avec laquelle le sujet est capable d'évaluer la dangerosité de la situation. "Permettre aux sujets d'évaluer le plus objectivement possible les caractéristiques des situations auxquelles ils sont confrontés" (Delignières, 1993, p. 88) est bien autant un objectif éducatif qu'un objectif de formation professionnelle. Pour accroître, chez les enseignants, l'exactitude de l'estimation du risque encouru par un élève, il semble nécessaire de comprendre ce qui agit sur les estimations de valence et la probabilité de l'échec de l'élève. De cette précision dépendra l'adéquation entre le risque espéré et le risque encouru.

Pour un niveau de risque acceptable donné, deux cas inadéquats peuvent se présenter: a) une sous-estimation du risque réel, donc l'adoption d'un comportement dangereux; b) une surestimation du risque réel engendrant un comportement plus sûr mais pouvant aller jusqu'à l'inhibition de l'action (Delignières, 1993, p. 88).

La précision de l'évaluation de la difficulté de la tâche et/ou de son niveau d'habileté propre dépend en particulier de l'expertise spécifique du sujet dans l'APS de référence. Les sujets néophytes seraient influencés par certains aspects de la tâche comme la vitesse, le caractère vertigineux, le contact physique (Potgieter & Bischoff, 1990; Rossi et Cereatti, 1992 ; cités par Delignières, p. 88). En prolongement à ces réflexions se dégage l'idée que les enseignants disposant d'un faible bagage moteur dans le domaine des APS et, dans le cas présent en gymnastique, seraient incapables d'apprécier réellement la probabilité et la valence d'une situation de risque donnée. Il s'en remettrait donc exclusivement à leur seuil de risque acceptable. Ceci se traduirait alors par une tendance à uniformiser le niveau de risque. Dès lors, au vu de l'importance de l'expérience spécifique nécessaire à toute évaluation du risque, des questions essentielles quant à la formation initiale des enseignants à l'EPS ne manquent pas de se poser.

Il va de soi qu'un enseignant se doit d'éviter de mettre en danger ses élèves par une sous-estimation du risque. Mais il est finalement tout aussi improductif de supprimer tout risque de

l'enseignement de l'EPS, car, selon une hypothèse de Delignières, « 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 », celles-ci ayant cependant un caractère spécifique à la situation et non-transférable (1993, p. 88). Par extension, on peut supposer que cette hypothèse est valable aussi pour les enseignants et que c'est en se hasardant à faire prendre des risques à leurs élèves que les enseignants amélioreront peu à peu leur capacité à juger plus objectivement les risques.

#### **1.6.5 Impact et probabilité dans l'évaluation du risque**

"Le sentiment de risque dépend de la probabilité subjective d'occurrence d'un accident, ainsi que de sa valence (gravité) subjective" (Delignières, 1993, p. 82). Le même auteur, reprenant des travaux antérieurs (Howarth, 1988; Robaye, Hubert et Decroly, 1963; Blomart, 1963), souligne que la part de l'une ou l'autre variable subjective dans la prise de décision n'est pas formellement établie. Le risque perçu comme "variable décisive du choix d'un comportement" dépendrait du caractère de nouveauté de la situation à laquelle on se confronte, soit la "valence de l'échec dans les situations nouvelles et la probabilité d'occurrence dans les situations familières" (p. 82). Le novice dans une activité aura tendance à mesurer le risque en termes de gravité (Qu'est-ce qui pourrait m'arriver?). La personne expérimentée fera le raisonnement suivant: « Quelle probabilité ai-je que ce type de risque se concrétise dans cette situation? »

Si l'on rapporte ce point de la théorie à l'intervention en EPS, l'enseignant craintif ou prudent sera, à notre sens, enclin à penser l'activité de risque du point de vue de sa gravité et à focaliser sur les conséquences négatives de l'échec éventuel. Cette accentuation sera d'autant plus forte que l'enseignant ignore ou méconnaît les moyens didactiques de nature à réduire cette valence. Au contraire, l'enseignant dont l'optique est de répondre de manière plus individualisée aux attentes des élèves analysera la situation en termes de probabilité. Une telle démarche d'évaluation du risque prenant aussi en compte les compétences du sujet paraît plus rationnelle, mais laisse une place plus grande à l'incertitude.

Cela étant, la particularité des situations de risque dans les APS est qu'elles ne sont pas d'abord tributaires du hasard mais qu'elles impliquent la mise en jeu de l'habileté des sujets. "Les probabilités reposent [ici] sur l'éventualité d'un événement sur lequel le sujet peut exercer un contrôle" (Hans, 1984, cité par Delignières, 1993, p. 83). "(...) Dans une situation dangereuse, le risque encouru est moindre pour l'expert que pour le débutant, dans le sens où la probabilité d'échec du premier est plus faible que celle du second" (Delignières, 1993, p.

83). De même, la valence de l'échec éventuel est directement dépendante de l'habileté du sujet.

En résumé, la prise de risque va dépendre des particularités du sujet, de la tâche et du risque perçu. Elle sera régulée à la hausse ou à la baisse par le sujet lui-même à l'aune de son « standard de risque » (risque acceptable).

### **1.6.6 Du jugement de l'enseignant à l'autoévaluation**

L'étude de la littérature professionnelle ne fournit finalement que peu de savoirs spécifiques et précis sur la manière d'évaluer une situation à risque. Deux types d'approches occupent le terrain. D'une part, l'approche interventionniste à tendance normative, dont le leitmotiv est la prévention des accidents et qui promeut avant tout la posture de sécurité et, d'autre part, les approches ouvertes et responsabilisantes visant une « pédagogie du risque maîtrisé » (Chaumont, Daele & Dellicour, 2002). L'apprentissage de la sécurité y est envisagé par la « modification des attitudes des élèves » (Lagarrigue, 1995, p. 39). « Rester en sécurité », précise Lagarrigue, « est une démarche active d'apprentissage, c'est aussi se positionner entre deux balises : un comportement inhibé et un comportement dangereux » (Ibid, p. 37).

En France, sur les quatre leaders en didactique de la gymnastique : Carrasco, Goirand, Leguet, Piard (Robin, 1998), seul Goirand traite spécifiquement du risque, pour autant sans faire de propositions concrètes quant à son évaluation et sa gestion. A travers sa « pédagogie de « exploit », Carrasco (1997) incite les enseignants et entraîneurs à « sortir de [l']enfermement de leurs croyances limitantes » (p. 30) sur les compétences effectives des enfants. Plusieurs auteurs considèrent que ceux-ci sont capables d'évaluer les risques par eux-mêmes. Ces convictions, souvent basées sur une large expérience, se retrouvent systématiquement chez tous les pédagogues qui encouragent les intervenants à « oser » laisser l'enfant explorer ses limites (Lapeyre, 1993 ; Carrasco, 1997 ; Baumann, 2001). « Ni trop protecteur, ni trop laxiste » (Rollet & Usmer, 1994), l'enseignant doit réussir à faire confiance à l'élève. Mais il doit aussi veiller à créer un climat de confiance mutuelle au sein de la classe (Bruckmann & Recktenwald, 2003), la communication jouant un rôle central dans cette pédagogie.



## **1.7 LES APPROCHES SCIENTIFIQUES DE L'ÉVALUATION DU RISQUE**

### **1.7.1 Introduction**

Le panorama des connaissances qui va suivre se limitera à quelques apports indispensables à la construction du cadre théorique. Les savoirs de référence seront essentiellement issus de disciplines telles que la psychologie, la sociologie et de disciplines connexes comme la psychologie sociale. Nous les avons jugés les plus pertinents pour traiter de la problématique de l'évaluation du risque dans le contexte de la pédagogie des activités gymniques.

### **1.7.2 L'option cognitivo-comportementale**

S'intéresser au fonctionnement interprétatif d'un enseignant, qui doit décider du risque éducatif acceptable pour l'élève de son point de vue à propos du risque lié aux activités gymniques, oblige à comprendre les processus psychologiques fondamentaux mis en jeu dans les opérations de jugement du risque. Dans les définitions préalables déjà, nous avons pris le parti d'inscrire la problématique de jugement du risque dans ce champ théorique et dans celui de la sémiotique.

L'apport de la psychologie à l'identification, l'évaluation et la prévention et la gestion des risques s'inscrit, selon, dans une perspective comportementale, qui tout en mettant l'accent sur le rôle de l'acteur humain dans l'occurrence et le traitement des risques, ne néglige pas le fait que cet acteur agit dans un environnement social, technique et culturel qui influence son comportement et oriente ses choix d'action. (Kouabenan, 2006, p. 9)

Cette approche cognitivo-comportementale de nature systémique, considérant les conduites comme la résultante de jeux d'influences réciproques entre le sujet (envisagé dans toutes ses composantes émotionnelles, cognitives, sociales et biologiques) et son environnement, se rapprochent du modèle interactionniste de Bandura (1977). Nous jugeons que cette approche convient particulièrement bien à la problématique de l'intervenant face au risque pédagogique. Dans le chapitre précédent, nous avons analysé un certain nombre d'éléments du contexte socio-éducatif de nature à influencer les décisions de l'enseignant. Nous voulons maintenant focaliser le questionnement sur le processus même d'évaluation du risque déjà qualifié de complexe et contextualisé. Dans une revue détaillée des grandes options épistémologiques prises par les psychologues pour évaluer les risques, Cadet (2006) apporte une première réflexion que nous citons longuement, tant elle résume parfaitement notre problématique de recherche.

Le constat le plus immédiat qui puisse être fait sur la perception et l'évaluation des risques montre qu'il s'agit de démarches qui sont à la fois indispensables et délicates à réaliser. Indispensables en effet pour réguler nos comportements, nos conduites et permettre notre adaptation ; délicates néanmoins tant la tâche est complexe, les enjeux importants et les erreurs fréquentes. Il est courant qu'un même risque donne lieu à différentes formes d'évaluation peu compatibles les unes avec les autres. (p. 36)

Rappelons, comme cela a été signalé au début de ce travail, que l'hétérogénéité des évaluations du risque mentionnée par Cadet a constitué l'impulsion initiale du questionnement de recherche. Voyons maintenant en quoi la pédagogie des activités gymniques peut être considérée comme une situation à risque.

### 1.7.3 La structure des situations à risque

Face aux difficultés à définir de manière circonscrite la notion polysémique de risque, Cadet (2006, p. 37-38) a tenté de distinguer les propriétés génériques des situations à risque. De notre point de vue, les cinq critères ci-dessous peuvent s'appliquer à une situation d'enseignement où la prise de risque est constitutive de l'activité de l'élève. Pour cette raison, nous les avons illustrés par des exemples tirés de notre problématique.

**Tableau 1. Critères génériques des situations à risque appliqués à l'EPS (adapté de Cadet, 2006)**

| <i>Critères génériques</i>                   | <i>En EPS</i>   |
|--|---|
| Présence de plusieurs variables              | En particulier toutes les variables liées aux élèves                    |
| Nécessité d'intégrer les informations        | Indispensable à la régulation du processus d'enseignement-apprentissage |
| Présence d'incertitude                       | L'élève aura-t-il les ressources pour réussir ?                         |
| Présence d'objectifs et de contraintes       | Développer des compétences et assurer la sécurité                       |
| Appréciation des effets positifs et négatifs | L'évaluation fait partie de tout processus didactique                   |

Considérant que les activités gymniques sont des situations à risque, nous postulons que l'acte professionnel d'enseigner l'EPS, dans le cas présent les activités gymniques, est une forme de prise de risque pour l'enseignant. De ce fait, l'activité pédagogique de l'enseignant peut être étudiée en s'appuyant sur le fonctionnement psychologique du sujet face au risque.

### 1.7.4 Les paradigmes

La psychologie étudie plus particulièrement les risques sous l'angle des opérations fondamentales : les percevoir, les traiter et les évaluer. Le traitement des informations à la base du jugement du risque obéit à différentes stratégies qui se traduisent dans trois paradigmes (ibid., p.58) :

- *le paradigme de l'utilité espérée* : le risque en tant qu'occurrence d'un événement non souhaité est évalué selon la probabilité et de la gravité des conséquences et en comparant ce risque aux utilités subjectives possibles ;
- *le paradigme psychométrique* où le risque est évalué selon des valeurs sociales et culturelles et sensible aux effets de groupe et à la couverture médiatique, etc. ;
- *le paradigme cognitif* qui s'attache à étudier les opérations cognitives constitutives de l'évaluation.

Du paradigme de l'utilité espérée, nous intégrons à notre cadre théorique la version où le risque est jugé à partir de l'appréciation des conséquences attachées à chaque mode d'action possible, en référence aux utilités subjectives. Rapporté à l'éducation physique, il s'agit pour l'enseignant de prendre en compte, dans son choix de mettre en place ou de renoncer aux activités gymniques, les coûts et bénéfices de chacun des termes de l'alternative. Le risque qui en découle est le risque dit « acceptable », propre à chaque individu. Nous reviendrons ultérieurement sur cette question de façon plus concrète, mais nous pensons que cette orientation se joue en amont de l'intervention pédagogique.

Le paradigme cognitif aura son intérêt pour comprendre ce qui se passe lors de l'intervention, moment où l'enseignant doit intégrer des informations nombreuses et prendre les décisions dans l'action. Selon Cadet, cette approche est la seule à mettre en évidence les difficultés rencontrées par l'humain lors du processus d'évaluation : « capacités limitées, identifications erronées, recours à des heuristiques » (ibid., p. 58).

Enfin, nous retiendrons du paradigme psychométrique que « le groupe, notamment professionnel, devient (...) une unité fonctionnelle régulatrice d'évaluation » (ibid., p. 47). Les effets de l'appartenance groupale se manifestent « dès la phase de détermination de l'importance des informations », « les caractéristiques les plus saillantes étant véhiculées par les représentations socialement induites du risque ». En outre, selon Douglas & Wildavsky (1982, cités par Cadet), le fait de partager une évaluation avec un groupe, « c'est de façon empirique la valider, réduire sa propre incertitude et trouver de ce fait la « sécurité » qu'offrent les références collectives » (ibid., p. 47). Dans une approche comparative, cette orientation paradigmatique sera très certainement utile pour comprendre les effets de groupes socialement et culturellement différemment distribués, que ce soit sur la base du pays de provenance ou du statut d'étudiants ou d'enseignants. Ainsi, à titre d'exemple, Desbiens, dans une thèse sur la supervision en éducation physique menée au Canada, souligne que la sécurité constitue la préoccupation numéro un des intervenants dans la supervision des élèves ; "les considérations relatives à l'amélioration ou à la progression des élèves dans les tâches arrivent en dernier lieu lorsqu'elles sont seulement mentionnées" (2000, p. 351).

### **1.7.5 Les variables structurant l'évaluation subjective du risque**

Comment et pourquoi un risque identique est-il perçu différemment selon les individus ? Les recherches en psychologie et en psychologie sociale ou en sociologie ont tenté de répondre à la problématique des interprétations très différenciées des risques. Selon Kouabenan (2006), deux catégories de variables peuvent expliquer le phénomène. L'évaluation subjective du risque peut varier selon :

- a) les caractéristiques du risque « telles que sa familiarité, sa probabilité d'occurrence ou de réalisation, sa contrôlabilité, son utilité perçue, son potentiel catastrophique (...), la nature et la gravité de ses conséquences (...), selon qu'il est volontaire ou subi » (p. 127) ;
- b) les caractéristiques de l'individu : variables individuelles (âge, sexe, expérience, personnalité, motivation, ...), culture et valeurs, niveau d'expertise, capacité de traitement de l'information, perception de ses compétences et de son niveau de contrôle, efforts personnels de contrôle, etc.

Au plan théorique, un nombre aussi important de variables intervenant dans l'évaluation du risque peut expliquer sans trop de difficulté la variabilité des jugements du risque. D'un point de vue méthodologique, leurs effets cumulés rendent délicate une recherche dans cette direction. Dans le cadre de notre thèse, il est évident que nous ne sommes pas en mesure de contrôler ou de mesurer si et dans quelle mesure ces différentes variables jouent sur le phénomène.

### **1.7.6 Juger du risque pour autrui**

La situation didactique au centre de cette étude met en relation l'élève et l'enseignant face à un savoir dont la particularité est de comporter un risque corporel non négligeable pour l'élève. « Le risque est toujours lié à une situation, c'est-à-dire à l'interaction des caractéristiques d'un sujet avec des conditions d'exécution de cette activité » (Leplat, 2006, p. 29). Comme nous allons tenter de le démontrer, cette situation didactique est complexe dans la mesure où se s'entremêlent différents rapports au risque. Nous inspirant d'une typologie sommaire de Juffé (2000, p. 36), le risque peut être classifié selon la position du sujet impliqué :

- (1) le risque pour soi,
- (2) le risque pour soi et pour autrui et
- (3) le risque pour autrui.

Sur cette base, on peut considérer que la position qu'occupe l'enseignant en EPS, qui en fin de compte décide du risque éducatif acceptable, peut être envisagée de deux points de vue différents. Il est évident que la première situation peut être écartée d'emblée. D'une certaine façon, si l'on en reste au niveau purement pédagogique des activités gymniques telles que nous les avons décrites, c'est l'élève qui prend le risque. Nous sommes donc dans la situation où l'enseignant évalue le risque pour un tiers différent de lui. Cette démarche complexe nécessite de prendre en compte de nombreux paramètres comme, par exemple, dans les activités gymniques, la nature, la difficulté et l'aménagement de la tâche, le niveau d'habileté. A cela s'ajoute que, dès l'instant où il met en place des situations gymniques d'apprentissage qui supposent une prise de risque pour l'élève, l'enseignant prend également le risque de commettre la faute qui sera la cause de l'accident. Par conséquent, nous sommes donc plus dans une situation de risque partagé où l'intervenant doit « mettre en place des situations de risque acceptables » (AEEPS, 1994, p. 129) et engager sa responsabilité et où l'élève prend le risque.

#### **1.7.7 Evaluer le risque : une tâche complexe**

Pour vivre en sécurité et satisfaire ses buts, l'individu doit réguler ses comportements. C'est ici qu'interviennent les processus perceptifs et cognitifs qui permettent d'évaluer la situation à venir. L'évaluation est un « acte de la fonction cognitive » (Cadet, 2006). Selon cet auteur, «évaluer un risque c'est (...) entreprendre une série d'opérations cognitivement complexes dites de haut niveau (Costermans, 2001) permettant le traitement d'informations de différentes natures qui sont à la fois multiples, probabilistes et susceptibles d'être de surcroît en interaction » (Cadet, 2006, p. 39). Toujours selon ce même auteur, tous les travaux conduits en psychologie cognitive sur l'évaluation et le jugement montrent que, dans ce type d'évaluation, «l'individu humain rencontre des difficultés importantes et répétées, susceptibles d'affecter parfois gravement le résultat de l'évaluation et de conduire des évaluations puis à des décisions inappropriées.» En outre, il s'avère qu'il n'y a pas de compétence transversale à évaluer les risques, mais que les éléments de contexte prévalent dans tous les cas (ibid., p. 39). Décider si telle ou telle tâche est à la hauteur des compétences d'un élève n'est donc pas chose aisée. Toutes les variables qui constituent l'essence même d'une situation didactique de prise de risque - élève, enseignant, tâche, contexte - s'influencent mutuellement et rendent une lecture objective du risque de l'élève très difficile. De ce fait, le risque à prendre tend à être peu différencié. Son potentiel éducatif est par conséquent faible, voire inexistant. Suivant Amalberti, la voie à observer par l'enseignant dans le but de gérer ce type de situation « sera de

prendre toutes les mesures possibles pour réduire ou éviter cette complexité redoutée. Cette construction de la représentation de la complexité se traduit par l'appréciation du niveau de risque (...) de se retrouver dans une situation de non-savoir-faire » (2001, p. 59).

En conclusion, nous postulons que le système didactique devient, en gymnastique notamment, un système à risques. Sa gestion efficace dépendra des compétences de l'enseignant et de sa perception du risque contenu dans la situation. La complexité de ce système expliquerait l'hétérogénéité des pratiques et l'uniformisation des exigences, que nous signalions plus haut. Enseigner les activités de risques contient par essence même une dose irréductible de risque qu'il faut pouvoir accepter. A l'inverse, certaines des causes de cette incertitude sont, en partie du moins, mise sous contrôle de l'enseignant du fait qu'elles dépendent non pas du hasard, mais de compétences dans la lecture du risque. Les compétences qui, vraisemblablement, font défaut à ceux qui craignent excessivement pour leur élèves et renoncent au risque. Il en sera question par la suite.

## **1.8 LA THÉORIE DE L'HOMÉOSTASIE DU RISQUE APPLIQUÉE À L'ENSEIGNANT**

### **1.8.1 Présentation et organisation du chapitre**

Nous avons précédemment étayé le postulat que la mise en place d'activités gymniques sous formes d'ateliers, dans une approche constructiviste de l'apprentissage, pouvait être assimilée à une forme de prise de risque pour l'enseignant. De ce fait, pour tenter de comprendre comment un intervenant décide du risque tolérable à ses yeux, nous avons choisi de nous appuyer sur un modèle théorique mettant en lumière le comportement du sujet face au risque. Tout modèle théorique a ses limites. La *Théorie de l'homéostasie du risque* (que nous abrègerons THR) à laquelle nous recourons n'échappe pas à cette règle ; nous nous en expliquerons. Toutefois, elle nous a semblé suffisamment puissante et appropriée pour fonder le cadre d'analyse de la recherche.

### **1.8.2 Description générale de la théorie de l'homéostasie du risque**

Issue des recherches sur la sécurité routière, la *théorie de l'homéostasie du risque*, développée par le psychologue canadien G. J. S. Wilde (1988, 2001)<sup>13</sup>, se fonde sur une approche cognitiviste de la prise de risque.

En premier lieu, nous allons expliquer le modèle de Wilde. Ce faisant, nous tenterons de montrer des liens possibles entre le modèle théorique et l'activité de l'enseignant impliqué dans la gestion du risque pour ses élèves.

Elaboré dans les années 1970, le modèle de Wilde a d'abord été sous le feu des critiques. Dans un article publié en 1988, le chercheur s'explique sur sa théorie, clarifie et finalement démonte les arguments de la critique. En 1994, il publie le fruit de ses travaux sous la forme d'un ouvrage intitulé « *Target Risk* », lequel sera réédité en 2001 sous le nom de « *Target Risk 2* ».

Le point de départ des réflexions de l'auteur est le suivant:

La théorie stipule que, pour toute activité, chaque individu tolère un certain niveau de risque perçu pour sa santé, sa sécurité et d'autres choses de valeur pour lui, en échange des bénéfices qu'il espère

---

<sup>13</sup> Dans un article publié en 1993, Delignières s'est attaché à présenter en français cette théorie (pp. 81-92). Par souci de compréhension, la numérotation des pages se réfère à cet article.

recevoir de cette activité (transport, travail, alimentation, boisson, usage de stupéfiants, loisirs, vie amoureuse, sport ou autre.<sup>14</sup> (Wilde, 1988; 1994/2001)

La théorie de Wilde suppose que le choix d'un « comportement de but à risque » (Delignières, 1994) est subordonné à deux représentations: le risque acceptable (target level of risk) et le risque perçu (perceived level of risk). En cours d'action ou à son terme, ces deux éléments sont comparés par le sujet de manière à réduire les écarts éventuels. Cette réduction de la dissonance entre risque acceptable et risque perçu passe par une adaptation du comportement à la situation. Si l'écart entre les deux se révèle être au-delà de la marge de tolérance du sujet, c'est-à-dire si le risque perçu est inférieur ou supérieur au niveau de risque acceptable, le sujet modifiera son comportement dans le sens d'une augmentation ou d'une diminution du risque perçu.

L'expérience de la stagiaire en formation initiale, relatée précédemment pour illustrer l'émergence de la problématique de recherche, est un exemple caractéristique de ce processus.

### ***La notion de risque acceptable***

La notion d'acceptabilité du risque est largement présente dans la littérature discutant de questions liées aux risques individuels et collectifs. Les études montrent qu'elle est une variable déterminante sur le jugement du risque. L'acceptabilité du risque est relative et instable, « un risque peut être acceptable pour un groupe et ne l'est pas forcément pour l'autre ; un risque peut être acceptable aujourd'hui et peut ne plus l'être demain » (Cadet, 2006, p.45).

Dans sa théorie, Wilde précise que le risque acceptable (ou préférentiel) est déterminé avant l'action par les enjeux de la situation. Il peut être défini comme le niveau subjectif de risque où le sujet estime que le rapport, entre les bénéfices escomptés et les coûts prévisibles liés au comportement adopté, est maximal. « Le risque acceptable correspondra à la réduction maximale de la dissonance subjective entre coûts et bénéfices. On peut le considérer comme le niveau de risque que le sujet considère pouvoir et devoir prendre pour atteindre le but qu'il

---

<sup>14</sup> Traduit par l'auteur. "*Risk Homeostasis Theory* maintains that, in any activity, people accept a certain level of subjectively estimated risk to their health, safety, and other things they value, in exchange for the benefits they hope to receive from that activity (transportation, work, eating, drinking, drug use, recreation, romance, sports or whatever).



s'est fixé » (Delignières, 1993, p. 82). Le niveau de risque acceptable est déterminé par quatre types d'utilités subjectives (ou valence):

- a) les bénéfices escomptés à l'adoption du comportement risqué,
- b) les coûts prévisibles de l'adoption du comportement risqué,
- c) les bénéfices escomptés à l'adoption du comportement sûr,
- d) les coûts prévisibles de l'adoption du comportement sûr (Wilde, 2002, p. 32).

### ***Utilités intrinsèques et utilités extrinsèques***

Les utilités subjectives dont il vient d'être question sont diverses et ambivalentes. Elles peuvent être classées en deux catégories:

- 1) *Les utilités intrinsèques* qui sont directement liées à l'expérience et la réalisation de la tâche aux "affects qui vont naître de la réalisation de la tâche", c'est-à-dire "au plaisir ou désagrément que le sujet va immédiatement tirer de son action" (Delignières, p. 82). Pour l'enseignant, celle-ci ne sont ni nombreuses, ni évidentes. Lorsque ses élèves sont en situation de prise de risque, peuvent entrer dans cette catégorie : la sécurité affective, sentiment de satisfaction ou à l'inverse la fatigue, le stress, la surcharge émotionnelle, la peur, etc.
- 2) *Les utilités extrinsèques* sont les conséquences secondaires du résultat obtenu. Celles-ci pourront être positives (gain de temps, absence d'ennuis, préparation didactique simplifiée, etc.) ou négatives (perte de temps, accidents, perte de crédibilité, perte de son emploi, dévalorisation professionnelle, etc.).

Ces notions d'utilités subjectives seront reprises plus loin et appliquées au contexte de l'intervention en EPS.

### ***La notion de risque perçu***

Dans le paragraphe précédent, le risque acceptable a été défini comme l'anticipation des bénéfices et coûts d'un comportement futur. Il est présent avant l'action et en détermine fortement les contours. Cela étant, le niveau subjectif de prise de risque est modulé par d'autres variables que la THR met également en évidence. Au moment de l'action, voire à son terme, le risque perçu prend en quelque sorte le relais pour faire une évaluation actualisée de la dangerosité. Cette évaluation se fonde sur une comparaison entre difficulté perçue et habileté perçue. Elle-même subit deux influences : celle liées aux traits de personnalité (impulsivité, compétence perçue, anxiété) et celle liée à la situation objective (habileté du sujet, difficulté de la tâche, facteur de risque).

#### **1.8.3 Le risque acceptable dans l'accompagnement du risque pour autrui**

Wilde (1988, 1994) a démontré l'importance du risque acceptable qui agit tel un thermostat, comme un standard prédéterminé régulant par anticipation des coûts et bénéfices d'un

comportement futur. Qu'en est-il pour l'enseignant en EPS ? Dans la mesure où l'enseignant est préparé à intervenir avec ses élèves dans un milieu -la gymnastique- dont il est censé connaître les dangers objectifs, il semble pertinent d'avancer l'idée que le risque acceptable est une variable explicative forte dans la manière d'appréhender et de gérer des situations de prise de risque par ses élèves. Les enjeux et les limites de la prise de risque de l'enseignant sont prédéfinis. Nous pensons donc qu'avant même le début de la séance, les jeux sont faits. Le risque acceptable va imprégner très fortement toutes les décisions et stratégies subséquentes. A partir de là, trois conduites, que nous appellerons stratégies didactiques, peuvent être modélisées.

Premier cas de figure : *le risque zéro*. Par crainte des accidents, par confort, par conviction d'un manque de motivation des élèves pour cette activité, ou pour toute autre raison personnelle, l'enseignant renonce à la pratique d'activités gymniques et à toutes activités apparentées. Evacuée d'emblée, la question de la gestion du risque a priori ne se pose pas. Pour ce type d'enseignant, les bénéfices que pourraient apporter la prise de risque sont très largement inférieurs aux coûts de celle-ci. Cette stratégie met, durant le temps de l'enseignement du moins, les élèves en sécurité, ce qui convient parfaitement à la majorité des enseignants.

Deuxième cas de figure : *l'enseignant traite la gymnastique avec des exigences identiques pour l'ensemble des élèves*. On peut alors observer que tous les élèves réalisent la même tâche, en général celle que l'enseignant a mise en place, quel que soit leur niveau d'habileté. La prise de risque est standardisée et, la plupart du temps ajustée à un niveau où tous les élèves ou presque peuvent réussir. Cette manière de procéder permet de limiter les coûts supposés de la prise de risque.

Troisième cas de figure : *l'enseignant différencie ses exigences en fonction de certains paramètres*. Ainsi, le niveau de difficulté des tâches peut varier entre les élèves selon leurs compétences ou leurs envies. Ce type de conduite de la classe implique une acceptabilité élevée du risque.

En résumé, il se pourrait que les stratégies éducatives dépendent en majeure partie des utilités subjectives posées au départ de la réflexion didactique. Nous postulons qu'à ces trois cas de figure correspondent des caractéristiques subjectives du risque acceptable lui-même dépendant des valences attribuées par le sujet à une situation donnée. Dès lors, il convient d'analyser maintenant quelles peuvent être, en théorie, les utilités subjectives qui déterminent le risque acceptable de ces deux profils d'enseignant en EPS, dans le contexte des activités gymniques.

### ***Les enjeux de la prise de risque de l'enseignant craintif***

Quels sont les bénéfices et les coûts du comportement sûr pour l'enseignant que nous qualifierons (a) de craintif<sup>15</sup>, dès lors que le risque est absent (ne pas pratiquer la gymnastique), (b) de prudent, là où la prise de risque est standardisée, identique pour tous, voire inconsistante pour la plupart des élèves?

Les bénéfices supposés peuvent être:

- ressentir une certaine sécurité affective due au sentiment de contrôle du niveau de risque ;
- diminuer, voire supprimer des dangers objectifs;
- être en conformité à une société sécuritaire;
- se protéger contre d'éventuelles poursuites judiciaires;
- éventuellement faire plaisir aux élèves en supprimant un contenu considéré comme gênant pour des activités supposées convenir au plus grand nombre et le satisfaire (jeux, sports collectifs);
- etc.

Sur l'autre versant, toujours pour ces profils d'enseignants craintifs ou prudents, les coûts du comportement sûr peuvent être les suivants:

- devoir faire face à l'insatisfaction de certains élèves qui s'ennuient à accomplir des tâches trop faciles lorsque celles-ci ne sont pas différenciées;
- contrôler en permanence la tendance de certains élèves à transformer des tâches imposées pour satisfaire au besoin de risque (phénomène de conservation du risque);
- accepter la stagnation des élèves qui ne progressent pas faute de pouvoir dépasser leurs limites;
- tolérer les critiques, voire les remontrances envers une éducation physique peu stimulante, (certes peu probables) de pairs, de parents d'élèves, du conseiller pédagogique ou inspecteur d'éducation;
- assumer un sentiment désagréable face au manque de conscience professionnelle (je ne fais pas tout ce que je devrais pour les élèves);
- etc.

### ***Les enjeux de la prise de risque de l'enseignant audacieux***

Recourons à la même comparaison des enjeux positifs et négatifs pour le comportement risqué, c'est-à-dire celui où l'enseignant *audacieux* prend le risque d'un traitement différencié du risque dans les activités en gymnastique.

Les bénéfices escomptés de ce comportement « risqué » peuvent être:

- obtenir un effet d'apprentissage: les élèves sont stimulés à leur juste niveau;
- limiter le décrochage des élèves et ses effets pervers;

---

<sup>15</sup> Selon le Petit Robert: « *Qui est trop méfiant, trop attaché à ses habitudes, qui craint le risque, les responsabilités, l'imprévu.* »

- éprouver le sentiment du devoir accompli;
- réaliser l'ambition d'atteindre des objectifs éducatifs;
- à plus long terme, contribuer à l'éducation des élèves à la sécurité;
- etc.

Les coûts prévisibles de cette stratégie « risquée » sont exactement inverses aux bénéfiques du comportement sûr, à savoir:

- accepter un niveau de risque plus élevé avec une augmentation de la probabilité de l'échec et de l'accident;
- être confronté à une préparation didactique plus complexe, puisqu'il faut penser à différencier et donc imaginer de nouvelles tâches;
- faire face au besoin accru de vigilance et à la nécessité d'assister chaque élève selon son niveau (zone proximale de développement);
- supporter une fatigue supérieure en raison d'un coût attentionnel permanent et plus élevé;
- tolérer un stress plus important déclenché par le climat d'incertitude qui prévaut dans ce type de démarche pédagogique.

Ces différentes valences sont résumées dans le schéma ci-après.

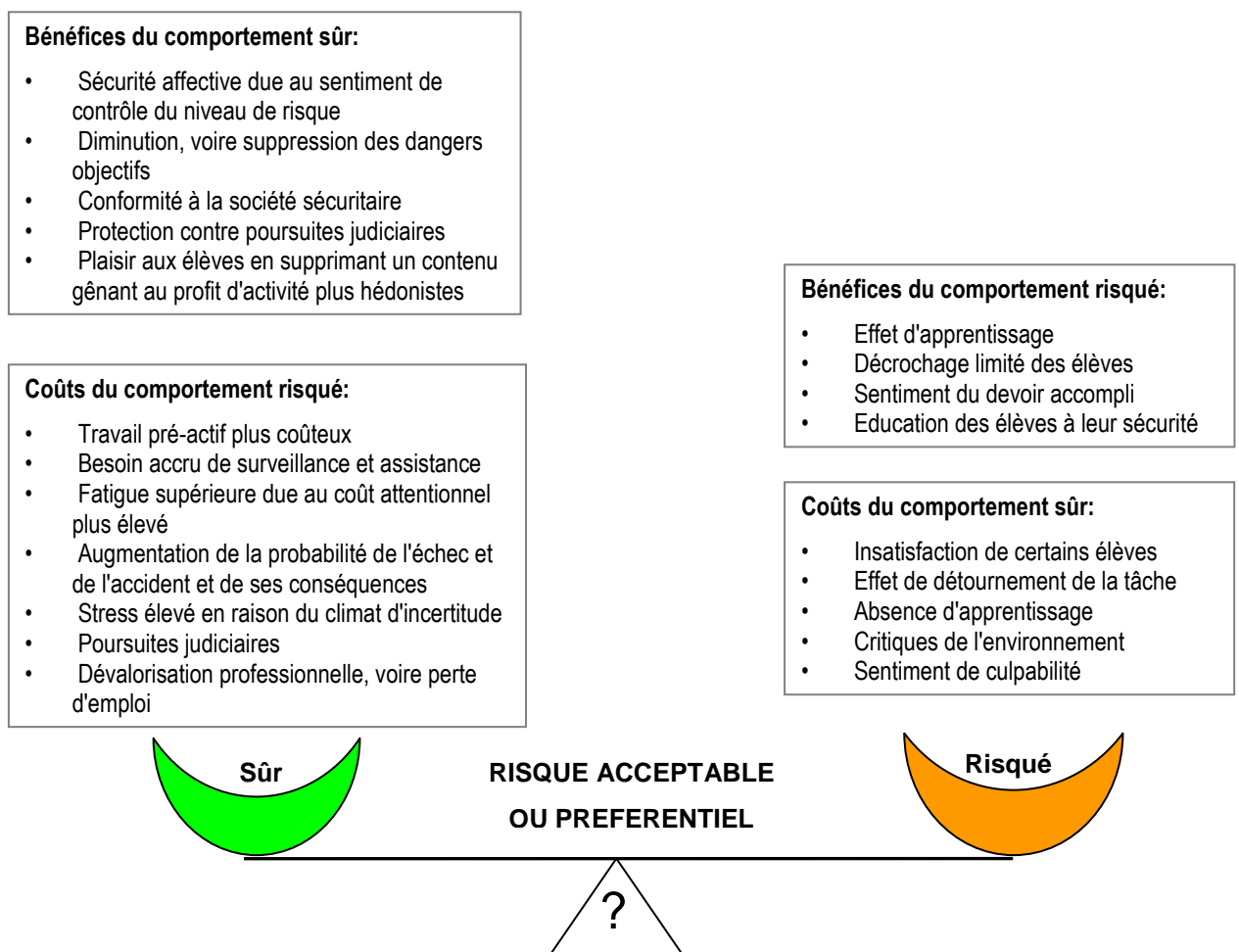


Figure 3. Risque préférentiel ou acceptable pour les activités gymniques

#### **1.8.4 Les conséquences du modèle sur le fonctionnement de l'enseignant**

A ce stade de la réflexion, on peut déduire du modèle théorique plusieurs enseignements. Si, comme le suggère le modèle, le niveau subjectif de prise de risque dépend directement et en dernier ressort uniquement du risque acceptable, alors on peut en déduire deux conclusions importantes. Premièrement, cela voudrait dire que ce qu'observe l'enseignant en cours de leçon est en permanence empreint d'une très forte subjectivité. En quelque sorte, toute manifestation de danger ou d'insécurité est jugée à l'aune de son niveau personnel de risque acceptable. Il pourra donc lui être difficile de se décentrer pour évaluer plus objectivement le risque réel d'une situation  $x$  de prise de risque pour un élève  $y$ .

Une deuxième réflexion porte sur le poids respectif des utilités subjectives. Dans le schéma ci-dessus, nous avons mis dans la balance les différents éléments en regroupant, d'un côté, les utilités faisant pencher la balance vers la limitation, voire l'évitement du risque (bénéfices de la sécurité + coûts de la prise de risque) et de l'autre, les utilités incitant à la prise de risque (bénéfice de la prise de risque + coûts de la sécurité). Il faut bien constater que les utilités qui incitent au comportement sûr et donc à la prudence semblent « peser » plus que celles qui agissent dans le sens d'une prise de risque. De fait, compte tenu de la valence des enjeux, la majeure partie des enseignants aura une plus forte tendance à adopter une attitude prudente de façon à éviter les désagréments possibles qui sont en plus grand nombre.

Comment, à partir de ces réflexions, comprendre ceux qui choisissent l'autre voie, ceux qui font prendre avec succès des risques différenciés à leurs élèves ? Ont-ils une capacité à faire abstraction d'un contexte qui pourrait se retourner contre eux ? Sont-ils moins conscients de certains dangers ou ont-ils été plus chanceux ? Ou bien encore disposent-ils de compétences particulières dans la gestion du risque ? Suivant la théorie de Wilde, nous pensons plutôt que leur seuil d'acceptabilité est supérieur et qu'il confère à la prise de risque une « utilité » qu'ignorent les autres.

## 1.9 OPÉRATIONNALISATION DE LA RECHERCHE

### 1.9.1 Questions opérationnelles de recherche

Compte tenu des difficultés à évaluer systématiquement pour autrui les risques d'un événement à venir, on peut s'attendre à une forte hétérogénéité des opinions, postures et modes d'accompagnement de la prise de risque en EPS et de gestion de la sécurité. Dans le cadre de situations d'apprentissages gymniques par atelier aux niveaux préscolaire et primaire plus particulièrement, la variété des jugements n'est pas sans poser problème tant d'un point de vue institutionnel que professionnel et individuel. En effet, cette variété marque une sorte d'espace trouble dans l'exercice du métier que recouvre le nébuleux « principe de précaution ». Si le risque est interprétable en contexte, comment expliquer la diversité, voire l'antagonisme des postures d'enseignants pourtant formés de façon relativement homogène ? Or, cette diversité dans l'exercice du métier ne peut qu'engendrer une hétérogénéité dans le traitement des pratiques d'apprentissage et de ce fait pose problème. Si le traitement du risque oblitère jusqu'aux choix pédagogiques et didactiques (ex : travail par ateliers, en semi-autonomie / répétition au signal, production de formes, etc.) de l'enseignant, comment interpréter la variété des traitements opérés ? Plusieurs questions spécifiques de recherche se posent alors.

Pour les enseignants, quels sont les enjeux éducatifs d'une organisation de l'apprentissage des activités gymniques par atelier?

Qu'est-ce qui différencie les enseignants, lorsqu'ils estiment et jugent les risques liés à cette forme de pratique pédagogique?

Quelles sont les variables de jugement du risque?

Comment, en contexte situé, les enseignants interprètent-ils les risques d'une situation d'apprentissage?

Quels indices les enseignants retiennent-ils, lorsqu'ils analysent un élève engagé dans une action?

Quelle signification attribuent-ils à ces situations?

Que font-ils pour gérer au mieux le risque pour les élèves? Sur quelles bases différencient-ils le niveau de risque pour leurs élèves ?

Quels savoirs professionnels mettent-ils en jeu pour gérer le risque des élèves et quelle en est leur nature (normes, savoir-faire) ?

Peut-on modéliser cette diversité en profils interprétatifs et proposer des pistes en direction de la formation des maîtres ?

### **1.9.2 Objectifs de la recherche**

Partant de cet ensemble de questions, il s'agira d'explorer, de décrire et de modéliser les modalités de jugement du risque en EPS dans le contexte de l'enseignement des activités gymniques à l'école primaire. Etant donné la diversité des modes d'approche possibles de cette question, nous allons opter pour une démarche inductive qui accorde le primat de l'intrinsèque aux acteurs, à savoir la manière personnelle d'interpréter en contexte le risque subjectif d'une tâche d'apprentissage. Il s'agit d'identifier des récurrences à partir de l'analyse de discours en contexte le plus situé possible (hypothèses de sens, théories implicites, conceptions professionnelles, etc.) (Dépelteau, 2000, p. 55-58) ; cela suppose l'élaboration des outils de l'analyse à partir du matériel produit et non d'une grille pré-établie d'observables. En conséquence de ce choix méthodologique, les travaux à réaliser pour décrire et expliquer les phénomènes de jugement et d'interprétation vont consister à :

1. Mesurer et comparer, chez des intervenants en EPS, l'indice de risque éducatif acceptable en contexte simulé (situations gymniques d'apprentissage par atelier avec de jeunes élèves).
2. Comparer les représentations individuelles et sociales d'intervenants en EPS à propos de la prise de risque et de la sécurité en EPS.
3. Repérer les obstacles à la mise en place d'activités gymniques par atelier.
4. Modéliser les manières singulières d'observer, de juger et de gérer le risque dans ce type de situations d'apprentissage.
5. Proposer des pistes d'accompagnement en didactique professionnelle pour des intervenants en EPS.

### 1.9.3 Schéma d'analyse conceptuelle

Afin de renforcer leur clarté et leur précision, les notions et concepts constitutifs des objectifs énoncés ci-dessus vont être résumés ici. Cette présentation complète les premières définitions données au début de cette partie théorique. Là où cela s'avère nécessaire, les concepts ont été décomposés en dimensions et assortis d'indicateurs.

**Tableau 2. Schéma d'analyse conceptuelle**

| <b>Intervenant en EPS</b>   |   |
|---|---|
| Sont considérés ici au titre générique d' <i>intervenant en EPS</i> tant des enseignants titulaires que des étudiants engagés dans une filière de formation académique ou pédagogique ayant une relation directe avec l'enseignement de l'EPS en milieu scolaire. |   |
| <i>Dimensions</i>   | <i>Indicateurs</i>  |
| Enseignant généraliste  | Enseignant généraliste suisse intervenant au niveau préscolaire et/ou primaire ayant une expérience de l'enseignement régulier de l'EPS.  |
| Etudiant généraliste  | Etudiant en formation professionnelle pour devenir enseignant généraliste aux niveaux préscolaire et primaire, suivant une partie de sa formation en éducation physique et sportive. Son expérience de l'enseignement est plus ou moins étendue selon le nombre de stages ou selon les remplacements déjà réalisés au moment de l'enquête.<br><br>En ce qui concerne les pays, ils sont issus de différents types d'institution : Haute école pédagogique (HEP) pour la Suisse et la Belgique et IUFM pour la France. Au Canada, l'enseignement de la discipline « Education physique et à la santé » est confiée à des spécialistes titulaires d'un baccalauréat universitaire acquis après 4 années d'études. |
| Etudiant spécialiste  | Etudiant en formation académique ou professionnelle pour devenir enseignant spécialisé en éducation physique et sportive aux différents niveaux préscolaire, primaire et secondaire. Son expérience de l'enseignement est plus ou moins étendue selon le nombre de stages ou selon les remplacements déjà réalisés au moment de l'enquête.  |
| Sexe  | Femme-homme   |
| Age   | De 19 à 65 ans  |
| Statut actuel   | Enseignant-étudiant   |
| Statut étudiant   | Futur enseignant généraliste – futur spécialiste  |
| Pays  | Quatre pays francophones : Belgique, Canada, France, Suisse   |

### **Indice de risque éducatif acceptable (IREA)**

Le risque acceptable est le risque que la personne enseignante juge pouvoir et devoir prendre, compte tenu des enjeux éducatifs de la situation. Pour l'enseignant, il est acceptable dès lors que les avantages sont jugés supérieurs aux inconvénients. Les enjeux sont décrits en termes d'utilités subjectives positives ou négatives.

| <i>Dimensions</i>              | <i>Indicateurs</i>   |
|--------------------------------|--|
| Utilités subjectives positives | Représentations personnelles de nature à augmenter les bénéfices supposés de la prise de risque : favoriser l'apprentissage, satisfaire le besoin d'exploration motrice des élèves, répondre aux attentes sociales et institutionnelles, etc.                                |
| Utilités subjectives négatives | Représentations personnelles de nature à élever le niveau des inconvénients supposés : incertitudes diverses liées aux activités gymniques, doutes quant aux bienfaits de la prise de risque en EPS pour les élèves, stress élevé, craintes des poursuites judiciaires, etc. |



## Représentations à propos du risque dans les activités gymniques par atelier

Sociales, les représentations constituent un ensemble hiérarchisé de croyances, de connaissances, d'opinions et d'attitudes produites à l'égard du risque et de la sécurité dans les activités gymniques par atelier (adapté de Guimelli, 1999 cité par Charaudeau, 2002, p. 503 et Bornardi et Roussiau, 1999, p. 23). La psychologie cognitive précise que les représentations sont de nature à déterminer le fonctionnement de la pensée, mais qu'elles ne sont pas nécessairement conscientes (Le Ny, 2005, cité par Gallina, p. 27).

| <i>Dimensions</i>                       | <i>Indicateurs</i>   |
|---|--|
| Objet des représentations dans la thèse | <ul style="list-style-type: none"><li>- Capacité des élèves à gérer leur propre risque</li><li>- Finalités et apports éducatifs de la prise de risque</li><li>- Niveau de risque des activités gymniques par atelier</li><li>- Charge psychoaffective de la mise en place d'activités gymniques par atelier.</li></ul> |

## Jeunes élèves

Définition

*Jeunes élèves* s'applique ici à des classes d'enfants de 4 à 8 ans suivant un enseignement régulier d'EPS à l'école sous la conduite d'un enseignant généraliste ou spécialiste.

## Prise de risque gymnique

Prendre un risque gymnique, c'est s'engager de façon libre et volontaire dans une situation d'apprentissage gymnique comportant une « probabilité d'échec dommageable » dont on a conscience, dans le but de développer de nouvelles compétences motrices et/ou de vivre une expérience valorisante (adapté de Goguelin, 2001, p. 25).

## Jugement du risque

« Manière dont les individus appréhendent les risques, les construisent et leur donne du sens » (Kouabenan, 2006, p. 304). Le risque peut être jugé de manière plus ou moins consciente, selon la probabilité d'occurrence de l'événement non souhaité, l'importance des conséquences de cet événement ou les deux à la fois.

## Situation d'apprentissage gymnique

Situation d'apprentissage finalisée par la recherche d'autonomie engageant l'élève dans une action motrice individuelle ou une succession d'actions telles que grimper, se suspendre et balancer, se maintenir en équilibre, tourner et rouler, voler ou sauter vers le bas, dans un espace aménagé de type gymnique constituant un obstacle. La tâche à résoudre doit être suffisamment difficile en regard des capacités de l'élève pour permettre un apprentissage nouveau ou renforcer ou acquis. Les conséquences supposées de l'échec doivent être minimales. En recourant à différentes ressources, (habiletés motrices, audace, contrôle émotionnel et attentionnel), l'élève doit pouvoir réaliser la tâche en assurant l'essentiel de sa propre sécurité.

| <i>Dimensions</i>                              | <i>Indicateurs</i>  |
|--|---|
| Risques de situations d'apprentissage gymnique | <p>La situation présente un ou plusieurs risques objectifs à maîtriser :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- hauteur d'évolution équivalente ou supérieure à la taille de l'élève;</li><li>- équilibre perturbé en raison de la mobilité de la surface d'évolution et/ou du mode inhabituel de déplacement;</li><li>- orientation dans l'espace affectée par la nature de la tâche (p. ex. rotation);</li><li>- présence d'autres élèves sur le même aménagement;</li><li>- obstacle physique à contourner ou espace vide à franchir;</li><li>- protections restreintes des zones de chute ou de réception.</li></ul> |

### Activités gymniques par atelier

Mode d'organisation de la classe où les élèves, en petits groupes, évoluent simultanément dans des situations d'apprentissage gymnique aménagés en ateliers indépendants. Du fait de la dispersion des élèves, l'enseignant ne peut assurer lui-même toute la sécurité et le contrôle systématique des conduites de chaque élève. Il doit donc déléguer une partie de la responsabilité du risque aux élèves (voir *dévolution du risque* ci-après).

### Dévolution du risque

« Acte par lequel l'enseignant fait accepter par l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » (Brousseau, 1998, p. 303). Ce type de fonctionnement induit une autonomie plus élevée des élèves dans la situation d'apprentissage.

#### Caractéristiques

La prise de risque peut être plus élevée pour certains élèves que pour d'autres. L'aide est modulée en fonction de l'élève; elle n'est pas imposée; l'élève est encouragé à agir seul.

L'élève est responsabilisé par rapport aux dangers. L'enseignant a confiance dans la capacité de l'élève à assurer sa propre sécurité.

### Sécurité

Etat d'esprit confiant et tranquille de celui qui se croit à l'abri du danger

### Sécurité passive

Sécurisation matérielle ou humaine préventive du dispositif visant à diminuer la gravité des conséquences de l'échec

| <i>Dimensions</i>    | <i>Indicateurs</i>   |
|----------------------|--|
| Aménagement matériel | Protections qui servent à la récupération d'accidents  |
| Parade               | Présence d'une personne externe à l'action prête à intervenir en cas de besoin                     |
| Assistance, aide     | Engagement plus ou moins important dans l'action de l'enseignant ou d'un ou de plusieurs camarades |

### Sécurité active

Sécurité gérée par l'élève lui-même (Vedel, 1990). Habiletés d'évitement de l'individu (Delignières, 2003, p. 95-96) qui lui permet de se protéger dans une situation critique. Dans des activités gymniques, savoir se réceptionner après une chute.

## 1.10 RÉSUMÉ DE LA PREMIÈRE PARTIE

Tout nouvel apprentissage moteur découle de la confrontation à un *risque optimum*. A EPS, en raison des nombreux enjeux éducatifs et des contraintes sociales et pédagogiques en tension, mettre l'élève en situation de prendre des risques corporels, c'est aussi s'engager dans une prise de risque didactique. Dans l'enseignement des activités gymniques notamment, les incertitudes et les interrogations d'enseignants en formation initiale et/ou continue quant aux choix à procéder pour assurer la sécurité des élèves témoignent de réelles difficultés, mais aussi, indirectement, d'une volonté d'améliorer cette partie délicate de leur activité professionnelle.

Deux processus sont ici en jeu. 1. D'une part, l'activité du sujet qui doit se déterminer sur le comportement à adopter dans une situation de risque : la *théorie de l'homéostasie du risque* (Wilde, 1984, 2002) postule que le *risque acceptable*, standard individuel, oriente en continu le choix du comportement final. Cette variable d'acceptabilité du risque est liée aux enjeux attribués à l'action projetée ou en cours. Elle se compose d'utilités subjectives positives et négatives (et souvent non conscientes) en rapport avec les avantages et inconvénients de la situation du point de vue du sujet. Nous postulons que cette théorie peut s'appliquer à décrire les attitudes des enseignants face à leur propre risque et à celui de l'élève dont ils sont responsables.

2. Le second processus porte sur l'acte d'évaluation objective la prise de risque pour l'élève. Evaluer des risques pour autrui est un processus cognitivement complexe (Cadet, 2006), situé et singulier, inscrit dans l'histoire du sujet. Il est marqué par les caractéristiques personnelles de l'individu qui évalue et de fait potentiellement biaisé (Kouabenan, 2006). Les mécanismes cognitifs sous-jacents sont souvent inconscients, référés autant à des attitudes et des à croyances qu'à des savoirs professionnels ou savoirs d'action (Barbier, 1996).

En EPS, évaluer le risque consiste à projeter l'issue plausible d'une action réalisée par l'élève dont la marge d'intervention sera limitée une fois engagée. Pour fonder son jugement du risque, l'enseignant peut se référer à la difficulté de la tâche (Famose, 1987), mesurée à l'aulne de ses propres compétences et expériences, aux ressources supposées de l'élève, etc. Toutefois, une incertitude factuelle demeure : l'élève saura-t-il activer dans l'action ses ressources supposées sans se blesser? La mesure de la probabilité de l'émergence du risque est donc le point sensible dans l'élaboration du jugement. Pour éviter de se tromper dans ce jugement ou parce qu'il ne saurait être totalement sûr de son estimation, l'enseignant peut être amené à réduire la contingence. Pour limiter les conséquences de l'échec de l'élève, il diminue le risque en appliquant le principe de précaution, constituant majeur de la déontologie du métier.

Les recherches visant à accroître l'efficacité de la prévention des accidents par la sécurité sont fort nombreuses. Par contre, la promotion de la sécurité par une prise de risque autonome et responsable et ses implications didactiques sont restées à l'écart des recherches sur l'intervention. A titre d'illustration, Martinand, en conclusion d'un colloque sur l'éducation aux risques<sup>16</sup>, relève que sur les 90 contributions, « il n'y a aucune intervention ni sur la nature des risques ni sur l'éducation au risque dans la rubrique éducation physique et sportive à l'école » (2000, p. 166).

Compte tenu de ces divers éléments, la thèse vise deux objectifs principaux : a) mettre au jour l'hétérogénéité des attitudes d'intervenants face aux risques et observer les variations du *risque éducatif acceptable* sous l'effet des caractéristiques socio-démographiques et b) décrire et comprendre le processus spécifique de *jugement du risque*. Les activités gymniques par ateliers avec de jeunes élèves constitueront le champ de l'étude.

---

<sup>16</sup> Conclusion des *XXII<sup>e</sup> Journées internationales sur la communication, l'éducation et la culture scientifique et industrielles consacrées à l'éducation aux risques*.



*2<sup>EME</sup> PARTIE : METHODOLOGIE & COLLECTE DES  
DONNEES*

---

## **2.1 REMARQUE LIMINAIRE**

Si le but est de comprendre les processus qui président à l'action dans un contexte particulier, la question du choix de la méthode et du cadre d'analyse les plus appropriés se pose alors. Comment accéder aux stratégies réflexives de l'individu (Schön, 1994)? Laissant de côté l'approche processus-produit, fondée sur une observation « pure et simple », dont les limites ont été démontrées (Durand, 1998, p.18), on considère aujourd'hui « qu'il est possible d'accéder aux cognitions des enseignants de façon indirecte », en procédant par inférence, sur la base de comportements verbaux et non-verbaux recueillis au moment de l'action ou en marge de celle-ci (Durand, 1998, p.21). Ce point de vue est soutenu par Barbier (2000, p.47).

Si dans le développement de la pensée scientifique, il a été historiquement important d'analyser les actes indépendamment de la conscience que les acteurs en avaient ou des significations qu'ils pouvaient leur donner, il importe aujourd'hui de proposer des méthodologies qui rendent compte notamment de l'unité du faire et du dire.

## **2.2 LES DONNÉES RECHERCHÉES**

L'enjeu de cette étude consiste premièrement à décrire, dans sa diversité la plus large possible, les interprétations d'enseignants et de futurs enseignants d'horizons variés à propos de différentes facettes de la prise de risque de jeunes élèves dans des ateliers gymniques. Une étude quantitative à partir de questionnaires fermés sera menée sur un large échantillon de population, afin de mener cet inventaire comparé. Le second but vise à mettre au jour, pour un même public, la diversité des jugements et des modes d'accompagnement du risque subjectivement encourus par les élèves. Un test vidéo sera employé, qui autorisera des questions ouvertes. Pour pouvoir être comparées entre elles, ces données partiront d'un contexte situé commun, c'est-à-dire d'un test vidéo : il est impératif que les participants puissent exprimer leur point de vue sur des événements identiques en conditions standardisées. La construction méthodologique devra donc répondre à ce double critère qualitatif et quantitatif. Cette deuxième partie de la thèse visera à préciser comment et auprès de quel échantillon les données empiriques seront recueillies.

## **2.3 DU CHOIX DE LA MÉTHODE AUX INSTRUMENTS DE COLLECTE**

L'approche inductive emprunte à la phénoménologie le souci de respect de la singularité (Missoum, 1998, p. 97). Appliquée à la description de jugements du risque, cette approche

implique le recours à la méthode d'enquête par test projectif, afin d'observer un large spectre d'interprétations auprès de la population concernée par la problématique de l'étude. L'enquête cible deux types de données et requiert donc deux instruments distincts: un questionnaire et un test vidéo standardisé visant à recueillir un discours produit à partir de contexte situé simulé au plus près des conditions authentiques. Ces deux modes de recueil des données seront combinés pour recueillir en une fois toutes les données du corpus.

A cette fin, l'usage d'un test par montage vidéo de courtes séquences soumises à interprétation et sa projection par vidéo-projecteur en conditions stabilisées s'avèrent d'emblée adéquats. Ces moyens offrent en effet plusieurs avantages non négligeables. Tout d'abord, ils permettent de créer des conditions standardisées de recueil de données. Celles-ci seront exposées plus loin. Ensuite, ils permettent d'administrer le test de recueil de données à un nombre important de sujets et simultanément en divers lieux géographiques, éventuellement en dehors de la présence du chercheur. Enfin, dans les milieux éducatifs, un protocole optant pour la projection d'images vidéo de séquences pédagogiques produit une attractivité non négligeable qui favorise l'investissement réel et sincère des sujets. Il est en effet plus motivant de réagir à un « *déjà-là* » que de répondre à un questionnaire *ex nihilo*. Attractivité, pertinence et opérationnalité sont donc les principes directeurs de cette phase cruciale de construction de l'outillage méthodologique et de conception de la collecte des données.

## **2.4 ELABORATION DES OUTILS DE RECUEIL DE DONNÉES**

### **2.4.1 Enumération du matériel**

Pour la collecte des données, le choix s'est donc porté sur l'arrangement d'un test sous la forme d'un montage de séquences vidéo utilisé pour recueillir les discours à propos de situations gymniques d'apprentissage. Le film a été accompagné d'un formulaire de réponse individuelle qui fait également office de questionnaire. Ces instruments ont été construits avec un triple objectif : collecter les discours écrits à propos du test vidéo, renseigner les données personnelles et recueillir au moyen d'un questionnaire relatif aux représentations.

### **2.4.2 Construction du test vidéo**

Cette phase longue et délicate étape d'élaboration et de montage a abouti à la finalisation du test vidéo. Quatre étapes ont été nécessaires pour atteindre le résultat souhaité :

- a) le recherche de deux enseignants en accord pour être filmés et mettre à disposition les images pour l'étude ;

- b) le tournage dans leurs classes respectives ;
- c) le montage du film ;
- d) le pré-test du film et sa validation.

### ***La sollicitation des deux enseignants***

En amont dans ce travail, l’outil de fiches didactiques incluant un support iconographique «*Courageux c’est mieux* » (Baumann, 2001) a été présenté. Les situations d’apprentissage et les fondements pédagogiques de ce fichier constituent un cadre idéal pour servir de base d’orientation de la présente recherche. Au départ du projet, l’idée était d’étudier les pratiques effectives dans les classes où cette méthode est appliquée. Dans un premier temps, un entretien avec Baumann a été organisé. Le but était d’en savoir un peu plus sur les présupposés de l’auteur, son arrière-plan scientifique, idéologique et éducatif. Au terme de l’interview, contact a été pris avec une enseignante qui a participé à l’expérience pilote et a mis ses élèves à disposition de l’auteur pour servir de modèle à la création du fichier. Cette enseignante suisse allemande a accepté d’être filmée en classe. Elle a aussi donné son accord pour que les images puissent être exploitées à des fins de recherche. Deux des sept séquences présentées dans le test vidéo ont été tournées dans cette classe.

Pour obtenir une vision contrastée de l’application de cette méthode d’éducation de l’élève au risque, un deuxième enseignant a été sollicité. Il s’agit d’un professeur d’éducation physique engagé depuis vingt ans dans des classes primaires d’une ville importante de Suisse romande et actif dans la formation continue du corps enseignant romand. Il a notamment animé de nombreux cours d’introduction à l’outil Baumann précité. Autrement dit, il s’agit d’un enseignant expert en regard des critères de Tochon (1991, cité par Durand, 1996, p. 30) : diplômé, expérimenté, reconnu par ses pairs, spécialiste de l’activité, impliqué dans des actions de formation. La participation de cet expert a permis l’élaboration du test vidéo pour les cinq séquences restantes.

### ***Le tournage dans les classes***

Les images ont été filmées au cours d’une unique session, en mai 2008, chez l’enseignant masculin et un mois plus tard dans l’autre classe (*Grundschule* à Brugg). La seule demande du chercheur faite aux deux enseignants a été d’organiser une séance en s’inspirant du fichier «*Courageux c’est mieux* ». Il est important de souligner qu’aucune autre consigne particulière n’a été donnée, par exemple de pouvoir filmer une situation bien spécifique. Il ne s’agit donc pas d’instruction au sosie. Au-delà de la thématique générale en lien avec la recherche, les deux enseignants ont préparé et géré la séance à leur guise, sous leur entière responsabilité.



Cette précision permet d'affirmer que le test a été élaboré à partir de situations de classes authentiques.

### ***Le montage du test vidéo***

Les enregistrements vidéo constituent la matière première pour la construction de l'outil de recueil de données. Le but est d'exploiter certaines séquences présentant une ambiguïté et une ouverture dans les interprétations possibles, afin de recueillir des jugements contrastés de façon fine par la population étudiée. Plus concrètement, l'idée était de donner à voir de courtes séquences vidéo d'élèves en action dans des situations gymniques pour faire émerger des discours les plus variés possibles à propos de l'interprétation du risque encouru par les élèves. Au terme du tournage, les images ont été visionnées à plusieurs reprises avec analyse poussée des observables élèves/enseignant/contexte. Deux séances d'auto-confrontation avec l'enseignant ont également eu lieu. Des cinq heures de vidéo initiales, un premier montage d'environ une heure a été réalisé. Ces images ont ensuite été soumises à interprétations croisées aux professeurs Gréhaigne et Wallian pour discussion. Les réflexions personnelles approfondies et les multiples échanges croisés autour de ces séquences ont ouvert la voie au scénario de montage ainsi qu'aux modalités du protocole qui a débouché sur la création d'un test vidéo standardisé. Un scénario a ainsi été élaboré en regard des exigences de l'étude.

Le scénario du test vidéo doit comprendre les éléments suivants: a) une séquence générique de présentation des consignes du chercheur, b) les séquences vidéo, c) le temps contraint entre chaque séquence permettant aux répondants de rédiger leurs commentaires, d) le temps alloué pour renseigner les variables biographiques et pour répondre au questionnaire conclusif. La durée maximale de l'ensemble du test vidéo a été fixée à quarante-cinq minutes, ce qui est long en regard des protocoles habituels, mais nécessaire et faisable en regard de la richesse du corpus à collecter et de l'implication spontanée réelle des enquêtés.

Les séquences ont une durée limitée (au maximum 2') et doivent être significatives, pertinentes et ouvertes aux plans de la prise de risque et de l'interprétation qui peut en être faite. Ont été retenues les séquences montrant des élèves en relative autonomie, confrontés à des situations où les mesures de sécurité passive (protections matérielles, parade et aide de l'enseignant) sont limitées. Leur choix a été guidé par leur ouverture à débat, c'est-à-dire pour leur ambiguïté portant à discussion. Le croisement des impressions de chercheurs de pays différents a permis d'emblée d'explicitier les attentes et sensibilités possibles des enquêtés, et ainsi de sélectionner les séquences les plus contrastées par les commentaires qu'elles étaient de nature à susciter. L'objectif était de créer un film de nature à pousser les participants

jusqu'à leur seuil de tolérance au risque, afin de recueillir des interprétations différentes et contrastées.

En définitive, le montage final, d'une durée effective d'un peu plus de trente-sept minutes, comprend sept séquences différentes : cinq sont tirées de la classe conduite par l'enseignant romand et deux de la classe de l'enseignante suisse alémanique. Le scénario du montage ainsi que le pré-test sont décrits en détail plus loin.

### **2.4.3 L'élaboration du formulaire de réponse**

Le formulaire de réponse qui accompagne le test vidéo est un élément clé du dispositif, car il va servir à extraire les variables de personnes et à consigner les données écrites. Les enquêtés y consignent, lors de la même procédure, toutes les données utiles, c'est-à-dire: des éléments biographiques, les commentaires à propos des images et les réponses aux questions fermées visant à mesurer les représentations.

Pour le recueil des opinions à propos des sept séquences vidéo, trois questions ouvertes ont orienté la rédaction des commentaires. Les répondants ont été invités à exposer, pour chaque séquence, du point de vue de la sécurité et de la prise de risque : a) leur-s observation-s, b) leurs commentaires et c) leur-s proposition-s didactique-s. Le contenu de ce document est explicité en détail ci-dessous.

## **2.5 DESCRIPTION DES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES**

### **2.5.1 Le test vidéo : scénario**

Le test vidéo se présente sous la forme d'un film vidéo qui, dans l'ordre chronologique, comprend : les consignes données par le chercheur, les sept séquences vidéo, chacune entrecoupées d'un temps de rédaction des commentaires de 3 minutes et les consignes finales du chercheur à propos du questionnaire à remplir (4<sup>e</sup> page du formulaire). Le DVD est joint aux [annexes A](#). Les instructions de passation du test et le menu du DVD se trouvent également en annexe ([annexe B](#) et [annexe C](#)).

Ci-après, nous décrivons le contenu de chaque séquence vidéo et en justifions le choix.

### 2.5.2 Situation 1 : le toboggan

La première séquence du test présente un atelier constitué d'un espalier ouvert perpendiculairement au mur auquel il est fixé. Au pied de l'espalier se trouve un tapis mousse épais. De l'autre côté de l'espalier, un banc suédois d'une largeur d'une trentaine de centimètres est accroché à une hauteur d'environ deux mètres, soit quelques dizaines de centimètres au dessous du sommet de l'espalier. L'autre extrémité du banc est posée à même le sol. Placé ainsi, le banc constitue un toboggan. L'arrivée du banc se situe à moins d'un mètre d'un mur. Le tapis mousse de départ et un petit tapis de sol au bas du toboggan sont les seuls éléments de protection matérielle du dispositif.

L'élève grimpe jusqu'au sommet de l'espalier, franchit celui-ci, s'assied sur le plan incliné et se laisse glisser pour arriver sur ses pieds sur le tapis au bas du toboggan. Durant les 51 secondes que dure la séquence, on peut observer trois élèves effectuer cette tâche seuls, avec plus ou moins d'aisance. Les autres élèves attendent leur tour sur le tapis mousse au pied de l'espalier.

A aucun moment on ne peut apercevoir l'enseignant; on l'entend juste une fois rappeler à l'ordre un élève sans que l'on sache s'il s'agit d'un des élèves visibles à l'écran.



#### **Pourquoi avoir choisi cette séquence?**

Cette séquence est intéressante du point de vue du risque à plus d'un titre. Tout d'abord, elle confronte les élèves à deux difficultés non négligeables : la hauteur du franchissement de l'espalier et la présence du mur à l'arrivée. De plus, les mesures de précautions visant à réduire les conséquences d'une perte de contrôle de l'action sont très limitées : il n'y a pas de tapis sous le toboggan et le mur n'est pas protégé. Enfin, les élèves doivent réaliser la tâche seuls, sans supervision ni parade de l'enseignant. Cet ensemble d'éléments est sans aucun doute de nature à faire réagir les participants au test par la présence du risque subjectif encouru par l'élève. Le niveau de risque peut être jugé sur la base de l'aménagement matériel du dispositif, de la difficulté de la tâche, et de la présence de risques objectifs.

Toutefois, la sécurité n'est pas que le résultat exclusif du matériel ou de la présence de l'enseignant. L'élève autonome engage sa propre responsabilité dans l'action. C'est d'abord de son comportement que va dépendre une grande partie de la sécurité. En analysant les descentes très différentes de chacun des trois élèves, on observe distinctement qu'ils adaptent leur conduite motrice au risque perçu : vitesse d'escalade, position sur le banc, action de freinage, préparation des mains à l'arrivée pour se protéger d'un choc contre le mur.

### 2.5.3 Situation 2 : la traversée de l'espalier

La tâche à réaliser au deuxième atelier consiste à se déplacer latéralement sur les échelons inférieurs d'un espalier fixé au mur, en se tenant aux barreaux à la hauteur des épaules. Après cela, il faut poursuivre son déplacement dans la même direction en prenant appui sur un petit rebord du mur à 60 cm du sol et en saisissant les chaînes des anneaux balançant. Ce court passage permet d'accéder à un autre espalier fixé perpendiculairement au mur.

L'élève doit ensuite franchir cet espalier par le haut puis sauter en contrebas sur un épais tapis mousse depuis la hauteur de son choix. A noter qu'il n'y a aucun tapis au sol du côté déplacement et escalade.

Durant cette deuxième séquence, on observe l'enseignant qui présente la tâche à l'ensemble de la classe. Un élève a été désigné pour effectuer la démonstration dirigée et commentée. Dès que le premier élève a atteint les chaînes, l'enseignant fait démarrer le suivant tout en poursuivant l'accompagnement de la démonstration avec le premier élève.

Au terme de sa démonstration, l'élève est envoyé au départ de l'atelier. Alors que les élèves poursuivent leurs évolutions, l'enseignant s'éloigne, sort un très court instant de la salle puis revient. Ensuite, il met en place un tapis au poste du toboggan et appelle le groupe d'élèves suivant.



#### **Pourquoi avoir choisi cette séquence?**

Comme dans la première séquence, les mesures de protection passive au sol sur la première partie de l'atelier jusqu'au franchissement sont inexistantes et peuvent donc porter à discussion. Mais cette séquence présente un intérêt supplémentaire en montrant un moment de communication des consignes aux élèves. Ainsi, les observateurs peuvent se faire une idée du message préalable à la tâche "à risque" que l'enseignant fait passer. En l'occurrence, on peut constater que le fait de rester attentif aux consignes est un point important à ses yeux. On remarque également qu'il ne donne que peu d'explications quant à l'action à réaliser, se contentant de guider le parcours de l'élève. Ceci laisse donc une marge importante d'autonomie dans la réalisation motrice. Enfin, il ne donne aucune indication particulière sur la sécurité, ni sur l'organisation du passage ou une quelconque distance de sécurité à respecter. Cette absence d'informations semble être constitutive de la tâche. On peut considérer que ces éléments-là sont implicitement délégués à l'élève qui aura à gérer son action en toute autonomie, en prenant garde à lui et aux camarades qui partagent le même espace.

Bref, cet extrait donne à voir une forme de pratique pédagogique relativement ouverte et peu sécurisée, de nature à ne pas être partagée par de nombreux observateurs.

### 2.5.4 Situation 3 : le franchissement de l'espalier

Le premier plan de la troisième séquence montre l'enseignant près des perches donnant des instructions à haute voix. Il encourage une élève située hors champ de la caméra à aller plus haut et donne des consignes précises pour escalader. Lorsque la caméra se retourne, on aperçoit une élève assise à califourchon au haut de l'espalier à l'atelier n°2. Elle a passé sa jambe droite de l'autre côté de l'espalier et tente de passer l'autre par la gauche en restant assise sur l'espalier.

Alors que l'on voit l'élève tâtonner pour faire ce qu'elle croit avoir compris, on entend l'enseignant apporter quelques rétroactions verbales à d'autres élèves. Il s'adresse à nouveau à l'élève toujours au sommet de l'espalier. On l'entend dire plusieurs fois « non ». Il entre ensuite dans le champ de la caméra pour s'approcher de l'espalier. Du sol, il explique à nouveau à l'élève qu'elle doit faire passer sa jambe gauche derrière elle sur sa droite. Comme elle semble ne pas comprendre, l'enseignant lui saisit le pied gauche pour guider son mouvement.

La situation n'évoluant pas, il grimpe à l'espalier côté montée et manipule la jambe et le bassin de l'élève pour lui faire franchir l'espalier avec un demi-tour pour rester face à l'agrès.

Le franchissement étant terminé, l'enseignant redescend rapidement et quitte l'atelier. La séquence se termine sur les images de l'élève qui descend de l'autre côté et s'apprête à sauter sur le tapis mousse.



#### Pourquoi avoir choisi cette séquence?

Les images montrant une élève en difficulté passagère au sommet d'un espalier et l'intervention graduelle de l'enseignant pour l'aider dans son franchissement ont été retenues pour différentes raisons. Cette situation, critique au premier abord, ouvre en effet un large champ à de nombreuses et diverses interprétations. Pourquoi cette élève est-elle bloquée au haut de l'espalier ? Que peut-elle ressentir ? Que penser de la technique d'aide du maître qui explique puis manipule l'élève ou de l'absence de sécurité au sol d'un côté de l'espalier ?

Incitées à exprimer leurs pensées à ce sujet, nul doute que les personnes interrogées réagiront en fonction de leur système de valeur, de leur vision de la sécurité, du rôle de l'enseignant dans ce type de circonstance, etc.

### 2.5.5 Situation 4 : les perches

Avec cette quatrième séquence, on reste dans la même séance que précédemment avec un angle de vue différent. On peut observer au premier plan un ensemble de huit perches métalliques parallèles placées en position oblique. Un caisson suédois (plinthe) constitué de 5 éléments d'une hauteur de 110 cm a été placé parallèlement aux perches, à environ 120 cm du pied de celles-ci.

Au début de la séquence, une élève, pieds nus, est debout sur le caisson et saisit une des barres à deux mains au-dessus de sa tête. Alors qu'une autre élève grimpe sur le caisson par le côté, la première élève se suspend à la perche, accroche brièvement ses deux jambes autour de la barre, la relâche puis lâche prise et se réceptionne à même le sol. Un cri accompagne le contact avec le sol. Entre-temps, sa camarade s'est mise en position, perche en main.

Jusqu'à la fin de la séquence, on la voit hésiter à se lancer pour glisser le long des perches, tout comme une autre camarade qui restera assise sur le caisson. Se frayant un passage entre ces deux élèves, trois autres camarades du groupe réussissent à effectuer la descente des perches avec plus ou moins de facilité. Sur cette séquence, l'enseignant ne sera pas visible.

En arrière-plan, derrière l'installation des perches, on a une vue sur les deux ateliers décrits précédemment.



#### **Pourquoi avoir choisi cette séquence?**

La particularité de cette séquence est d'offrir une vue d'ensemble sur trois ateliers : celui des perches au premier plan ainsi que les ateliers (de la traversée et du franchissement des espaliers et celui du toboggan) apparaissant dans les séquences précédentes.

L'observateur peut y voir agir simultanément plusieurs groupes d'élèves en toute autonomie, l'enseignant étant en dehors du champ de la caméra durant la totalité de cette séquence.

L'autonomie des élèves dans la gestion du risque apparaît donc clairement. Cet extrait montre aussi une utilisation inhabituelle des perches, sans que l'on sache très bien quelle tâche est demandée. Pour le reste, on retrouve ici les caractéristiques des séquences précédentes, c'est-à-dire l'absence du professeur et de la protection au sol, des élèves en difficulté face à la tâche et d'autres qui réussissent plus ou moins bien.

On peut donc s'attendre à voir réagir les participants aux différentes options liées à la sécurité et aux choix didactiques.



### 2.5.6 Situation 5 : les anneaux

Le cinquième atelier est aménagé comme il suit. Un caisson de cinq éléments est placé dans l'axe d'une paire d'anneaux balançant à environ 40 cm en arrière de la position des anneaux à l'arrêt. A quelques dizaines de centimètres en avant du caisson se trouve un petit tapis mousse qui sert de zone de réception. Celui-ci est le seul élément de protection passive du dispositif. Au départ de la tâche, l'élève est debout à l'extrémité avant du caisson, tenant à deux mains un des deux anneaux. L'élève doit s'élancer vers l'avant, bras fléchis, et balancer en aller retour. Sans reprendre appui sur le caisson, il doit repartir vers l'avant et lâcher l'anneau à la fin du balancer pour atterrir sur le tapis mousse.



La séquence montre un petit groupe d'élèves sur ce dispositif. A leur côté, l'enseignant. Dès les premières images, on voit une élève en train de se balancer vers l'arrière avec dynamisme. L'enseignant l'arrête dans ce mouvement. Deux élèves attendent sur le caisson et deux autres en bas, derrière celui-ci. Puis une deuxième élève s'élance et lâche l'anneau de manière impromptue juste après le départ. Elle atterrit sur le flanc sur le petit tapis mousse et se relève. Cette chute échappe à l'enseignant, toujours présent mais qui, à ce moment précis, a le regard tourné vers un autre atelier.

L'enseignant guide ensuite une élève apparemment craintive. Il lui donne une petite impulsion pour balancer et lui indique le moment de lâcher. Les deux élèves suivants, un garçon puis une fille, réalisent facilement l'exercice sans aide ni contrôle de l'enseignant. Durant ce temps-là, ce dernier est toujours proche de l'action, mais tourne le dos pour discuter avec l'élève qui a chuté. Il semble lui expliquer comment se réceptionner en mimant un mouvement de flexion des jambes. Puis son attention se porte alternativement entre un atelier voisin et sur l'atelier qu'il supervise. Ses interventions sont différenciées selon les élèves. Il aide une seconde fois l'élève plus faible. Cette cinquième séquence s'achève sur les images de l'élève qui avait chuté au début de la scène et qui, seule et sans supervision de l'enseignant, réussit à se balancer et à se réceptionner.

#### **Pourquoi avoir choisi cette séquence?**

Du point de vue du risque et de la sécurité, cette séquence se situe dans la ligne des précédentes : hauteur d'évolution, protections au sol minimales, promiscuité entre les élèves, hétérogénéité des réponses motrices.

La particularité de cet extrait, le plus long du test, est de montrer comment l'enseignant encadre les élèves dans cet atelier qu'il considère comme le plus dangereux de tous. L'accompagnement de la prise de risque de cet enseignant apparaît avec une certaine ambivalence. On le voit assister de façon soutenue certains élèves et en oublier d'autres qui échouent. Son attention se distribue tantôt sur l'élève qui effectue l'exercice, tantôt sur un autre qui l'interpelle, tantôt sur l'atelier voisin. La concentration des événements visibles ici, les choix faits par l'enseignant dans l'action et ses conséquences pédagogiques renvoient une image sans concession d'un mode de fonctionnement aléatoire face à une situation complexe qui ne peut laisser indifférent.

### 2.5.7 Situation 6 : le trapèze

Avec cette sixième séquence, on se retrouve dans un environnement différent, celui de la classe de Suisse alémanique. Cette séquence se compose de deux plans. Un premier plan pose le décor. Il donne une vue d'ensemble d'une salle de sport très bien équipée où des élèves évoluent avec une certaine liberté, seuls ou par petits groupes, dans des tâches gymniques et de coordination diverses avec du matériel varié. L'enseignante se tient au centre de cet espace.

Avec le deuxième plan, le champ de la caméra se resserre au milieu de la salle sur deux des trois trapèzes fixés aux anneaux à 1 mètre du sol. Sous chaque trapèze se trouve deux petits tapis de réception. On peut y observer l'enseignante en discussion avec une élève. Durant ce temps-là, de part et d'autre de l'enseignante qui ne leur porte pas attention, deux élèves utilisent les trapèzes. L'un d'eux est assis sur le trapèze et attend. L'autre élève grimpe le long d'une des cordes et se trouve à quelques mètres au-dessus du trapèze. Alors que la fillette redescend lentement en glissant le long de la corde pour arriver debout sur le trapèze, l'enseignante achève sa discussion avec l'élève et se dirige sur le côté de la salle pour régler la hauteur d'un des trapèzes.



#### Pourquoi avoir choisi cette séquence?

D'emblée, la richesse et la qualité de l'environnement matériel contraste fortement avec les cinq séquences précédentes. Le plan général résume le déroulement de la séance filmée. On peut y voir des élèves disposant d'une grande autonomie dans un cadre pédagogique très ouvert. Dans ce contexte, les élèves semblent agir à leur guise ; certains apparaissant relativement passifs à ce moment de la séance. Une vue surprend alors celle d'une jeune élève, suspendue à la corde à plusieurs mètres du sol, sans que la maîtresse, juste en dessous, n'y porte attention. Comment comprendre cette scène? Quel sens donner à l'inattention apparente de l'enseignante? Quel regard sur les compétences de l'élève? Cette situation est-elle acceptable du point de vue du risque et de la sécurité en classe? Autant de questions de nature à émerger au moment du visionnement et ainsi de faire apparaître la subjectivité dans l'interprétation de cette situation.

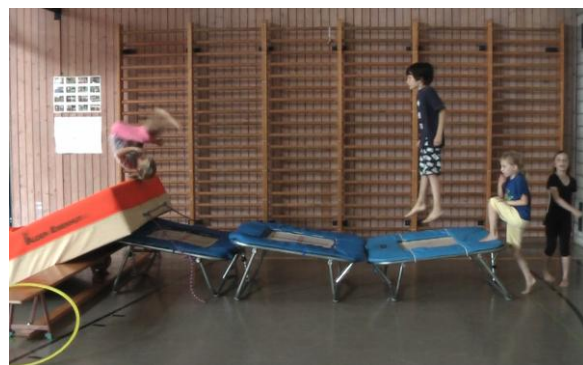


### 2.5.8 Situation 7 : les minitrampolines

La dernière séquence est également tirée de la séance filmée en Suisse alémanique. On y voit en plan resserré un aménagement constitué de trois minitrampolines placés bord à bord pour former une ligne. Le premier minitrampoline est légèrement incliné vers l'avant, les deux suivants vers l'arrière. Au bout de cette ligne, l'extrémité d'un gros tapis mousse repose sur l'avant du dernier minitrampoline. Ce tapis mousse est fixé au cadre du minitrampoline au moyen de deux cordes à sauter. Un banc suédois a été placé transversalement en dessous du tapis pour consolider l'installation. Le mousse ainsi fixé constitue un plan incliné.

Sur ce dispositif, évolue un groupe de quatre élèves. L'enseignante n'est pas présente.

A tour de rôle, ils rebondissent librement d'un minitrampoline à l'autre et terminent par une rotation avant de type salto pour atterrir regroupé sur le bas du dos ou sur le postérieur. Après avoir passé, une élève saisit le cerceau posé à proximité. Elle se positionne sur le banc et maintient le cerceau au-dessus du mousse pour inciter ses camarades à passer au travers. La camarade lui fait signe de s'enlever et effectue une roulade en arrière sur le plan incliné. Vers la fin de la séquence, deux élèves quittent l'atelier l'un après l'autre.



#### **Pourquoi avoir choisi cette séquence?**

Plusieurs raisons ont motivé le choix de cette séquence. Premièrement, l'agrès utilisé, le minitrampoline, est usuellement considéré comme un engin « à risque ». Deuxièmement, son utilisation est ici très originale avec trois appareils consécutifs. Troisièmement, l'enseignante est absente. Et enfin, la tâche finale de salto est relativement exigeante.

Mis à part l'intervention de l'élève avec le cerceau, qui se règle d'elle-même rapidement, toute la séquence se déroule sans problème majeur. Malgré l'absence de l'enseignant, les élèves se débrouillent bien.

Toutefois, à nouveau tout ceci bouscule les représentations habituelles du rôle de l'enseignant dans la sécurité et dans l'apprentissage, quant au niveau de difficulté des tâches auquel des élèves de cet âge peuvent être confrontés, quant à l'usage du minitrampoline, etc. De quoi alimenter le discours d'enseignants confrontés à ces images.

## **2.6 LE FORMULAIRE D'ENQUÊTE**

### **2.6.1 Remarques liminaires**

Un exemplaire du formulaire d'enquête est disponible en [annexe D](#). Pour bien comprendre le sens des choix qui ont guidé l'élaboration du formulaire de réponse, il paraît opportun d'apporter quelques éléments de clarification de son contenu.

Rappelons tout d'abord que le feuillet qui accompagne le test vidéo, imprimé en format A3 recto verso, a une triple fonction: a) obtenir les données biographiques des répondants, b) servir de support à la rédaction des commentaires à propos des séquences vidéo (2 pages centrales) et c) recueillir des opinions et des représentations au sujet de la prise de risque et de la sécurité dans le cadre d'activités gymniques par ateliers. Les données statistiques disponibles seront donc de plusieurs types: variables numériques (âge, année de pratique, etc.), variables ordinales (échelle de Likert à choix forcé pour la mesure des jugements), variables nominales (type de formation en cours), qualitatives (réponses aux questions ouvertes) et catégorielles (nationalité par exemple).

### **2.6.2 Les variables biographiques**

Dans la première page du formulaire de réponse, en plus de renseigner sur les données biographiques usuelles, on demande au participant d'apporter des informations sur des variables qui pourraient jouer un rôle sur le phénomène d'interprétation du risque : le degré d'aisance dans des pratiques sportives où la prise de risque est une des caractéristiques (gymnastique, acrosport, escalade, alpinisme), l'expérience de l'enseignement de l'éducation physique, les disciplines sportives de prédilection, leur vécu en matière d'accident en EPS.

### **2.6.3 Les commentaires à propos des séquences**

Pour guider les participants dans la rédaction de leurs commentaires, trois catégories de réponses ont été créées. Au terme de chaque séquence observée, les participants sont invités à relever:

- a) leur-s observation-s : ce qui dans la séquence a retenu leur attention ;
- b) leur-s commentaire-s : ce qu'ils pensent de ce qui a retenu leur attention ;
- c) leur-s proposition-s didactique-s : ce qu'ils feraient s'ils étaient à la place de l'enseignant.

Ces trois questions semi-ouvertes servent à canaliser les réponses pour permettre des analyses ultérieures et des comparaisons entre les répondants. En le priant d'indiquer ce qui a marqué son attention, le participant est amené à décrire le ou les événements marquants de la

séquence et à expliciter son point de vue. Ainsi, le chercheur sait sur quoi portent les commentaires dans les deux autres colonnes. De plus, il sera possible d'établir l'inventaire de toutes les observations faites sur une séquence identique et de mettre en évidence un premier niveau de singularité dans l'analyse du risque.

Dans un deuxième temps, en les interrogeant sur leurs pensées à propos de leurs observations, on obtient des informations sur leur degré d'accord/désaccord en regard des interprétations d'un autre sujet. Ces opérations (description, commentaire, proposition) mettent au jour une partie du système de valeurs éducatives, de l'éthique et de l'expertise professionnelle, du seuil de tolérance face au risque. Cela permet aussi de positionner les participants sur une échelle de dangerosité interprétée de la situation.

Avec la troisième question, on relance le participant dans sa posture réflexive en lui demandant de formuler ses éventuelles propositions, didactiques ou autres. Les informations générées dans cette troisième catégorie vont ouvrir à des analyses thématiques diverses: savoirs professionnels en matière de gestion du risque, conceptions sur la sécurité, rôles distincts de l'enseignant et des élèves dans la prise de risque, etc.

L'espace réduit d'écriture sur le formulaire de réponse a été calibré en fonction des trois minutes à disposition après chaque séquence visionnée, ce qui contraint l'enquêté à répondre de façon succincte, pertinente et sincère.

#### **2.6.4 Les représentations à propos du risque dans les ateliers gymniques**

Après avoir visionné et commenté les sept séquences du test, les participants ont en quelque sorte été mis dans des conditions simulées comparables à une situation authentique pour répondre à des questions plus générales sur la prise de risque et la sécurité. Les questions de la dernière page sont remplies en fin de test et sont de deux types:

- a) des questions qui visent à connaître, en regard des ateliers gymniques, le degré d'aisance, la mise en place dans leur pratique de cette forme d'organisation pédagogique et les obstacles possibles ;
- b) deux séries d'énoncés (au total 24) visant à mesurer les interprétations quant à la prise de risque et à la sécurité dans les ateliers gymniques.

Ces énoncés renvoient aux « utilités subjectives » décrites dans le modèle de la *théorie de l'homéostasie du risque*. Il s'agit de mesurer les utilités de la prise de risque pour les élèves et l'enseignant, les utilités positives (les bénéfices supposés) dans la première série d'énoncés, les utilités négatives (les coûts), dans la seconde. Chaque série d'énoncés est précédée d'une phrase introductive. Celles qui se rapportent aux utilités positives ont été formulées ainsi :

Cela vaut la peine d'aménager des situations gymniques de prise de risque par atelier pour de jeunes élèves entre 4-8 ans (grimper, se balancer, sauter, se suspendre, voler, se maintenir en équilibre), car :

- je contribue à promouvoir la sécurité des élèves en les responsabilisant ;
- les élèves savent bien jusqu'où ils peuvent aller dans leurs actions ;
- etc.

Les quatorze énoncés portant sur des utilités négatives ont été introduits par un texte légèrement différent :

Il est inutile de mettre les élèves dans des situations gymniques de prise de risque par atelier pour de jeunes élèves entre 4-8 ans (grimper, se balancer, sauter, se suspendre, voler, se maintenir en équilibre), car :

- ce n'est pas le but de l'école de faire prendre des risques aux élèves ;
- le but premier est de maintenir les élèves en sécurité en écartant la prise de risques.

Ci-dessous apparaît un extrait du questionnaire.

13. Il vaut la peine d'aménager des **situations gymniques de prise de risque par atelier** pour de jeunes élèves entre **4-8 ans** (grimper, se balancer, sauter, se suspendre, voler, se maintenir en équilibre), car ... :

**Tableau 3. Extrait du questionnaire de l'enquête sur les utilités du risque**

|  |   |   |   |   |           |
|--|---|---|---|---|-----------|
| Évaluez chaque proposition du tableau en <b>entourant</b> à droite le chiffre qui vous convient ou cochez la case « sans avis ». |   |   |   |   |           |
| <b>4= totalement en accord 3=plutôt d'accord 2= plutôt en désaccord 1= totalement en désaccord ; sans avis</b>                   |   |   |   |   |           |
| - les élèves peuvent développer de nouvelles compétences motrices.   | 4 | 3 | 2 | 1 | SANS AVIS |

Les participants peuvent exprimer leur degré d'accord selon une échelle de Likert à choix forcé (quatre degrés : totalement d'accord ; plutôt d'accord ; plutôt en désaccord ; totalement en désaccord). A noter enfin que la modalité de réponse « sans avis » a également été proposée, n'obligeant pas les participants à répondre. Certes ce choix offre une opportunité de réponse un peu "facile". Cependant, il renforce la valeur des réponses apportées et offre une sortie à un éventuel enquêté embarrassé pour répondre.

## 2.7 LE PRÉ-TEST DES INSTRUMENTS

Pour s'assurer de leur validité, les deux instruments ont été pré-testés auprès de sept volontaires, dont le profil correspondait aux personnes de l'échantillon. Les participants en italique ont passé le test en présence du chercheur; les autres l'ont fait de manière autonome dans leur environnement privé. Ils sont cités dans l'ordre chronologique de passation:

- une *formatrice en sciences de l'éducation* de la Haute école pédagogique BEJUNE, qui a travaillé pendant près de vingt ans comme maîtresse d'école enfantine;
- une *animatrice sportive* intervenant en éducation physique aux degrés primaires, formé à l'approche « Courageux c'est mieux »;

- un *chercheur doctorant* en STAPS de l'Institut d'éducation physique et de réadaptation de Louvain-la-Neuve, en Belgique;
- *deux étudiants* de 3<sup>e</sup> année de formation de la HEP BEJUNE;
- une *enseignante* de l'école primaire de Porrentruy en activité depuis 1974;
- un *didacticien du sport* de la HEP BEJUNE, également enseignant primaire à mi-temps depuis plus de deux décennies.

Après chacune des passations du test, un entretien non directif a été organisé afin de recueillir les avis, les interrogations et les suggestions. Sur cette base, le montage vidéo et le formulaire-réponse ont été finalisés puis stabilisés.

## **2.8 STANDARDISATION DU TEST**

Pour pouvoir comparer entre elles des données empiriques, il est impératif que les conditions de récolte de ces données soient standardisées, ce qui est paradoxal pour une étude empirique à caractère hautement situé, le contexte jouant une part déterminante dans l'interprétation des faits. Le choix d'un test vidéo permet de recueillir des interprétations en contexte simulé, là où questionnaires et entretiens *ex nihilo* ne parviennent pas à percer les représentations sous-jacentes. Il n'était pas non plus concevable, pour la réalisation des objectifs de la recherche, de procéder à de multiples observations sur le terrain, car les variables identitaires et culturelles n'auraient pas été saisies. La variété des conditions d'enseignement, par nature extrêmement hétérogènes, aurait constitué un autre obstacle majeur dans le processus de collecte des données. Le test vidéo s'est donc avéré comme la méthodologie la plus pertinente et la plus fiable au vu des objectifs de recherche. Son avantage principal est de garantir les conditions de collecte de données standardisées requises tout en suscitant une large variété de réponses au plus près des pratiques déclarées. Concrètement, plusieurs éléments constitutifs du test contribuent à cet effort de standardisation:

1. Les images que l'on soumet à l'analyse des répondants sont identiques.
2. Une fois lancé, le test ne doit plus être arrêté. Ainsi, la durée totale et le temps d'écriture, inclus dans le film, sont contraints et reproductibles.
3. Les consignes du test formulées par le chercheur sont incorporées en début et en fin de test. Elles sont donc identiques pour tous les participants.
4. Les informations nécessaires à la mise sur pied de la passation, à l'intention des administrateurs du test, sont explicitées clairement dans le feuillet qui accompagne le DVD. Par ailleurs, toutes les personnes responsables de l'organisation de la passation du test sur leur lieu de travail ont été briefées personnellement, étant elles-mêmes initiées à la démarche.

## **2.9 LA POPULATION ÉTUDIÉE**

### **2.9.1 Critères de choix**

Réaliser l'objectif de mise en relief, sans a priori excessif, des variables pouvant agir sur le phénomène d'interprétation du risque, nécessite d'enquêter largement parmi les populations ciblées. Une sélection étendue de répondants peut permettre de mettre en relief les différences d'interprétation. Une cohorte quantitativement consistante est donc un des critères retenus pour élaborer l'échantillon de référence qui sera enquêté. De même, la collecte d'un grand nombre de données est aussi guidée par la volonté d'explorer les variables indépendantes précises telles que sexe, âge, niveau d'expérience de l'enseignement de l'EPS avec de jeunes élèves (enseignants du primaire *vs* étudiants), type de formation des étudiants (étudiants généralistes *vs* spécialistes), pays d'origine (limités à des pays de langue francophone : Belgique, Canada, France et Suisse).

Se pose ensuite la question de l'accès aux populations étudiées en référence aux critères déterminés. Cette contrainte pratique joue un rôle prépondérant ; on n'accède pas sans entrées dans un réseau de chercheurs internationaux aux populations correspondant au profil défini, surtout si les données que l'on vise à obtenir requièrent un engagement cognitif et temporel conséquent comme c'est le cas ici. Pour lever cet obstacle, nous avons choisi d'exploiter un double avantage : la connaissance du terrain pédagogique gravitant autour de la HEP BEJUNE, ainsi que le réseau personnel de collègues formateurs ou professeurs d'institutions tertiaires, en particulier du laboratoire du LaSeLDI et de l'Association francophone pour la recherche sur l'intervention en sport (ARIS). Les données de la thèse sont donc produites avec la collaboration étroite et conséquente de nombreux correspondants, chercheurs et formateurs, internationaux.

### **2.9.2 Echantillonnage**

Les participants à l'étude appartiennent à deux catégories principales : des enseignants en exercice dans des classes du niveau primaire et des étudiants en formation d'enseignants d'EPS.

Les enseignants du primaire ont été recrutés par contact personnel direct ou via les directions d'établissement. Leurs écoles se situent pour la plupart sur le territoire du canton du Jura ainsi que, pour une minorité, dans la partie francophone du canton de Berne. Dans les deux cas, des personnes-relais ont réuni autour d'elles des collègues pour les faire participer à l'étude. Pour

les analyses, les enseignants pourront être répartis en sous-groupes, en fonction des degrés auxquels ils enseignent.

Pour accéder aux populations d'étudiants, des collègues formateurs ou professeurs ont accepté de jouer le rôle de « chercheurs associés » pour cette phase de la recherche. Ils ont été responsables de l'organisation et du recueil de données auprès des étudiants de leur institution. Ceux-ci proviennent de plusieurs institutions de formation de maîtres et d'universités de Suisse, de France, du Canada et de Belgique.

Des considérations pratiques liées aux contraintes de calendrier des institutions de formation, au temps disponible pour la phase de collecte des données, à la possibilité d'accès aux personnes, à la durée requise pour l'administration de la procédure de collecte ont influé de manière décisive sur les contours de l'échantillon. En définitive, celui-ci est le produit d'un compromis entre pertinence, faisabilité et opportunités locales.

Au plan méthodologique, on peut qualifier cet échantillonnage de non-probabiliste. Il est construit à la fois sur des « groupes naturels » (échantillonnage par grappe pour les étudiants) et sur une sélection de diverses personnes enseignantes (échantillonnage par choix raisonné sur la base du volontariat) (Lamoureux, 2000, p. 172).

### **2.9.3 Ethique**

Les règles éthiques appliquées au recueil des données de cette thèse sont celles appliquées usuellement en sciences humaines : anonymat, confidentialité et consentement. Ce dernier critère mérite une brève clarification. En effet, du fait que la procédure de recueil de données auprès des étudiants se déroule dans le cadre d'un séminaire ou d'un cours, sous le « contrôle » de leur professeur, un biais à la liberté de participation peut être généré. Cela étant, aucun décompte ou contrôle de présences n'a été tenu à la demande du chercheur : les personnes sollicitées étaient libres de ne pas participer. Par ailleurs, bien que présents par obligation morale liée à leur statut et donc « captifs », les étudiants n'ont reçu aucune injonction de répondre. Ainsi certains d'entre eux -fort peu nombreux, il faut le dire- ne se sont pas privés du droit de rendre des formulaires de réponse incomplets voire émaillés de commentaires décalés, ce qui a abouti au non traitement de leurs réponses.

## **2.10 LE DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DE DONNÉES**

### **2.10.1 Moment et lieu**

La phase de récolte des données s'est déroulée durant la période allant de mi-novembre à début mars 2009, selon trois formes différentes.

#### **1. Recueil auprès des étudiants**

Comme indiqué plus haut, les données auprès des étudiants ont été récoltées directement par les professeurs et formateurs qui ont pris le temps nécessaire sur leur cours. Des institutions tertiaires de Belgique, du Canada et de Suisse ont participé au protocole :

- Belgique: Institut d'éducation physique et de réadaptation (IEPR) de l'Université catholique de Louvain-la-Neuve et Haute école de Namur (HENAM);
- Canada: Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal (baccalauréat d'éducation physique et santé);
- France: Unité de formation et recherche de Sciences et techniques des activités physiques et sportives (UFR STAPS) de l'Université de Franche-Comté, Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) de Dijon et Lons-le-saunier;
- Suisse : Ecole d'éducation physique de l'Université de Genève, Institut de formation des maîtres de l'enseignement secondaire (IMFES) de Genève, Haute école pédagogique de Fribourg et Haute école pédagogique de Lausanne.



#### **2. Recueil auprès des enseignants suisses**

Pour participer au test, les enseignants ont eu le choix entre deux modalités: recevoir le matériel et organiser la passation du test de manière autonome au sein de leur école ou confier au chercheur l'organisation du test.

Six écoles primaires ont fonctionné de manière autonome, celles de Courchapoix, de Courchavon-Courtemâche, Courtedoux, Courtételle, des Breuleux, Montsevelier.

Neuf écoles ou regroupements d'écoles ont souhaité que la passation du test soit prise en charge par le chercheur, à savoir : Alle, Bassecourt, Coeuve, Develier, La Baroche, Porrentruy, Rossemaison, Tramelan et un petit groupe d'enseignants de plusieurs écoles du district des Franches-Montagnes.



### **2.10.2 Tâche, consignes et durée du test**

Deux feuillets contenus dans la boîte du DVD contiennent toutes les indications nécessaires pour permettre une auto-administration du test. Le premier fournit des informations générales (contenu, durée, modalités); on insiste notamment sur le fait que le test, une fois démarré, ne doit plus être interrompu. Le second feuillet livre toutes les instructions à suivre pour préparer, faire passer et renvoyer le matériel au chercheur; y est précisé notamment le fait que la première page du formulaire doit être remplie avant le lancement du film. Lorsque le DVD est mis en route, la page de menu principal rappelle cette dernière consigne.

Au terme du visionnement des sept séquences, le générique de fin se prolonge de quelques minutes pour permettre aux répondants d'apporter les réponses aux questions de la dernière page du formulaire. Si besoin est, un temps supplémentaire est accordé pour permettre d'achever le travail.

## 2.11 RÉSUMÉ DE LA MÉTHODOLOGIE

### **Objectifs de la thèse**

Située dans le contexte des activités gymniques par ateliers avec de jeunes élèves, la thèse vise deux objectifs :

- a) mettre au jour diverses représentations à propos de la prise la risque et de la sécurité ;
- b) décrire et comprendre le processus singulier de jugement du risque.

### **Instruments de collecte des données**

Deux instruments ont été élaborés en vue de recueillir les données nécessaires:

- un questionnaire visant à récolter les opinions et les utilités subjectives ;
- un montage vidéo montrant des élèves engagés dans des activités gymniques par ateliers, conçu à partir de séquences d'enseignement authentiques.

### **Protocole**

D'une durée d'environ 40 minutes, le protocole de recherche comprend l'analyse écrite de sept séquences (test vidéo) et l'administration du questionnaire. Toutes les données ont été collectées en une fois au moyen d'un formulaire de réponse unique.

### **Participants à l'étude et récolte des données**

Les enseignants du primaire ont été recrutés par contact personnel direct ou via les directions d'établissement. Pour participer au test, les enseignants ont eu le choix entre deux modalités: recevoir le matériel et organiser la passation du test de manière autonome au sein de leur école ou confier au chercheur l'organisation du test.

Pour accéder aux populations d'étudiants en formation d'enseignement à l'EPS, des formateurs en institution de formation pédagogique et des professeurs d'université ont joué le rôle de « chercheurs associés ». Ils ont été responsables de l'organisation et du recueil de données auprès de leurs étudiants. Ceux-ci proviennent de plusieurs institutions de formation de maîtres et d'universités de Suisse, de France, du Canada et de Belgique.

La phase de récolte des données s'est déroulée durant la période allant de mi-novembre à début mars 2009.

*3<sup>EME</sup> PARTIE : PARTICIPATION ET TRAITEMENT DES  
RESULTATS*

---

### **3.1 PRÉSENTATION DE LA TROISIÈME PARTIE**

Cette partie présente les données empiriques de la recherche, leur traitement et en expose les résultats. Elle est structurée en trois grands chapitres. Le premier donne une vue générale de la participation au test vidéo, des orientations prises et des travaux préalables à la saisie des données. Le but sera d'expliquer quelles données seront traitées et selon quelle méthode. Ceci sera résumé de manière synoptique dans un plan de dépouillement.

La présentation proprement dite des résultats est organisée sous la forme de trois études. La première étude traite de la question de *l'acceptabilité subjective de la prise de risque*, établie sur la base des réponses au questionnaire ad hoc. Dans la seconde étude, nous traiterons des discours produits par les participants au sujet des *obstacles à la mise en place d'ateliers gymniques avec de jeunes élèves*. Ces deux premières études permettent de décrire, sous deux angles de vue différents par leur nature (données quantitatives vs données qualitatives), la problématique de la thèse. Enfin, avec la troisième étude, nous entrerons au cœur de la question de recherche. Les données textuelles produites après visionnement de la séquence vidéo du toboggan constitueront la part la plus substantielle des résultats de la thèse, ceux qui seront ensuite soumis à interprétation et discussion approfondies.

### **3.2 VUE D'ENSEMBLE SUR LA PARTICIPATION**

#### **3.2.1 Généralités**

L'étape de collecte de données a été performante, puisque plus de sept cents sujets y ont pris part. Sur les 703 formulaires retournés, 17 (2.4%) ont été écartés du traitement (5 formulaires de formateurs non considérés dans cette étude et 12 incomplets ou hors sujet). 686 questionnaires valides ont donc finalement été pris en compte.

Sur les 686 participants, on trouve 116 enseignants (16.9%) et 570 étudiants (84.1%) ; 424 d'entre eux sont de sexe féminin (61.8%) et 262 (38.2%) de sexe masculin. Les taux de participation par pays sont les suivants : 44% pour la Suisse (n=304), 25.2% pour la France (n=173), 20.4% pour la Belgique (n=140) et 10.3% pour le Canada (n=71).

#### **3.2.2 Caractéristiques générales des enseignants**

Comme indiqué plus haut, tous les enseignants participants viennent de Suisse, plus précisément du Canton du Jura ainsi que d'une école du Canton de Berne. Tous sont francophones. Les 92 femmes constituent la grande majorité (79.3%) des 116 répondants (24

hommes, 20.7%), ce qui est en accord avec le taux de féminisation de l'enseignement préscolaire et primaire en Suisse romande. En ce qui concerne la distribution selon l'âge, 56% ont plus de 40 ans, 19% ont entre 30-40 ans et 25% moins de 30 ans, ce qui est aussi globalement conforme à la population de référence.

En regard de l'organisation de l'enseignement préscolaire et primaire, la répartition est la suivante (les âges approximatifs des élèves sont indiqués entre parenthèses). A noter que certains répondants peuvent enseigner sur plusieurs degrés (d'où un total supérieur à 100%) :

- 15.5% enseignent à l'école enfantine (4-6 ans)
- 41.3% enseignent aux degrés primaires 1-2 (7-8 ans)
- 35.3% aux degrés primaires 3-4 (9-10 ans)
- 27.6% aux degrés 5-6 (11-12 ans).

### **3.2.3 Caractéristiques générales des étudiants**

Issue de quatre pays francophones, la population étudiante d'un total de 570 sujets se répartit comme indiqué ci-après :

- selon le sexe : 58.2% de femmes (n=332) et 41.8% d'hommes (n=238)
- selon la provenance géographique : 32.6 % de Suisse (n=186), 30.4% de France (n=173), 24.6% de Belgique (n=140) et 12.5% du Canada (n=71)
- selon l'âge : 85.3% ont entre 19 et 24 ans, 10.9% entre 25 et 29 ans et 3.9% entre 30 et 40 ans.

A remarquer que 20 étudiants suisses de la HEP bilingue de Fribourg sont germanophones (la majorité a toutefois répondu en français).

## **3.3 PRÉPARATION DU CORPUS ET SAISIE DES DONNÉES**

### **3.3.1 Opérations préalables à la saisie**

Avant de passer au traitement des données, diverses opérations ont été effectuées :

- suppression des questionnaires incomplets (absence d'indication du sexe du répondant, plus de 3 cases de commentaires vides, absence de réponses aux questions sur les utilités);
- numérotation des formulaires selon l'ordre de retour et l'origine;
- photocopie des formulaires pour la phase de traitement et conservation des originaux en l'état.

### **3.3.2 Choix du logiciel de traitement des données**

Pour le traitement des données, le choix s'est porté sur le logiciel d'enquête et d'analyse statistique *Sphinx Plus – Edition Lexica*© de la Société française Le Sphinx Développement. Cette application informatique offre entre autres la possibilité de traiter à la fois des données qualitatives et quantitatives et répond ainsi parfaitement aux attentes de la thèse.

### 3.3.3 La création de sous-catégories parmi les étudiants

Sur la base des informations contenues dans le questionnaire, une variable spécifique a été créée pour distinguer les étudiants selon le type de formation suivie et l'avancement dans le cursus des études. La distinction entre étudiant *généraliste*, qui se destine à enseigner toutes les disciplines au préscolaire et/ou primaire et l'étudiant *spécialiste* qui enseignera prioritairement, voire exclusivement, l'EPS, a été clarifiée au chapitre 1 (voir Cadre conceptuel).

A partir de ce premier tri, quatre sous-catégories d'étudiants ont été constituées :

- les futurs généralistes en première année de formation pédagogique (GEN1) ;
- les futurs généralistes en deuxième ou troisième année de formation pédagogique (GEN2) ;
- les futurs spécialistes encore en formation académique universitaire (SPE1) ;
- les futurs spécialistes ayant achevé la formation universitaire et en cours de formation pédagogique ou dont la formation pratique est intégrée au cursus universitaire (SPE2).

A noter que l'extrême diversité des systèmes de formation, en particulier la présence ou non de stage durant la formation à l'université, n'a pas été sans poser un problème d'homogénéité lors de la répartition des étudiants dans les sous-catégories. Cela a été le cas par exemple pour le groupe SPE1 qui compte des étudiants en sciences du sport encore à l'université, dont l'expérience dans les classes est très variable. Toutefois, des données précises relatives à l'expérience de l'enseignement étant disponibles (voir question 8), il est possible de dresser un profil précis des étudiants sur ce point.

Au final, la distribution des étudiants selon ces critères donne les résultats suivants : 13% de GEN1 (74), 39.6% de GEN2 (226), 30% de SPE1 (171) et 17.4% de SPE2 (99).

Le tableau statistique présentant la répartition des étudiants par sous-catégorie et par pays se trouve en [annexe E](#).

### 3.3.4 Sélection du corpus à traiter

De prime abord, le volume des données disponibles à l'issue de la récolte a largement dépassé les attentes de départ. Avec près de 700 formulaires rentrés, le corpus est quantitativement suffisamment vaste pour effectuer des calculs statistiques significatifs. De plus, la qualité du corpus prélevé est bien présente; à la lecture des réponses, on réalise en effet le sérieux et l'engagement des enseignants et des étudiants qui ont participé au test, mais aussi la propension de celui-ci à générer des discours contrastés.

A titre d'illustration de l'envergure des résultats, chaque répondant qui a rempli complètement le formulaire a produit 71 réponses, ce qui fait un total de plus de 48'000 entrées potentielles.

A eux seuls, les commentaires des 7 situations vidéo analysées représentent plus de 14'400 entrées.

Se lancer sans discernement dans le traitement de cette masse de données relèverait de la plus pure utopie ou d'un aveuglement stérile. C'est la raison pour laquelle une sélection parmi les données sera opérée pour ne retenir que celles qui sont directement nécessaires à la réalisation des objectifs de l'étude. Le solde pourra, le cas échéant, faire l'objet d'analyses ultérieures. La sélection des données quantitatives et qualitatives est présentée un peu plus loin.

### **3.3.5 Création de strates en vue du traitement des commentaires**

Pour répondre à cette problématique de l'étendue des données sans nuire à la représentativité statistique, décision a été prise de créer des strates en tenant compte des différents profils biographiques des répondants. Ainsi, onze strates ont été retenues : une strate « enseignants » et 10 strates pour les étudiants, 3 strates pour les « généralistes 2 » (Belgique, France et Suisse), 4 strates pour « spécialistes 1 » (idem + Canada) et 3 strates pour « spécialistes 2 » (idem GEN1). Un nombre de 30 personnes par strate a été fixé. Ce chiffre correspond au seuil de validité statistique garanti par le logiciel Sphinx pour des analyses qualitatives.

Dans l'ordre, les caractéristiques personnelles retenues pour la configuration de la strate « enseignants » sont les suivantes :

1. Enseigner au primaire aux degrés 1-2.
2. 100% des hommes répondant à ce premier critère
3. Enseigner en 1-2P et en 3-4P.

Pour les strates « étudiants », les critères appliqués sont : a) respect de la distribution sexe et âge de l'ensemble des répondants d'un profil donné, b) avoir répondu à tous les énoncés relatifs aux utilités (questions 13 et 14) et c), avoir apporté des commentaires à la quasi totalité des séquences (seuil de non-réponse toléré : 3 cases vides) et d) parmi les étudiants suisses, les étudiants germanophones n'ont pas été retenus pour figurer dans la strate.

### 3.4 PLAN DE DÉPOUILLEMENT

Pour atteindre les objectifs de la thèse, le plan de dépouillement prévoit neuf analyses successives des données recueillies. Ces analyses se porteront sur deux grandes catégories : les analyses des données quantitatives d'une part, et les analyses des données discursives, de l'autre. Ce plan est présenté de manière schématique dans le tableau ci-dessous :

**Tableau 4. Plan de dépouillement des données empiriques**

| <i>Etape d'analyse</i> | <i>Type de données</i> | <i>Buts</i>  | <i>Taille population</i> | <i>Enseignants</i> | <i>Etudiants</i> | <i>Traitement</i>   |
|------------------------|------------------------|--|--------------------------|--------------------|------------------|---|
| 1                      | quant.                 | Comparaison des valeurs attribuées à 10 utilités positives (u+) et 10 négatives (u-)   | 686                      | 116                | 570              | Mode, %, moyenne, écart-type<br>Test: cote Z de Fisher ; Chi-2                    |
| 2                      | quant.                 | Calcul de l'indice du risque éducatif acceptable (IREA) = moyenne de 10 utilités positives & de 10 utilités négatives  | 686                      | 116                | 570              | Mode, %, moyenne, écart-type<br>Test: cote Z de Fisher ; Chi-2                    |
| 3                      | quant.                 | Analyse des utilités selon thématiques centrales de l'étude :<br>a) conceptions sur les compétences des élèves ;<br>b) conceptions sur les finalités et les apports de situations gymniques ;<br>c) évaluation générale du niveau de sécurité et de risque ;<br>d) charge psychoaffective. | 686                      | 116                | 570              | Mode, %, moyenne, écart-type<br>Test: cote Z de Fisher ; Chi-2                    |
| 4                      | qual./<br>quant.       | Analyse descriptive de contenu des principaux obstacles à la mise en place d'ateliers gymniques<br>Modélisation des obstacles  | 686                      | 116                | 570              | Analyse de contenu<br>Lemmatisation<br>Fréquences et pourcentages des occurrences |
| 5                      | qual.                  | Inventaire de l'intégralité des commentaires apportés à propos de la séquence vidéo du toboggan (séquence 1), c'est-à-dire :<br>- ce qui a retenu l'attention<br>- le sens qui en a été donné<br>- les propositions didactiques de remédiation   | 330                      | 30                 | 300              | Analyse de discours   |
| 6                      | qual.                  | Analyse descriptive des jugements du risque de la situation du toboggan  | 330                      | 30                 | 300              | Analyse de discours   |
| 7                      | qual.                  | Synthèse des facteurs de risque et des modalités de gestion  | 330                      | 30                 | 300              | Analyse de discours   |
| 8                      | qual.                  | Mise en évidence de profils singuliers à partir de l'étude de cas prototypiques  | 4                        | 4                  | 0                | Analyse de discours   |
| 9                      | qual.                  | Modélisation des processus de lecture et de jugement du risque des activités gymniques   |                          |                    |                  |   |



*4<sup>EME</sup> PARTIE : PRESENTATION ET DISCUSSION DES  
RESULTATS DE L'ENQUÊTE PORTANT SUR  
L'ACCEPTABILITE DE LA PRISE DE RISQUE*

---

#### **4.1 RAPPEL DES BUTS DE L'ÉTUDE DES CONCEPTIONS DU RISQUE**

L'ambition de la thèse est d'explorer l'expression d'une identité professionnelle à partir de deux sources d'informations : des données quantitatives et des discours en situation simulée. Dans ce chapitre, les analyses quantitatives s'intéresseront aux conceptions d'enseignants du préscolaire et du primaire et de futurs enseignants relatives à l'intérêt pédagogique déclaré de la prise de risque dans les activités gymniques en EPS.

La visée générale de cette étude étant exploratoire, les statistiques descriptives seront l'outil principal de traitement des données quantitatives. Elles seront utilisées d'une part dans le but d'identifier des tendances génériques et, d'autre part, pour décrire plus finement des attitudes éducatives.

Une des visées importantes de l'étude est d'obtenir des informations permettant de mesurer des attitudes préliminaires à propos de la prise de risque et de la sécurité dans le contexte spécifique d'activités gymniques par atelier avec des élèves de 4-8 ans. Les données traitées ici proviennent des deux tableaux de questions de la page 4 du formulaire de réponse. Ces deux séries d'énoncés visent à mesurer les « utilités subjectives » (on parle aussi de valences) quant à la prise de risque, concept décrit dans la partie théorique. Pour rappel, ces utilités sont des représentations subjectives quant aux avantages et inconvénients du comportement de la prise de risque. Le bilan de celles-ci permet de définir un indice d'acceptabilité du risque variable qui déterminerait finalement le choix du comportement.

Les énoncés des questions 13 et 14 ont fait l'objet de mesures (fréquence, moyenne, écart-type) et tests statistiques (test de Fisher). A noter que toutes les données quantitatives de chaque formulaire ont été saisies pour la totalité de la population (n=689).

L'arrière-plan théorique et l'explicitation du choix de ces questions ont été développés dans la première partie théorique. Leur validation à travers un pré-test est expliquée en dans la seconde partie de la thèse. Les questions, leur traitement et les résultats sont présentés dans les sous-chapitres qui suivent.

#### **4.2 ORGANISATION DU TRAITEMENT DES DONNÉES QUANTITATIVES**

##### **4.2.1 Présentation des questions relatives aux utilités subjectives**

Ces questions sont regroupées dans les deux tableaux de la dernière page du questionnaire.

Le premier tableau d'énoncés a pour objectif de mesurer les « utilités positives » (avantages éducatifs) de la prise de risque en EPS, le second les « utilités négatives » (inconvénients).

Des 24 questions soumises aux participants, les 20 listées ci-dessous (10 de chaque type) ont finalement été retenues pour diverses analyses statistiques, le reliquat n'étant pas traité faute de pertinence. Les réponses au questionnaire sont prescrites par une échelle de Likert à contrainte (4 items possibles).

**Tableau 5. Questions sur les utilités positives des activités gymniques par atelier**

**Utilités positives**

*Pourquoi cela vaut-il la peine de mettre des élèves de 4-8 ans en situation de prise de risque dans des ateliers gymniques?*

1. Je contribue à promouvoir la sécurité des élèves en les responsabilisant.
2. Les élèves peuvent développer de nouvelles compétences motrices.
3. Cela me donne le sentiment de faire du bon travail.
4. Les élèves aiment à faire preuve de courage.
5. Cela procure du plaisir aux élèves.
6. Les élèves sont curieux et veulent explorer leurs limites.
7. Les élèves savent bien jusqu'où ils peuvent aller dans leurs actions.
8. Les élèves restent centrés sur la tâche et actifs.
9. L'intensité de la leçon est plus élevée.
10. Les élèves peuvent m'aider à mettre en place le matériel.

**Tableau 6. Questions sur les utilités négatives des activités gymniques par atelier**

**Utilités négatives**

*Pourquoi est-ce inutile de mettre des élèves de 4-8 ans en situation de prise de risque dans des ateliers gymniques?*

11. Ce n'est pas le but de l'école de faire prendre des risques aux élèves.
12. Le but premier est de maintenir les élèves en sécurité en écartant la prise de risques.
13. Cela n'apporte rien aux élèves.
14. Les élèves ne peuvent pas assurer leur propre sécurité.
15. Le risque d'accident est trop élevé.
16. Il m'est impossible de garantir totalement la sécurité.
17. Je ne peux pas mettre les élèves dans une situation que je ne maîtrise pas moi-même.
18. Cela me met en situation de stress inconfortable durant ce type de leçon.
19. J'ai peur pour les élèves.
20. Je crains les éventuelles poursuites judiciaires.

#### **4.2.2 Remarque importante à propos des traitements statistiques**

Une remarque préalable à propos des objectifs de la présentation des résultats quantitatifs de la thèse s'impose. Notre visée est avant tout d'explorer un phénomène qui, dès lors que l'on explore la littérature disponible, est peu connu. Avec partie de cette étude, le but est de rechercher des indices qui pourraient, dans une étape ultérieure à la thèse, permettre de poser et tester des hypothèses. Il ne s'agit donc pas ici de valider un instrument (test psychologique)

prédictif ni d'apporter la preuve d'un lien de corrélation. L'enquête à visée exploratoire de type quantitatif réalisée ici vise à identifier des tendances génériques, d'où le recours aux statistiques descriptives.

#### 4.2.3 Traitement des réponses : barème de traitement

Confrontés à ces énoncés, les enquêtés doivent exprimer leur degré d'accord en se basant sur une échelle de Likert à 4 gradients auxquels est affectée une pondération. Sur le questionnaire, la modalité « totalement en accord » vaut 4, « plutôt en accord » vaut 3, « plutôt en désaccord » 2 et « totalement en désaccord » 1. Pour le traitement des données, la quantification des réponses a été revue, voici pourquoi.

Pour comprendre les propos qui vont suivre sur le choix du barème, un bref retour aux fondements théoriques s'impose. Face au choix d'un comportement à risque, un individu tend à mesurer, souvent de manière infraconsciente, les enjeux de la prise de risque, que l'on pourrait résumer en termes « d'utilités subjectives positives » (il vaut la peine de... car il y a un ou plusieurs avantages à le faire) et « négatives » (il est inutile de... car il y a un ou plusieurs inconvénients à le faire...). Quand, dans le premier tableau (utilités positives), le participant répond qu'il est totalement d'accord avec l'énoncé, il considère que le bénéfice attendu est élevé. La situation est inverse dans le second tableau. Dans ce cas, l'accord total signifie que le coût est des plus élevés « Je suis totalement d'accord pour dire que cela est inutile de... ». Par conséquent, dès lors qu'il s'agit d'appliquer un barème qui fasse apparaître des résultats éclairants, il faut nécessairement tenir compte du rapport d'opposition qu'entretiennent ces deux pôles positif et négatif. Ceci est d'autant plus nécessaire si l'on veut comparer ou fusionner ces deux types d'utilités subjectives; il serait illogique d'attribuer la même valeur mathématique à des réponses qui vont exactement en sens opposés. Différents essais de barème ont donc été effectués. Le continuum suivant a finalement été retenu pour effectuer les calculs statistiques:

**Tableau 7. Les échelles de réponses revues avant le traitement statistique**

| <b>Utilités positives (avantages)</b> |                 |                     |                     | <b>Utilités négatives (inconvénients)</b> |                 |                     |                     |
|---------------------------------------|-----------------|---------------------|---------------------|---|-----------------|---------------------|---------------------|
| Totalement d'accord                   | Plutôt d'accord | Plutôt en désaccord | Total. en désaccord | Totalement d'accord                       | Plutôt d'accord | Plutôt en désaccord | Total. en désaccord |
| <b>4</b>                              | <b>3</b>        | <b>2</b>            | <b>1</b>            | <b>1</b>                                  | <b>2</b>        | <b>3</b>            | <b>4</b>            |
| Totalement utile                      | Plutôt utile    | Plutôt inutile      | Total. inutile      | Total. inutile                            | Plutôt inutile  | Plutôt inutile      | Totalement utile    |

Dans cette échelle, la moyenne entre accord/désaccord se situe à 2.5 (trait rouge). Pour les utilités positives, toutes les valeurs supérieures à ce seuil expriment un accord avec l'énoncé, celles qui passent en dessous un désaccord. A l'inverse, pour les utilités négatives, tous les scores supérieurs à 2.5 signifient un désaccord avec l'énoncé.

Pour l'exemple, voici le cas de deux énoncés de contenus similaires. Le premier se trouve parmi les utilités positives sous cette forme « Les élèves peuvent développer de nouvelles compétences motrices. » L'autre énoncé figure dans les utilités négatives. Il est formulé par « Cela n'apporte rien aux élèves. » On comprend que les deux items ciblent le même objet didactique, à savoir l'apport potentiel de la mise en situation de prise de risque pour de jeunes élèves.

Lorsqu'un participant indique un accord total avec le premier énoncé, il exprime l'opinion que les situations gymniques d'apprentissage favorisent de nouveaux apprentissages moteurs. Par conséquent, il devrait assez logiquement, dans le second cas, mentionner qu'il n'est pas du tout d'accord avec l'idée que cela n'apporte rien aux élèves et donc cocher la modalité « totalement en désaccord ». D'un point de vue mathématique, si l'on revient maintenant sur la question du barème, il est donc essentiel que les idées qui vont dans le même sens s'additionnent (pour cet item, la moyenne serait de 4). A titre d'illustration, les deux figures ci-dessous présentent les résultats de ce traitement statistique appliqué aux deux énoncés pris comme exemples.

#### **Figure 4. Exemple de traitement statistique sur deux énoncés pour l'échantillon total**

Ces deux graphiques montrent la distribution des degrés d'accord en regard de la question posée. On constate que les différentes valeurs statistiques vont dans le sens d'un accord

général indiquant que « cela vaut la peine », tant les moyennes (3.33 et 3.59) que les modes (les modalités « totalement utile » et « plutôt utile » représentent autour des 90%).

Si l'on demande aux participants de se prononcer sur l'inutilité de mettre les élèves en situation de prise de risque dans des activités gymniques par atelier, car cela ne leur apporte rien, ils expriment très fortement leur accord. La moyenne obtenue est même légèrement plus élevée que s'ils se prononcent sur l'affirmation de l'utilité, car ils peuvent développer de nouvelles compétences motrices. Une interprétation possible de ce résultat tient à la nuance entre les deux énoncés, le second étant exclusivement centré les compétences motrices. Autrement dit, si une plus grande majorité exprime un accord avec l'idée que l'apport n'est pas nul, cela ne signifie pas que l'apport en question est autre que lié à des compétences motrices (par exemple une plus grande confiance en soi).

#### **4.2.4 Les niveaux de lecture des réponses**

En analysant plus finement le contenu des questions 13 et 14, on peut considérer que deux niveaux de lecture des réponses sont possibles. Un premier niveau, celui prioritairement visé lors de la conception du questionnaire, qui associe l'utilité de la prise de risque à des avantages et à des inconvénients potentiels. Dans ce cas, la phrase introductive et l'énoncé sont traités comme un tout cohérent. Le second niveau de lecture est de considérer la réponse à l'énoncé pour lui-même, sans le rattacher à la phrase introductive. Un exemple tiré du premier tableau d'énoncés (question 13 du formulaire de réponse) permettra de mieux comprendre la nuance.

L'énoncé « Les élèves aiment à faire preuve de courage » peut être compris et traité de deux manières a) le participant indique son degré d'accord sur l'idée que la prise de risque vaut la peine, car les élèves aiment à faire preuve de courage et b) indirectement, il exprime aussi sa représentation personnelle quant au courage des élèves face à la prise de risque.

#### **4.2.5 Les niveaux de traitement des énoncés**

Les vingt utilités choisies vont subir différents traitements statistiques pour élucider plusieurs types d'attitudes relatives au risque: pour comparer les utilités positives et négatives, pour calculer l'indice de risque éducatif acceptable et enfin pour effectuer des analyses plus approfondies sur trois variables considérées comme centrales : 1. Les discours sur les compétences des élèves en matière de gestion du risque. 2. Les discours quant au niveau de risque dans les ateliers gymniques. 3. Les discours liés à la charge psychoaffective des

répondants mis en contexte des ateliers gymniques. Ces analyses thématiques se feront par regroupement des énoncés dont les contenus convergent.

Ces analyses porteront d'abord sur l'ensemble de l'échantillon (n=686). Puis, l'approche sera de comparer enseignants (n=116) et étudiants (n=571). Enfin, l'effet sur les représentations sociales au sujet de la prise de risque sera testé pour les variables sociodémographiques et biographiques suivantes: pays (Belgique, Canada, France et Suisse), genre (femmes *vs* hommes), aisance dans l'enseignement de la gymnastique scolaire (à l'aise *vs* pas à l'aise, biographie en matière d'accident (avec *vs* sans accident marquant vécu ou observé en EPS) et âge (19-29 *vs* 51-60).

## 4.3 COMPARAISON DES UTILITÉS SUBJECTIVES POSITIVES ET NÉGATIVES

### 4.3.1 A propos du traitement statistique

En premier lieu, il s'agit de présenter séparément les résultats des deux groupes d'énoncés positifs et négatifs. Si nécessaire, des analyses de l'un ou l'autre énoncé seront approfondies. Une analyse en composante principale (ACP), réalisée sous Sphinx sur les 20 utilités retenues apporte la confirmation d'une certaine cohérence dans le regroupement des items. Tant les 10 items d'utilités positives que les 10 d'utilités négatives tendent à se regrouper de part et d'autre de l'axe 1. Le pourcentage de variance expliquée sur deux axes s'élève à 46%.

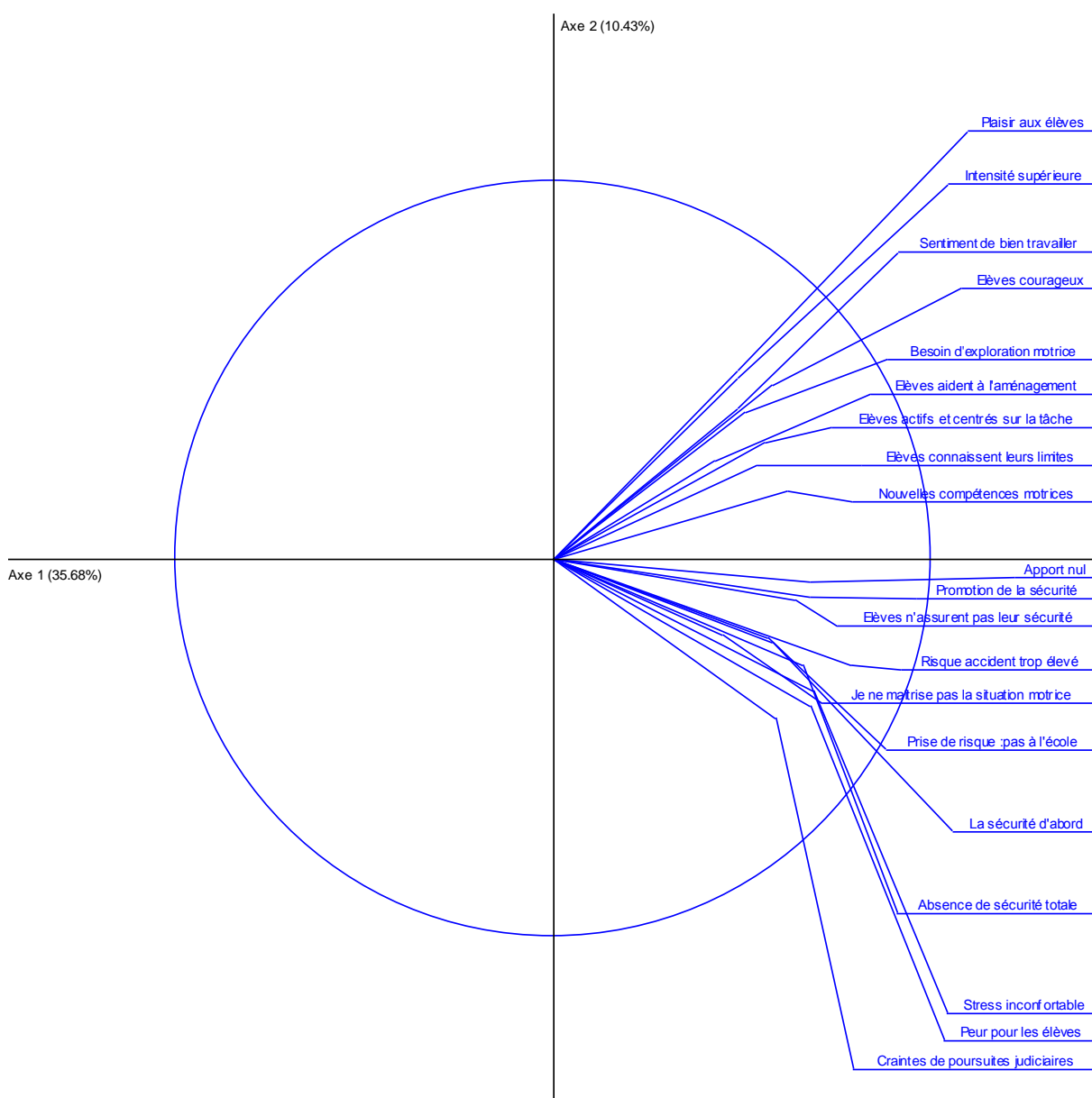


Figure 5. Analyse en composante principale des 20 utilités subjectives retenues



### 4.3.2 Dans quelle mesure le jeu en vaut-il la chandelle ?

**Figure 6. Degré d'accord sur les utilités positives des activités gymniques par ateliers (n=689)**

Avec un score moyen de 2.61, les 689 personnes interrogées, soit l'ensemble de l'échantillon, tendent à exprimer l'idée que l'aménagement de situations gymniques d'apprentissage par ateliers vaut *plutôt la peine*. Les trois utilités qui agissent le plus dans le sens d'un accord avec cette forme de pratique est a) qu'elle répond à un besoin spécifique d'exploration par le mouvement des élèves, b) qu'elle leur procure du plaisir et surtout c) qu'elle permet l'apprentissage de compétences motrices.

A l'inverse, les enseignants et les étudiants considèrent qu'en moyenne *les élèves ne savent pas bien jusqu'où ils peuvent aller dans leurs actions*. Cette opinion aurait un effet inhibiteur par rapport à une telle pratique. Globalement, la population totale considère que le fait de mettre en place des activités gymniques sous forme d'ateliers en vaut plutôt la peine.

Que pense les tenants de cette conception s'il faut se prononcer sur des items sous-tendus par l'idée que mettre en place des ateliers gymniques avec de jeunes élèves est inutile. Le graphique ci-après donne une représentation de ces résultats. Pour rappel, dans ce deuxième graphique, plus la valeur est proche de 1, plus le degré d'accord avec l'énoncé est élevé. Le point de bascule entre accord et désaccord se situe à 2.5.

**Figure 7. Degré d'accord sur les utilités négatives des activités gymniques par ateliers (n=689)**

D'emblée, un premier résultat frappe l'attention. La moyenne générale des 10 énoncés d'utilités négatives est parfaitement égale à la moyenne des 10 utilités positives exposée précédemment. Ceci permet d'apporter un indice de la validité interne du questionnaire. Il semble en effet que les réponses soient cohérentes entre elles, quelle que soit la manière de les formuler.

On trouve dans cette seconde série de résultats moins de réponses extrêmes. Elles sont plus ou moins regroupées autour de la moyenne, à l'exception de l'énoncé sur l'apport pour les élèves déjà discuté.

A noter que deux points sensibles pourraient faire renoncer enseignants et étudiants s'ils avaient à faire le choix d'ateliers gymniques: a) le fait de ne pas, ou plus, maîtriser soi-même la situation dans laquelle on engage l'élève et b) le sentiment d'impossibilité de garantir une sécurité totale.

Pour en savoir un peu plus sur la question de la maîtrise de la tâche par l'enseignant, poussons l'analyse par comparaison des résultats entre étudiants et enseignants. Il ressort que les enseignants, qui sont tous des généralistes, attribuent une importance très significativement moins élevée aux habiletés techniques personnelles dans la gestion du risque ( $p < 0.1\%$  ;  $F=16.95$ ). Cela semble refléter deux conceptions différentes des fondements de la compétence professionnelle en EPS. Les futurs enseignants semblent considérer que leur propre niveau d'habileté est une ressource importante pour accompagner la prise de risque de l'élève, peut-être même pour enseigner en EPS. On retrouverait ici l'idée selon laquelle l'enseignant doit être un modèle pour ses élèves. Les enseignants généralistes, quant à eux, tendent à relativiser

cet aspect. On peut émettre l'hypothèse que, leur formation initiale étant moins poussée que celle d'étudiants spécialistes notamment, mais aussi plus ancienne, cette catégorie d'intervenants attribuent une moindre importance à cet aspect de la compétence professionnelle. Sur ce plan, ils reconnaissent très souvent que certains de leurs élèves ont des capacités motrices bien supérieures aux leurs, ce que les observations de terrain confirment. Par ailleurs, en élargissant la comparaison sur l'ensemble des items, on observe une tendance quasi générale des enseignants à exprimer des opinions plus favorables à l'idée que la prise de risque vaut la peine d'être mise en scène, ce qui apparaît systématiquement dans les 20 énoncés. Les différences sont également le plus souvent significatives, voire très significatives, du point de vue statistique (en bleu et soulignées dans les deux tableaux).

**Tableau 8. Comparaison étudiants (n=572) vs enseignants (n=117) des moyennes des utilités.**

La valeur maximale de 4 signifie un accord total dans le tableau de gauche et un désaccord total dans le tableau de droite.

En résumé de cette première analyse des utilités positives et négatives, les 689 répondants estiment qu'en moyenne la mise en place de situations de prise de risque, telles que celles qui sont présentées dans la vidéo, présente plus d'avantages que d'inconvénients. Toutefois, cette plus-value éducative est significativement plus élevée chez les enseignants que chez les étudiants. Comment expliquer ces différences importantes ? Plusieurs pistes sont ouvertes. On peut prioritairement émettre l'hypothèse selon laquelle les enseignants jugent que les enjeux sont plus intéressants : a) parce qu'ils peuvent s'appuyer sur leur expérience pédagogique et donc se prévaloir d'une meilleure connaissance des élèves et de ce type d'activité, b) parce que leur vision est influencée par le fait qu'ils ont une formation suisse, cette forme de pratique par atelier étant courante dans leur pays et c) pour ces deux raisons à la fois. Les investigations qui suivent diront ce qu'il en est réellement de ces interprétations, notamment de l'effet des variables « pays » et « expérience du terrain ».

## 4.4 L'INDICE DE RISQUE ÉDUCATIF ACCEPTABLE

### 4.4.1 Clarifications préalables

La notion d'indice de risque éducatif acceptable (IREA) est une des variables clés de cette étude. Dans la théorie de l'homéostasie du risque, le risque acceptable est considéré comme la variable indépendante essentielle. C'est d'elle que dépend la décision du sujet face au risque à prendre : le risque éducatif est acceptable pour l'enseignant, dès lors que les avantages sont jugés supérieurs aux inconvénients.

Les résultats statistiques présentés sous forme de calculs de moyennes dans les pages précédentes sur les deux groupes d'utilités avaient une fonction descriptive globale. Comme l'IREA d'ailleurs, mais ce dernier a été avant tout construit pour être un indicateur individuel du degré d'acceptabilité du risque, une forme de caractéristique liée à la personne pour la problématique de l'accompagnement du risque. Il pourra servir, par exemple lors du traitement qualitatif, à trier les répondants par degré d'acceptabilité. A cette occasion, il sera une référence quantifiée lors de l'élaboration des profils.

L'IREA a été calculé en effectuant la moyenne des réponses aux vingt utilités subjectives positives ou négatives. Cette façon de procéder est intéressante, car elle débouche sur une valeur située entre 1 et 4 qui correspond à l'échelle de Likert appliquée jusqu'ici. Dans le calcul, la modalité de réponse « totalement d'accord » vaut 4 pour les utilités positives et 1 pour les utilités négatives. Plus le score sera élevé, plus le risque sera considéré comme acceptable par le répondant. La grille de lecture ci-après facilitera le décodage des IREA.

**Tableau 9. Tableau de conversion permettant la lecture de l'indice de risque éducatif acceptable**

| <b>IREA (score)</b> | <b>Le risque est-il acceptable ?</b> | <b>La prise de risque éducative</b> |
|---------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|
| 1 – 1.74            | Non                                  | ne vaut vraiment pas la peine       |
| 1.75 – 2.4          | Plutôt non                           | ne vaut pas la peine                |
| 2.5 – 3.24          | Plutôt oui                           | vaut la peine                       |
| 3.25 - 4            | Oui                                  | vaut vraiment la peine              |

Il convient d'expliquer comment les cas de non-réponses et de sans avis ont été gérés. En effet, bien qu'il s'agisse d'une moyenne arithmétique qui reste insensible au nombre de réponses, le traitement de ces cas de figure n'est pas insignifiant. On observe chez quelques dizaines d'enquêtés un taux plus ou moins important d'absence de réponse (individus qui ont coché la modalité « sans avis » ou n'ont pas répondu). On peut considérer que ces personnes n'ont pas un avis tranché sur l'ensemble des items soumis à jugement. Théoriquement, la

valeur qualitative intrinsèque de leur indice est donc inférieure à celui de la personne qui a exprimé son opinion sur chacun des énoncés. En quelque sorte, un nombre réduit de réponses affaiblit la valeur descriptive de l'IREA au même titre qu'un faible taux de participation relativise fortement la représentativité d'une enquête. Ce constat a conduit à faire le choix méthodologique de fixer le seuil à 16 réponses sur 20 (80%). Le calcul de l'IREA ne sera effectué qu'à cette condition. Cet indice sera présenté pour l'échantillon total, puis exposé séparément pour les enseignants et les étudiants. Mais comme expliqué plus haut, son exploitation principale interviendra au moment des analyses des commentaires.

#### **4.4.2 Indice de risque acceptable pour l'échantillon total**

Fort logiquement, on retrouve dans l'IREA calculé pour l'ensemble des répondants de la cohorte, certaines des caractéristiques précédentes, c'est-à-dire une forte concentration autour de la position neutre : 65% des répondants se situent entre 2 et 3. Ce qui veut dire que la majorité expriment un avis mitigé : le risque est soit « plutôt acceptable », soit « plutôt pas ». A 2.61, la moyenne générale est à peine plus élevée que la position neutre virtuelle fixée à 2.5.

#### **Figure 8. Indice moyen de risque éducatif acceptable calculé pour l'échantillon total (n=689)**

La distribution des indices sur toute l'amplitude de l'échelle fait émerger une fois encore des profils potentiels très marqués, mais inégalement représentés. Une majorité d'indécis balancent entre risque et prudence. Mais aux deux pôles extrêmes, on trouve aussi ceux pour qui le risque est tout à fait inacceptable et ceux qui pensent exactement l'inverse. Comme on le constate, l'IREA personnel peut servir à repérer des individus dans le cadre de l'analyse

qualitative approfondie. En croisant cet indice avec le contenu des commentaires de l'individu, on pourra vérifier la pertinence et la validité de son potentiel descriptif. Pour le moment, l'analyse poursuit la comparaison de cet indice entre enseignants et étudiants.

#### **4.4.3 Comparaison IREA enseignants / étudiants**

Si l'on compare les valeurs de l'IREA moyen sur la base de l'occupation des répondants, on constate des indices très significativement plus élevés chez les enseignants, comme le montre le tableau ci-dessous.

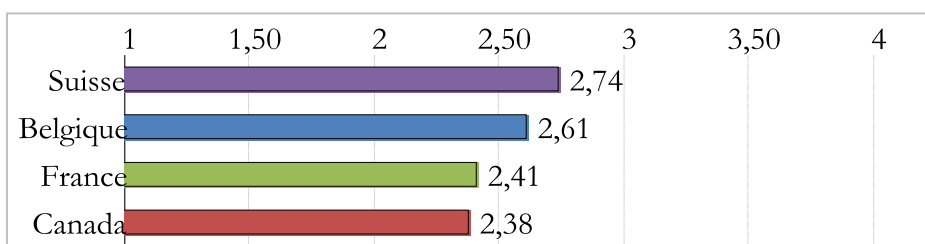
**Tableau 10. Tableau comparatif des IREA selon l'occupation au moment de l'enquête**

Comment expliquer que les enseignants dénotent en moyenne une acceptabilité plus élevée du risque ? A ce stade de l'analyse, la piste de l'expérience paraît a priori la plus plausible. Par leur pratique professionnelle, les enseignants ont acquis des connaissances sur les capacités des élèves dans ce type d'activité, ce qui tendrait à augmenter leur tolérance face aux incertitudes liées au risque. Mais s'agit-il seulement de l'effet de l'expérience ou bien du contexte, comme cela a été suggéré précédemment ? Il faut se rappeler que les étudiants sont issus de quatre pays différents, alors que la cohorte « enseignant » est exclusivement suisse. Pour vérifier cette piste, deux niveaux de comparaison ont été investigués : la comparaison entre des enseignants et des étudiants suisses et la comparaison des valeurs moyennes des étudiants selon les pays.

L'analyse des IREA moyens pour les participants suisses apporte une première réponse intéressante relativement à l'influence de l'expérience professionnelle. On n'observe en effet aucune différence significative entre les enseignants et les étudiants suisses. La distribution est quasi symétrique. Il semble donc que les variables « connaissance des élèves et de

l'activité par l'expérience » n'expliquent pas à elles seules le phénomène (voir les tableaux de résultats en [annexe F](#))

Si la connaissance des élèves paraît ne pas jouer un rôle déterminant dans la valeur du risque acceptable, la seconde comparaison entre étudiants apporte un nouvel éclairage sur cette question. Le tableau (en annexe F) et son graphique apparaissant plus bas révèlent en effet des différences très significatives selon l'origine des étudiants ( $p = >0.1\%$  ;  $F = 17.82$ ). Ainsi, c'est parmi les étudiants canadiens et leurs homologues français que les indices d'acceptabilité du risque sont les plus faibles. C'est exactement l'inverse pour les étudiants suisses qui sont largement sous-représentés dans les scores inférieurs à 2. Autrement dit, sur la base de ces résultats, il semble que les étudiants suisses aient un seuil d'acceptabilité déclarée du risque plus élevé dans l'accompagnement de la prise de risque de jeunes élèves lors d'activités gymniques par ateliers. Cette tendance est renforcée par la densité élevée d'IREA se situant entre 3 et 4 (risque éducatif « plutôt acceptable » à « tout à fait acceptable ») pour cette population helvétique. Les résultats des étudiants belges se situent dans la moyenne (2.61).



**Figure 9. Indices de risque éducatif acceptable (IREA) pour les étudiants selon les pays (n=571)**

En résumé, la variable « pays » fait apparaître des différences significatives, essentiellement dans les extrêmes de l'échelle d'acceptabilité du risque. La variable culturelle semble donc être un déterminant majeur dans la disposition déclarée face au risque. L'analyse qualitative devrait permettre d'en savoir un peu plus sur la nature et les origines des différences d'interprétation.

## **4.5 LES CONCEPTIONS RELATIVES AUX COMPÉTENCES DES ÉLÈVES, AU NIVEAU DE RISQUE SUPPOSÉ ET À LA CHARGE AFFECTIVE DE L'INTERVENANT**

### **4.5.1 La création de nouvelles variables par regroupement d'items**

Le regroupement de certaines des utilités interrogées rentrant dans la même catégorie logique permet d'approfondir les analyses sur de nouvelles variables dont on peut supposer qu'elles jouent un rôle dans le phénomène d'interprétation du risque. Ces trois nouvelles variables sont : a) les compétences des élèves en matière de gestion du risque, b) le niveau de risque et de sécurité dans les ateliers gymniques et c) la charge psychoaffective dans ce contexte. L'étude de ces trois nouvelles variables devrait permettre d'élargir à des aspects plus généraux la problématique de la gestion du risque.

### **4.5.2 Validation statistique du regroupement**

Les analyses statistiques qui suivent se feront en deux temps : en premier lieu, sur l'ensemble de la population, puis pour la cohorte « étudiants », en se focalisant sur les différences entre pays, cette variable s'étant avérée largement déterminante jusqu'ici.

Avant cela, il convient d'exposer brièvement les précautions statistiques prises pour vérifier la pertinence du regroupement des items trois nouvelles variables. Une analyse factorielle de correspondance des neuf items retenus pour ces 3 variables thématiques vient renforcer les choix du chercheur. En effet, à l'exception d'un énoncé (*les élèves n'assurent pas leur sécurité*), qui se détache légèrement de son groupe, les items tendent à s'attirer, conformément à la logique de regroupement (59.5% de variance expliquée).



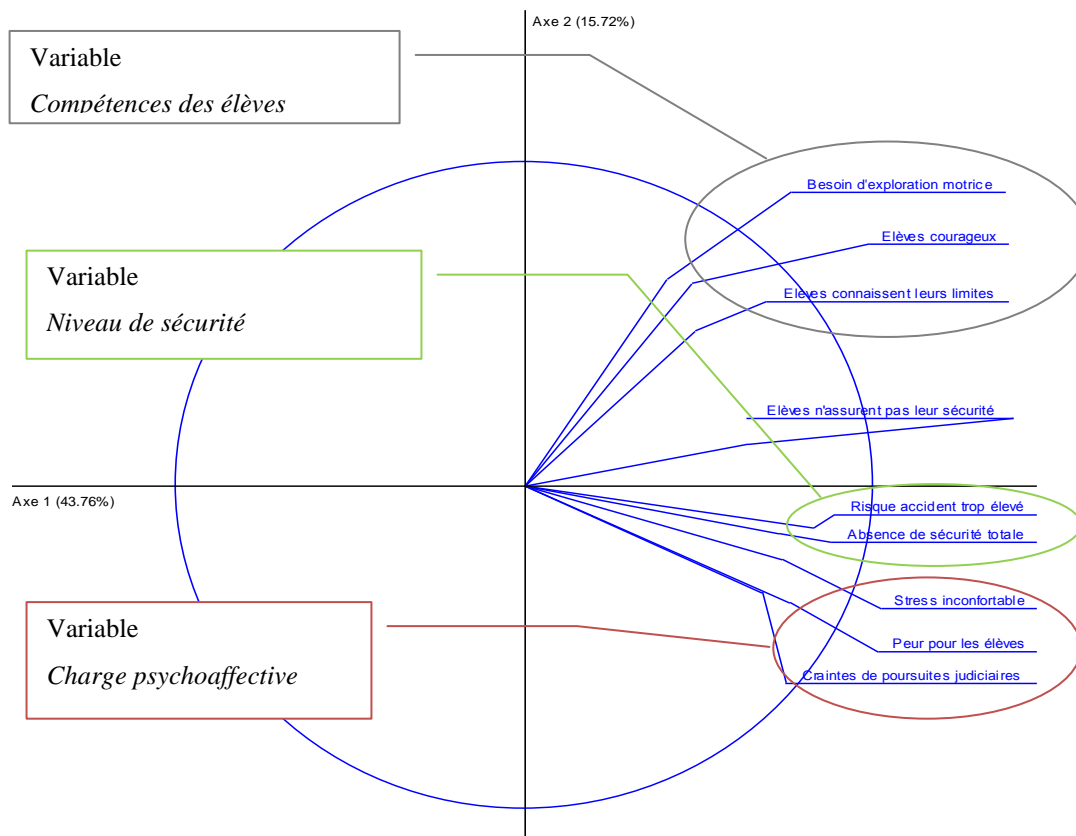


Figure 10. Validation des regroupements des utilités par analyse factorielle de correspondance

#### 4.5.3 Les représentations relatives aux compétences des élèves

Cette variable a été mesurée en effectuant la moyenne des quatre items suivants :

a) les élèves aiment à faire preuve de courage, b) les élèves sont curieux et veulent explorer leurs limites, c) les élèves savent bien jusqu'où ils peuvent aller dans leurs actions et d) les élèves ne peuvent pas assurer leur propre sécurité.

Tous ces énoncés font référence à des caractéristiques du développement cognitif et affectif de jeunes élèves. Par souci de simplification sémantique, ils sont rassemblés sous l'appellation « compétences », bien qu'ils ne ressortissent pas tous formellement à cette catégorie. En réalité, le courage ou la curiosité motrice sont des notions probablement plus proches de l'attitude que de la compétence.

Pour la bonne compréhension des résultats, rappelons que le score maximum de 4 peut être traduit par *la mise en place d'ateliers avec prise de risque vaut la peine, car les élèves sont très capables de gérer leur propre prise de risque.*

Voici d'abord les résultats pour l'échantillon total :

### **Figure 11. Compétences supposées des élèves dans la maîtrise des risques**

L'analyse des résultats permet plusieurs constats. D'une manière générale, on observe une importante dispersion des scores qui évoluent dans une fourchette entre 1 et 4. Ce résultat indique des écarts importants entre les sujets quant à l'intérêt de la prise de risque considérée sous l'angle des compétences des élèves à gérer leur risque. Avec un score de 2.52, la moyenne générale de cette variable se situe au point neutre du barème (à la limite entre « plutôt en désaccord » et « plutôt d'accord »), ce qui indique des avis très partagés. Une légère majorité (54.5 %) des sujets est « plutôt d'accord », voire « d'accord » avec l'idée que la prise de risque vaut la peine, car les élèves sont compétents pour la gérer. Cette divergence des opinions autour de cette question de la compétence des élèves constitue un nouvel indice de la diversité des interprétations du risque. En effet, il est probable que le regard sur le risque sera différent selon que l'enseignant le considère ou non capable de réguler de lui-même sa prise de risque.

#### **4.5.4 Le risque d'accident et l'insécurité comme obstacle**

L'obstacle que représente le sentiment du niveau de risque et de sécurité lors d'activités gymniques par ateliers, semblables à celles du test vidéo, constitue une variable qui englobe deux représentations mesurées dans le questionnaire : le risque d'accident et le sentiment d'impossibilité de garantir une totale sécurité.

Pour la bonne compréhension des résultats du tableau ci-dessous, signalons qu'ici la valeur 1 signifie un accord total avec l'idée selon laquelle il ne vaut pas la peine de mettre les élèves en situation de prise de risque en raison du risque élevé d'accident ou de l'impossibilité de

garantir totalement leur sécurité. Les résultats sont présentés pour l'échantillon total (à noter les 4.1% de non-réponse ou sans avis).

**Figure 12. Appréciation subjective du niveau de sécurité dans les ateliers gymniques (n=661)**

Encore une fois, les résultats montrent une distribution sur toute l'amplitude de l'échelle et un relatif équilibre dans les avis extrêmes, d'où un écart type relativement élevé à 0.93. Une légère majorité des sujets (62.7%) estime toutefois que la prise de risque vaut la peine, malgré les incertitudes relatives au risque élevé d'accident ou l'impossibilité de garantir la sécurité totale des élèves. La médiane indique d'ailleurs que la moitié des sujets a un score égal ou supérieur à 3. Un bon tiers des répondants manifestent des postures totalement opposées sur cette question ; 15% pensent que globalement le risque d'accident et l'insécurité sont des obstacles trop importants et donc que l'enjeu éducatif n'en vaut pas la peine. Ils sont à peine un peu plus nombreux à penser exactement l'inverse.

On remarque donc que, en moyenne, le niveau de sécurité pèse moins lourd dans le bilan « avantages-inconvénients de la prise de risque » que celle qui concerne les compétences des élèves.

#### **4.5.5 Charge affective et cognitive**

Quel est l'intérêt éducatif de la prise de risque dans des ateliers gymniques si l'on tient compte de la charge psychologique et affective qui pèse sur l'intervenant dans cette forme de pratique ? Trois des vingt utilités ont été retenues pour créer cette nouvelle variable : a) le stress inconfortable, b) la peur pour les élèves et c) la crainte d'éventuelles poursuites judiciaires. Ces trois éléments constituent des obstacles potentiels majeurs à la mise en place d'ateliers gymniques avec de jeunes élèves, puisqu'ils touchent directement la sphère émotionnelle privée de l'enseignant. Selon l'échelle établie, la valeur minimale de 1 signifie

que le répondant est totalement en accord avec l'idée que la mise en place d'ateliers est inutile à cause de la charge psychoaffective ressentie durant la séance.

**Figure 13. Utilité de la prise de risque si l'on considère la charge psychoaffective sur l'enseignant**

Un bon tiers des réponses (35.5% entre 1 et 2.5) indique un accord plus ou moins important avec l'idée que la prise de risque est inutile, étant donné les désagréments de nature psychoaffective ressentis. Autrement dit, un sujet sur trois juge que cette charge trop élevée rend inutile, voire inconvenante la mise en place d'ateliers gymniques où la prise de risque est recherchée. Par contre, les deux autres tiers partagent l'opinion selon laquelle, malgré la pression engendrée par les trois facteurs retenus (stress, peur pour les élèves et craintes de poursuites judiciaires), ce type de pratique vaut « plutôt », voire « totalement » la peine.

En résumé, ces analyses thématiques effectuées sur l'échantillon total révèlent que la forte variabilité des avis sur les attitudes face au risque tend à se renforcer. On retrouve en effet une distribution étendue et plus ou moins régulière des opinions entre les deux positions extrêmes. Toutefois, une majorité affirme que les élèves sont plutôt compétents, que la sécurité dans la pratique d'ateliers gymniques est plutôt acceptable et que le stress est plutôt supportable. Il ressort également que c'est au niveau de l'appréciation des compétences d'autogestion du risque de l'élève que l'on trouve le plus de réponses sceptiques (45.5%). Postuler que les élèves ne sont pas capables de se débrouiller seuls face à une situation risquée constitue donc apparemment l'obstacle majeur à la mise en place d'ateliers gymniques. Enfin, contrairement à ce qu'on pourrait penser de prime abord, parmi les trois variables créées pour ces analyses

thématiques, il apparaît que dans deux tiers de l'échantillon total, c'est la charge psychoaffective, qui touche le moins l'utilité de la prise de risque.

#### **4.5.6 Analyses thématiques pour la cohorte « étudiants » selon les pays**

L'homogénéité des résultats des enseignants et des étudiants suisses a pu être mise en évidence dans les analyses précédentes. Bien que les scores soient à peine plus élevés pour les enseignants, toutes les moyennes de ces deux groupes de sujets évoluent de manière symétrique. On peut en conclure que les étudiants suisses sont relativement représentatifs des enseignants titulaires de leur pays. Dès lors, nous renonçons à une comparaison systématique des enseignants *vs* étudiants ; c'est par contre la comparaison des étudiants de quatre pays différents qui devient pertinente.

Le tableau ci-après présente les moyennes des trois variables thématiques pour la population étudiants des quatre pays, dont on rappelle qu'ils ont été choisis pour leurs différences culturelles et pour leur francophonie. Au premier regard, on observe une opposition claire et nette des avis moyens entre les étudiants français et leurs homologues suisses, et ce sur les trois variables étudiées. Les tests statistiques (Fisher) sont éloquentes et vont dans le sens d'une très grande significativité. Par leurs scores systématiquement en dessous de la moyenne ( $< 2.5$ ), les étudiants français expriment leurs réticences à l'égard de la prise de risque en ateliers gymniques, compte tenu des représentations qu'ils se font des compétences des élèves, du niveau de sécurité nécessaire et du stress encouru.

**Tableau 12. Moyennes des trois variables thématiques pour la cohorte « étudiants » (n=572)**

La tendance centrale des avis des étudiants belges est également intéressante à observer. Leurs trois scores sont homogènes et se situent juste au-dessus de la moyenne. Cela semble indiquer un accord ténu avec l'idée que la prise de risque est utile au plan éducatif. En ce sens, les Belges sont ceux qui se rapprochent le plus des Suisses. Ce point sera discuté dans les conclusions de cette partie. Enfin, les étudiants canadiens estiment que le risque d'accident

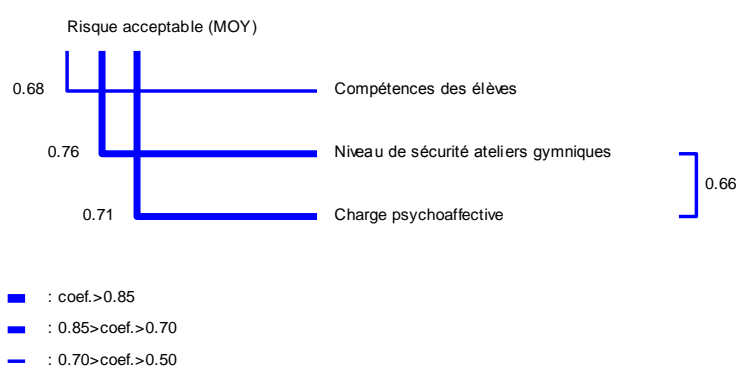
et le sentiment d'impossibilité de garantir une totale sécurité constituent l'obstacle majeur à la mise en place d'ateliers gymniques. Sur point, ils sont largement en opposition avec leurs homologues des autres pays.

#### 4.5.7 Remarques complémentaires à propos des indices statistiques

Des régressions multiples ont été calculées afin d'établir le poids des trois variables thématiques construites pour les analyses qui viennent d'être exposées, à savoir « Compétences des élèves », « Niveau de sécurité ateliers gymniques » et « Charge psychoaffective ». Les voici brièvement présentées.

On constate en premier lieu que la régression multiple permet de montrer que les trois variables thématiques partiels contribuent de manière significative à expliquer l'indice global de risque acceptable. En effet, ces trois variables expliquent 83.4% de la variance de *Risque éducatif acceptable* (coefficient de corrélation multiple :  $R = 0.91$ )<sup>17</sup>.

Outre l'illustration du fait que les 3 variables contribuent à des niveaux différents à l'explication de la variance, le diagramme de régression met en évidence la corrélation entre deux variables thématiques (niveau de sécurité & charge psychoaffective). On peut donc faire l'hypothèse que le risque acceptable pourrait être restitué par deux variables plutôt que trois.



<sup>17</sup> Equation de la régression : Risque éducatif acceptable = +0.361 \* Compétences des élèves + 0.201 \* Niveau de sécurité ateliers gymniques + 0.223 \* Charge psychoaffective + 0.585

Significativité des paramètres : 'Compétences des élèves' : coefficient = 0.36, écart-type = 0.01; 'Niveau de sécurité ateliers gymniques' : coefficient = 0.20, écart-type = 0.01 ; 'Charge psychoaffective' : coefficient = 0.22, écart-type = 0.01

## **4.6 LIEN ENTRE VARIABLES SOCIODÉMOGRAPHIQUES ET BIOGRAPHIQUES ET LES UTILITÉS SUBJECTIVES**

### **4.6.1 Remarque liminaire**

Jusqu'ici, les analyses statistiques ont été réalisées à plusieurs niveaux, sur l'ensemble de la population, sur la comparaison entre étudiants et enseignants et enfin sur une comparaison entre étudiants des quatre pays participants. Au fil des présentations de résultats, en particulier de l'indice de risque éducatif acceptable, la variable « pays d'origine » est apparue comme une variable déterminante. Dans les chapitres qui suivent, l'analyse de cette influence sera approfondie en pointant des critères plus précis. Par la suite, les attitudes relatives au risque seront testées sur d'autres variables personnelles, telles que le sexe, l'aisance en gymnastique, le vécu d'un accident marquant en EPS et l'âge.

### **4.6.2 Variations selon les pays**

Les analyses comparatives selon la variable « pays » ont porté sur trois variables créées par regroupements d'énoncés dont le contenu portait sur des thématiques semblables. En complément, il semble intéressant de refaire en partie le chemin inverse, en ciblant sur deux items où les différences les plus significatives apparaissent. Seule la cohorte étudiante sera prise en considération ici. Deux des vingt affirmations seront comparées et commentées. L'une se rapporte à une assertion relative aux élèves : « Les élèves aiment faire preuve de courage. » L'autre concerne plus directement le ressenti de l'intervenant face aux conséquences possibles d'un événement grave qui se produirait dans le cadre de son cours : « Je crains les éventuelles poursuites judiciaires. »

**Tableau 13. Elèves sont courageux : scores moyens pour des étudiants par pays (n=572)**

Deux observations principales se dégagent. Premièrement, la cohorte des étudiants se scinde nettement et de manière significative en deux groupes distincts et homogènes : les Français et la Canadiens d'une part, les Belges et les Suisses, d'autre part. Deuxièmement, les résultats de ces deux groupes se situent clairement de part et d'autre de la position neutre. Les valeurs du sous-groupe franco-canadien expriment une opinion qui penche vers un désaccord avec l'idée

que les élèves aiment à faire preuve de courage. Belges et Suisses sont en moyenne plutôt d'accord avec cette affirmation. On peut émettre l'hypothèse que les deux valeurs de courage et d'audace qui ont plus d'importance aux yeux des intervenants belges et suisses sont liées à des éléments de contexte culturel. Ce point sera rediscuté dans les conclusions aux analyses quantitatives.

La seconde comparaison se réfère à la crainte de poursuites judiciaires. On retrouve des contrastes similaires aux précédents.

**Tableau 14. Craintes de poursuites judiciaires : scores moyens des étudiants (n=572)**

Ici, les Belges se distinguent nettement de leurs homologues francophones. Leur score moyen, supérieur à 3, indique une tendance franche vers le désaccord sur ce point ; ils ne semblent donc pas craindre les poursuites judiciaires, au contraire des Canadiens. Ces deux résultats sont très significatifs, comme l'atteste le test de Fisher ( $p = 0.1\%$  ;  $F = 10.01$ ). Une fois encore, on retrouve des apparentements identiques aux précédents, les scores des étudiants suisses étant plus proches de ceux des Belges, ceux des Français et de ceux des Canadiens. La moyenne des réponses des étudiants français se situe encore juste en dessus du point entre accord et désaccord. Le résultat des Canadiens indique un accord partiel avec l'idée que la crainte de la justice constitue un obstacle à la mise en place de situations d'apprentissage gymniques avec prise de risque. Cela semble être le reflet d'une société nord-américaine, dont la réputation est d'être largement judiciairisée. Cet élément sera approfondi dans les analyses qualitatives.

#### **4.6.3 Variations selon le sexe**

Femmes et hommes sont-ils égaux dans les représentations qu'ils ont de la prise de risque en éducation physique avec de jeunes élèves ? Il s'agit de vérifier ici si des différences liées au sexe apparaissent dans les réponses apportées aux deux tableaux de questions du formulaire de réponse.

La cohorte « étudiants » (n=572) de l'échantillon se compose de 58% de femmes (n=332) et de 42% d'hommes (n=240). Sur l'ensemble des vingt items soumis aux étudiants, une seule différence très significative apparaît. Interrogés sur l'idée selon laquelle la mise en place



d'ateliers gymniques avec prise de risque (...) vaut la peine, car *les élèves peuvent aider à mettre en place le matériel*, les étudiantes obtiennent un score moyen plus élevé (2.74) que celui des étudiants (2.41). Cette différence est très significative d'un point de vue statistique ( $p < 0.1\%$  ;  $F=13.39$ ). Autrement dit, les hommes sont plutôt en désaccord avec l'idée que les élèves peuvent aider dans la mise en place des ateliers gymniques. Les étudiantes pensent plutôt l'inverse. Pour les enseignants de l'échantillon (80% de femmes et 20% d'hommes), cette différence va dans le même sens, mais est peu significative ( $f=3.08$  ;  $h=2.70$ ).

Une explication possible de cette variation est à mettre en relation avec les caractéristiques du matériel utilisé dans ces ateliers gymniques (principalement le poids des agrès) et aux contraintes d'aménagement (quantité de matériel à installer, fixation en hauteur). Compte tenu de la force physique requise dans cette étape du travail, on peut supposer qu'un homme aura le sentiment de pouvoir plus facilement se débrouiller seul. Dans ce travail, une enseignante se sent peut-être moins bien armée et compte plus sur la contribution des élèves. De fait, elle attache une importance plus grande à cet aspect de l'enseignement.

A propos des étudiants, des différences entre les deux sexes sont encore perceptibles sur deux autres critères sondés. L'écart le plus significatif concerne l'idée que *les élèves ne peuvent pas assurer leur propre sécurité*, les étudiantes étant plus en désaccord sur cette affirmation que les étudiants masculins ( $f : 2.48$ ,  $h : 2.24$  ;  $p=0.5\%$ ,  $F=7.76$ , TS). La dernière différence à signaler entre étudiants des deux sexes porte sur l'énoncé postulant que *le but premier est de maintenir les élèves en sécurité en écartant la prise de risque*. Ici encore, la tendance est identique, à savoir que les étudiants masculins expriment un plus fort degré d'accord avec cette opinion que les étudiantes. La différence est statistiquement significative ( $p=2.8\%$  ;  $F=4.77$ , S). Les moyennes de ces deux groupes restent toutefois proches du point neutre de l'échelle pour les femmes et à peine en dessous pour les hommes ( $f : 2.53$ ,  $h : 2.34$ ).

Ces deux écarts ne sont pas observés chez les enseignants. En revanche, pour cette cohorte, les avis à propos de l'idée selon *laquelle les élèves savent bien jusqu'où ils peuvent aller dans leurs actions* sont nuancés. Les moyennes des deux sous-groupes tendent vers le désaccord avec cette affirmation, mais il est plus marqué chez les hommes que chez les femmes ( $f : 2.18$ ,  $h : 1.83$ ). L'écart est ici peu significatif ( $p=8.7\%$  ;  $F=2.91$ , S).

Si l'on analyse maintenant de plus près l'indice de risque éducatif acceptable (IREA) sous l'angle de la variable sexe, on ne constate aucune différence entre femmes et hommes enseignants. Pour l'ensemble de cohorte des étudiants, on remarque une différence, mais peu significative entre les deux sexes ( $f : 2.56$  ;  $h : 2.49$ ).

**Tableau 15. Lien entre genre et indice de risque éducatif acceptable**

En regardant de plus près les résultats selon les pays, l'IREA est insensible à la variable genre en Belgique, au Canada et en France (voir tableaux et graphiques en [annexe F](#)). Par contre, les étudiantes suisses ont un score IREA plus élevé que leurs collègues masculins. Dans le détail, comparativement aux étudiantes, les étudiants sont surreprésentés dans les scores inférieurs à 2.5 et sous-représentés dans les valeurs situées entre 3 et 3.5. En approfondissant les investigations sur les moyennes des étudiants suisses selon leur profil respectif, il apparaît que cet écart est produit par la moyenne des étudiantes futures enseignantes généralistes de fin de formation (3<sup>e</sup> année) qui s'élève à 3.

On peut donc conclure que, pour la strate des étudiants, l'acceptabilité du risque ne varie que très légèrement entre hommes et femmes, dans un sens ou dans un autre, selon les pays. Mais c'est en Suisse que l'écart est le plus marqué, avec un indice clairement plus élevé chez les étudiantes, notamment les futures enseignantes généralistes.

Pour résumer les observations sur les différences liées au sexe à propos de la prise de risque lors d'ateliers gymniques avec de jeunes élèves, les écarts sont finalement peu nombreux, mais plus marqués quand ils existent. Quelques éléments méritent d'être relevés.

Premier point, on constate plus de différences d'attitudes parmi les étudiants que parmi les enseignants. L'expérience professionnelle pourrait être porteuse d'harmonisation de ce type de représentations. Il faut cependant nuancer cette interprétation compte tenu de la faible représentation des hommes dans la cohorte des enseignants (n=24).

Deuxième point, les femmes se montrent en général plus confiantes concernant les capacités des élèves sur cette question de la gestion du risque. Elles les considèrent plus capables de les aider dans l'aménagement du matériel, de reconnaître leurs limites ou d'assurer leur propre sécurité. Ces résultats partiels expliquent sans doute que leur degré général d'acceptabilité du risque est plus élevé que chez les hommes, ce qui représente un résultat relativement surprenant.

#### 4.6.4 Lien entre expertise de l'intervenant en gymnastique et IREA

Parmi les variables qui peuvent avoir une influence sur les attitudes face au risque en gymnastique, il a semblé pertinent de s'intéresser à l'effet possible du degré d'expertise dans différentes activités physiques et sportives plus ou moins directement liées aux activités gymniques (gymnastique aux agrès, acrosport, escalade sportive et alpinisme ; voir question 6 du formulaire de réponse). Cette expertise est celle déclarée par le sujet. On peut supposer que des différences d'attitude face au risque apparaissent pour le moins entre les deux extrêmes sur l'échelle de l'aisance personnelle. Cinq modalités de réponses étaient proposées : à l'aise, plutôt à l'aise, plutôt mal à l'aise, mal à l'aise et sans expérience. Seule l'analyse de l'effet de l'aisance en gymnastique aux agrès est présentée ici.

Dans un premier temps, une analyse comparative de la distribution des réponses à la question du degré d'aisance en gymnastique a été entreprise. Les tests de chi-deux effectués sur la population totale, puis séparément sur les cohortes « enseignants » et « étudiants », montrent une grande équivalence dans la distribution des différents degrés d'expertise. De même, la comparaison de la distribution du degré d'expertise selon le sexe ne montre aucune relation significative, tant pour l'entier de la population que pour les sous-groupes « enseignants » et « étudiants ». On peut donc conclure que la distribution des degrés d'expertise en gymnastique est comparable quels que soient le statut, étudiant ou enseignant, et le sexe des sujets enquêtés. Tous les tableaux comparatifs figurent en [annexe H](#).

Les résultats qui suivent concernent prioritairement la cohorte des étudiants. Le but sera d'investiguer si les attitudes évoluent selon le degré d'expertise en gymnastique. En premier lieu, le degré d'aisance sera croisé avec l'indice de risque éducatif acceptable (IREA). Dans un deuxième temps, l'analyse sera approfondie relativement aux vingt utilités positives et négatives dans l'idée de faire émerger des profils plus fins.

Le recoupement du degré d'aisance avec l'IREA indique une corrélation significative. Les étudiants qui se disent « plutôt mal à l'aise », « mal à l'aise » ou « sans expérience » sont plus représentés dans les scores inférieurs à 2.5 et sous-représentés dans les scores au-delà de 3. A l'inverse, le nombre d'étudiants « plutôt à l'aise » dans les scores situés entre 3 et 3.5 est supérieur à celui qu'il serait, s'il était dû au hasard. On peut donc tirer la conclusion que l'acceptabilité du risque dépend du degré personnel d'expertise en gymnastique de l'intervenant. Plus ce dernier se sent à l'aise, plus son seuil de tolérance face au risque est élevé.

**Tableau 15. Indice de risque éducatif acceptable selon l'aisance en gym pour les étudiants (n=568)**

Pour mieux comprendre quelles représentations du risque influent sur le phénomène et avec quel impact, des analyses plus poussées ont été menées sur les deux séries de dix utilités positives et négatives. Les deux tableaux de résultats y relatifs se trouvent en [annexe G](#).

Première observation ; si l'on compare globalement les scores des deux bornes de l'échelle : « à l'aise » vs « pas à l'aise », on constate systématiquement les moyennes les plus extrêmes. Les étudiants les plus à l'aise sont ceux qui voient le plus d'intérêt à la prise de risque dans des activités gymniques. C'est le contraire pour ceux qui indiquent ne pas être à l'aise. Encore une fois, la corrélation entre expertise en gymnastique et intérêt de la prise de risque se confirme.

Dans le détail, les scores des 77 étudiants qui disent ne pas être à l'aise en gymnastique indiquent un degré de désaccord significativement supérieurs lorsqu'ils se prononcent sur les affirmations selon lesquelles la prise de risque vaut la peine, car a) « les élèves y trouvent du plaisir », b) « ils connaissent leur limite » ou c) « l'intensité de la leçon est supérieure dans une leçon par ateliers autonomes ». Il semble donc que l'image que se font les étudiants des élèves et de la valeur éducative de la prise de risque est directement liée à leur propre degré d'expertise. Peut-être focalisent-ils leur jugement sur les élèves présentant un profil comparable au leur dans les activités gymniques, c'est-à-dire sur les sujets plus craintifs, moins habiles, moins à l'aise en somme. On peut supposer qu'un degré d'aisance élevé dans les activités gymniques s'accompagne d'un sentiment d'utilité et de maîtrise beaucoup plus fort qui incitera davantage ces intervenants à mettre en place ce genre de pratique.

Si l'on se penche maintenant sur les inconvénients de la mise en place d'ateliers avec prise de risque (utilités négatives), on relève des différences significatives moindres et moins nombreuses que pour les utilités positives. Elles apparaissent chez les étudiants qui se disent

« plutôt à l'aise » et chez ceux qui présentent des degrés d'expertise inférieurs. Ainsi, ces derniers ont tendance à sous-estimer la capacité des élèves à assurer leur propre sécurité. Ils sont aussi plus massivement d'accord avec l'idée selon laquelle le but premier est de maintenir les élèves en sécurité, en évitant la prise de risque, une sorte de position basse de mesure conservatoire.

En fin de compte, toutes les utilités subissent l'influence du degré d'aisance en gymnastique. Pour les plus à l'aise, les avantages de la prise de risque sont vus comme largement supérieurs et les inconvénients légèrement moindres.

Un dernier élément mérite d'être relevé. Une analyse effectuée en croisant les deux variables « aisance en gym » et « genre » montre deux écarts significatifs. En ce qui concerne le sentiment de peur ressenti par l'intervenant lorsque les élèves sont en situation de prise de risque, les femmes sans expérience en gymnastique sont celles qui ont aussi le plus peur pour les élèves. Leur score de 2 est significativement inférieur à celui de leurs collègues féminines à l'aise (2.64 ;  $p = 4.1\%$  ;  $F = 2.52$ ). Cette différence n'apparaît pas chez les étudiants masculins.

De leur côté, les étudiants de sexe masculin ne se sentant pas à l'aise en gymnastique sont plus fortement en accord avec l'idée que ce n'est pas le but de l'école de faire prendre des risques aux élèves. Peut-être est-ce du coup une manière de justifier son renoncement à l'enseigner ?

#### **4.6.5 Lien entre biographie en matière d'accident en EPS et IREA**

Dans cet avant-dernier point de l'exploration des données quantitatives, il semble pertinent de s'interroger sur le lien possible entre un accident en EPS et les représentations des diverses composantes de la prise de risque. En effet, il n'est pas exclu que le fait d'avoir été victime ou d'avoir assisté à un accident en EPS puisse avoir une répercussion sur l'évaluation du risque dans ce même domaine d'activités : l'idée est de voir si l'histoire professionnelle oriente les manières d'appréhender les événements à venir ou probables, c'est-à-dire si elle a des incidences sur les dispositions éducatives des intervenants. Pour obtenir des éléments de réponse, deux questions relatives au vécu d'accidents en EPS ont été formulées.

La question principale était adressée à tous les répondants (question 12) : « *En EPS, est-il déjà arrivé qu'un-e de vos élèves ou camarades soit victime d'un accident qui l'a empêché de poursuivre la leçon?* » Modalités de réponse possibles : Oui, oui mais sans conséquence pour la suite, non, sans avis. Pour l'échantillon total, le résultat des réponses à la question 12 se

répartissent comme il suit : oui = 25%, oui, mais sans conséquence pour la suite = 35%, non = 35%, sans avis = 4% (non réponse = 1%).

Une question subsidiaire (question 12.1) a été adressée ensuite aux personnes qui avaient répondu par l'affirmative à la question précédente. Elle était formulée ainsi : « *Si cet accident vous a marqué, pouvez-vous brièvement a) le décrire et b) dire ce que vous en avez retiré.* » L'analyse détaillée du contenu des réponses ne fait pas partie des objectifs directs de la thèse. Toutefois, en donnant une description de l'accident, le répondant apporte trois informations intéressantes. On apprend : a) que l'accident a été marquant b) si le sujet lui-même en a été victime et c) dans quel contexte et dans quelle type d'activité sportive l'accident a eu lieu. Ces données permettent de constituer deux nouvelles strates de répondants : ceux qui ont vécu un accident marquant et ceux dont l'accident marquant a eu lieu dans la cadre de l'activité gymnastique, activité sportive qui occupe la place centrale dans cette recherche.

Sur les 689 répondants, 193 ont décrit un accident ou apporté un commentaire. 130 de ces personnes (soit 19% de l'effectif total) ont décrit un accident en relation avec la gymnastique aux agrès. Il est intéressant de constater une proportion égale d'étudiants et d'enseignants, environ 19% de leur effectif respectif.

Plusieurs séries d'analyses statistiques ont été effectuées en croisant la variable « accident » avec d'autres variables indépendantes de nature sociodémographique (enseignants/étudiants, sexe, sexe et statut, étudiants et pays). Dans un premier temps, l'effet d'un accident sur l'indice de risque éducatif acceptable (moyenne des utilités positives et négatives) pour l'ensemble de la population a été étudié. On ne constate aucune différence significative entre ceux qui ont répondu oui et ceux qui ont répondu par la négative à l'occurrence d'un accident marquant en EPS, quelle que soit la variable sociodémographique étudiée. Pour savoir si des représentations particulières à propos du risque et de la sécurité ont pu néanmoins subir l'influence d'un vécu d'accident, des analyses plus approfondies ont été effectuées sur les deux listes de dix énoncés (utilités positives et utilités négatives). Pour les attitudes liées aux avantages de la prise de risque (utilités positives), on constate certes des valeurs légèrement supérieures chez les sujets qui disent ne pas avoir assisté à un accident en EPS ni en avoir été personnellement victime. Cependant, les tests statistiques ne démontrent aucun écart significatif, et ce à nouveau pour toutes les caractéristiques personnelles des participants. A titre d'exemple, pour les étudiants les moyennes des dix valences positives (4 = la prise de risque vaut vraiment la peine) sont de 2.56 (accident oui) contre 2.57 (accident non). Pour les

enseignants, l'écart entre ceux qui ont répondu « oui » (2.68) et « non » (2.87) est certes plus conséquent, mais toujours non significatif. Les résultats entre hommes et femmes, qu'ils soient étudiants ou enseignants, sont identiques.

Pour ce qui a trait aux attitudes liées aux désavantages de la prise de risque, les conclusions sont identiques. Les scores des répondants qui ont assisté à ou qui ont eu un accident en EPS tendent à indiquer des désavantages supérieurs, mais minimes. Ils sont un peu plus marqués chez les enseignants, mais restent en dessous du seuil de significativité statistique.

Pour vérifier si le fait que la variable « accident » reste bien sans effet sur les représentations liées au risque, les analyses se sont focalisées sur les sujets de l'échantillon total de nature à être les plus affectés. Les résultats des 19% de sujets qui ont commenté un accident en activités gymniques ont donc été passés au crible. Ils sont également peu significatifs, voire non significatifs selon la variable biographique étudiée.

On peut donc conclure que le fait d'avoir assisté à un accident en EPS ou d'en avoir été personnellement victime, dans la cadre d'activités gymniques ou non, n'influence pas les attitudes à propos des avantages ou des inconvénients à mettre les élèves en situation de prise de risque par ateliers, même si ces résultats ne sont fondés que sur deux questions. En outre, on ne peut pas en déduire que les personnes dont les trajectoires de vie professionnelle ou de formation ont été marquées par un événement accidentel dans le cadre de l'EPS n'ont pas, après cela, infléchi ou reconsidéré leurs pratiques des activités gymniques. Ce qui échappe aux calculs statistiques peut néanmoins avoir du sens au niveau de la personne dans son environnement. Certains des commentaires apportés à la rubrique « accident » apportent un éclairage plus contrasté. Citons deux exemples.

Un enseignant (la cinquantaine): « J'ai risqué une fois [l'accident], depuis je prévois des ateliers plus simples et j'exige moins » (602). Son indice de risque éducatif acceptable (IREA) est de 1.9 sur 4, ce qui signifie une acceptabilité du risque éducatif plutôt faible. Les commentaires qu'il apporte sur les situations vidéo observées sont en adéquation avec ce sentiment de prudence que traduit son IREA.

Le second cas est aussi très intéressant. Une enseignante (même âge) : « Une élève de 9 ans s'est mal réceptionnée après un saut des espaliers (4<sup>e</sup> échelon !). Elle s'est cassé le coude. Bien que présente à ses côtés, je n'ai rien pu éviter... On ne peut pas éliminer tous les risques » (372). Malgré ce vécu et cette posture quelque peu fataliste, l'IREA de cette enseignante est nettement supérieur à celui de son homologue masculin (2.8 sur 4).

Ces deux situations témoignent bien qu'un accident vécu en EPS n'engendre pas systématiquement à lui seul une remise en cause de la valeur éducative de la prise de risque.

#### 4.6.6 Lien entre l'âge et les représentations à propos de la prise de risque

L'appréciation de risques est souvent l'objet d'une « opposition classique entre jeunes et plus âgés dans le sens où les premiers sous-estiment les risques » (Delhomme & Meyer, 1995 in Delhomme, 2001, p. 71). Qu'en est-il du lien entre la variable âge et les représentations liées aux activités gymniques induisant une prise de risque, tant pour l'élève que pour l'enseignant ?

Les 70% des 689 personnes qui constituent l'échantillon total ont entre 19-24 ans. Cela s'explique par le fait que 83% de cet échantillon entrent dans la catégorie des étudiants. Si l'on considère uniquement la cohorte des étudiants, l'étendue de la distribution selon les âges est naturellement beaucoup plus étroite que pour les enseignants (85% ont entre 19 et 24 ans, 11% entre 25 et 29 ans, et 4% entre 30 et 40 ans). C'est la raison pour laquelle les investigations autour d'un éventuel effet de la variable âge sur le jugement du risque ont été effectuées sur la population « enseignants ». Celle-ci se répartit comme indiqué ci-après.

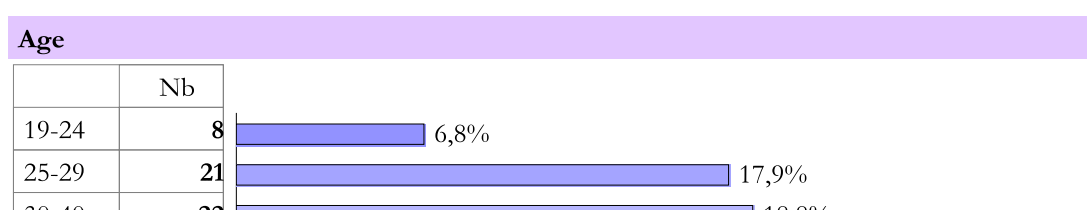


Figure 14. Distribution des enseignants selon l'âge (n=117)

Un premier test du chi-deux effectué sur la cohorte des enseignants ne montre aucune relation significative entre âge et l'indice de risque éducatif acceptable (IREA). L'option est prise de comparer les deux groupes extrêmes soit, d'une part, les 19-24 ans associés aux 25-29 ans (n= 29) et les 51-60 ans, d'autre part (n = 35). Le même test de comparaison appliqué à ces deux groupes aboutit également à un résultat identique. Il semble donc que, globalement, l'acceptabilité du risque ne soit pas affectée de manière spécifique par l'âge des enseignants.



Pour en savoir un peu plus sur cette question, les deux groupes de dix utilités positives et négatives ont été analysés. Les résultats sont évidemment plus contrastés. La comparaison des moyennes indique quelques écarts, légèrement en faveur des jeunes enseignants. Ceux-ci considèrent que la pratique d'activités gymniques apporte en moyenne plus d'avantages (utilités positives : 19-29 = 2.90 ; 51-60 = 2.74) et présente moins d'inconvénients que leurs aînés (utilités négatives : 19-29 = 3.00 ; 51-60 = 2.65). Statistiquement, ces différences ne sont pas significatives (voir tableaux de contingence en [annexe J](#)). Toutefois, on constate que les enseignants âgés ont tendance à accorder proportionnellement plus d'importance aux inconvénients du risque que leurs jeunes collègues.

Il peut être intéressant de savoir sur quels aspects spécifiques du risque les différences se manifestent le plus et dans quel sens. A cet effet, les vingt utilités ont été pointées une à une. En ce qui concerne les avantages de la prise de risque, les « 19-29 ans » estiment, davantage que les « 51-60 ans », que les élèves veulent faire preuve de courage, qu'ils connaissent leurs limites et qu'ils restent actifs et centrés sur la tâche, s'ils sont répartis dans des ateliers. En outre, ils voient un plus grand avantage à la possibilité de promouvoir la sécurité des élèves en les responsabilisant à travers ces situations d'apprentissage de prise de risque. Sur les trois premiers aspects, les différences sont peu significatives, sur le 4<sup>e</sup> par contre, l'écart est significatif ( $p = 1.3\%$  ;  $F = 6.49$ ). A l'inverse, toujours à propos des utilités positives, les valeurs des enseignants plus âgés sont légèrement plus élevées, mais non significatives pour trois réponses. Plus que les moins de 30 ans, ils expriment un degré d'accord plus élevé concernant le fait que l'intensité de la séance est supérieure, que les élèves peuvent aider à l'aménagement et finalement qu'ils ont le sentiment de faire du bon travail en mettant en place ce genre de pratique.

L'étude des dix utilités négatives, qui mesurent des obstacles à la prise de risque, apporte des résultats encore plus tranchés. En effet, les scores de tous les inconvénients du risque sont supérieurs chez les enseignants d'entre 51 et 60 ans, à l'exception du stress inconfortable ressenti à peine plus élevé chez les 19-29 ans. Quatre obstacles sont significativement plus importants pour les enseignants seniors. Ils montrent un degré d'acceptation supérieur à leurs jeunes collègues via les énoncés affirmant qu'il est inutile de faire prendre des risques aux élèves dans des activités gymniques, car « ils ont peur pour les élèves », car « l'apport est nul », et « l'objectif premier est de maintenir les élèves en sécurité et non de leur faire prendre

des risques ». Enfin, ils estiment les élèves moins capables d'assurer leur propre sécurité que les enseignants de la jeune génération.

Que peut-on déduire de ces diverses investigations à propos de l'effet de l'âge sur les représentations du risque liées à la pratique d'activités gymniques par ateliers ? Bien que les effectifs soient plutôt limités ( $n_{19-29} = 29$ ,  $n_{51-60} = 35$ ) et que les résultats d'ensemble soient peu significatifs d'un point de vue statistique, la tendance générale indique que l'âge joue effectivement un rôle dans l'interprétation du risque. Les enseignants âgés voient globalement moins d'avantages et plus d'inconvénients au risque. Ce sont en particulier les désavantages qui pèsent le plus dans leur jugement. Le fait qu'ils soient plutôt en désaccord avec l'idée que les élèves ne sont pas capables d'assurer leur propre sécurité peut accroître la peur qu'ils ressentent et les conduire à considérer que la prudence s'impose dans ce type de pratique.

Les seules analyses de représentations ne permettent pas d'expliquer l'origine de cet effet. Toutefois, il n'est pas incongru de penser que les différences de formation pédagogique puissent avoir un impact sur les représentations. En Suisse, comme ailleurs sans doute, les nouvelles générations d'enseignants sont désormais largement influencées par l'approche socio-constructiviste, dont l'autonomisation et la coopération dans les pratiques (travail de groupe, ateliers) sont les reflets les plus visibles.

## **4.7 SYNTHÈSE ET DISCUSSION SUR LES UTILITÉS DE LA PRISE DE RISQUE**

Arrivé au terme de ces courtes analyses relatives aux attitudes déclarées des sujets face aux enjeux des activités gymniques, il paraît opportun de mettre en relief les principaux résultats. Dans cette démarche, nous rappellerons succinctement les buts, les indicateurs étudiés et les effets de quelques variables personnelles sur les utilités de la prise de risque.

### **4.7.1 Les buts**

La présente thèse vise à décrire le phénomène d'interprétation du risque en milieu scolaire, dans le contexte particulier des activités gymniques organisées par ateliers pour de jeunes élèves entre 4 et 8 ans. Dans cette perspective, une première étape du travail a consisté en l'étude, sur une population composée d'enseignants du primaire suisses et d'étudiants de Belgique, du Canada, de France et de Suisse, des conceptions relatives aux avantages et aux inconvénients de la prise de risque. Par les analyses statistiques, le but visé a été d'explorer les variations de ces représentations, en regard de variables démographiques et biographiques.

### **4.7.2 Les utilités étudiées**

Les conceptions ont été mesurées par questionnaire à échelle de Likert coefficientée (voir en [annexe G](#)). Les participants ont été invités à indiquer leur degré d'accord à des énoncés portant sur des représentations de la prise de risque appelées « utilités ». Vingt de ces items ont été retenus et ont fait l'objet des investigations statistiques que voici:

1. Utilités positives (ou avantages) de la prise de risque d'un point de vue éducatif .
2. Utilités négatives (ou inconvénients).
3. Indice de risque éducatif acceptable (IREA), comme étant la moyenne des deux types d'utilités précités.
4. Représentations plus ciblées intervenant dans le processus d'interprétation du risque, à savoir, a) les compétences des élèves dans la gestion de leur propre risque, b) le niveau de risque estimé par l'enseignant dans ce type de pratique et c) la charge psychoaffective de l'enseignant (stress, peur, etc.).

Nous proposons dans les pages qui suivent résumé des variables indépendantes et leur lien avec l'utilité et l'acceptabilité du risque.

### **4.7.3 Lien entre certaines variables personnelles sur les utilités de la prise de risque**

#### ***Remarque liminaire***

Les études préalables montrent le caractère hautement subjectif et contextualisé de l'évaluation de risque (Leplat, 2006 ; Cadet, 2006). Il peut donc paraître superflu, voire périlleux, de tirer des conclusions des représentations sur les utilités, qui plus est investiguées à partir d'un questionnaire. Toutefois, la recherche de macro-indices n'est pas dénuée d'intérêt, surtout si la taille et les caractéristiques de l'échantillon le permettent. L'effet de quelques variables personnelles sur les diverses représentations décrites plus haut a été étudié. Nous avons retenu les variables suivantes: expérience pédagogique (enseignants vs étudiants), pays de provenance, sexe, expertise personnelle en gymnastique, accident vécu en EPS et âge.

#### ***Effet de l'expérience du terrain***

L'échantillon à disposition, composé d'enseignants exclusivement suisses et de futurs enseignants de quatre pays, a permis de vérifier si l'expérience pédagogique pouvait influencer les représentations à propos du risque. A première vue, il ressort des analyses comparatives que les enseignants voient plus d'avantages et moins d'inconvénients que les étudiants à la pratique d'activités gymniques par atelier. De fait, leur acceptabilité moyenne du risque éducatif (IREA) est également plus élevée. Cependant, nous avons mis au jour que ces écarts ne sont pas uniquement le fait de l'expérience, puisque les valeurs des enseignants sont à peine plus élevées lorsqu'on les compare à celles des étudiants de leur pays. En conclusion, on peut affirmer a) que la relation est minime entre la variable « expérience du terrain » et l'intérêt éducatif de la prise de risque et b) que les écarts qui se manifestent sont provoqués par une autre variable culturelle.

#### ***Effet culturel du pays de provenance***

Les analyses croisées des valeurs des enseignants et des étudiants suisses ont mis en évidence le faible impact de la variable expérience. Du coup, elle a ouvert la voie à une autre explication possible de la diversité des réponses constatées. La comparaison des résultats des étudiants des quatre pays a révélé que la provenance est la variable dépendante la plus sensible aux écarts de scores. Nous avons dénoté plusieurs différences statistiquement très significatives. L'IREA des étudiants suisses indique une tolérance moyenne élevée. Il est

plutôt élevé chez leurs homologues belges. Français et Canadiens sont par contre à l'opposé sur l'échelle d'acceptation du risque.

Dans le détail, pour les trois critères généraux entrant dans l'évaluation du risque (les compétences des élèves dans la gestion de leur propre risque, niveau de risque estimé par l'enseignant et charge psychoaffective de l'enseignant), les étudiants français présentent les scores les plus faibles. Ceci tend à indiquer qu'à leurs yeux, en regard des utilités proposées, la prise de risque ne vaut pas la peine, voire est à proscrire. Les Suisses expriment une opinion exactement inverse. Les Canadiens représentent la strate de population pour qui le niveau de risque est le plus élevé dans cette forme de pratique. Plus que leurs collègues des autres pays, ils hésiteraient à mettre en place des ateliers gymniques par crainte de poursuites judiciaires. Sur ce point précis, les étudiants belges sont ceux qui se sentent le moins préoccupés par cette problématique judiciaire, la pression sociale étant peut-être à cet égard moins forte dans ce pays.

En approfondissant un peu plus l'analyse, un écart très significatif a attiré l'attention. Interrogés sur leur degré d'accord avec l'idée que la prise de risque vaut la peine « car les élèves aiment à faire preuve de courage », étudiants belges et suisses ont des scores plus élevés que leurs collègues canadiens et français. La doublette helvético-belge est plutôt d'accord avec l'idée selon laquelle « les élèves sont courageux », les franco-canadiens plutôt en désaccord.

Les divers résultats des étudiants belges et suisses indiquent une convergence forte. Il apparaît que courage et audace ont une valeur éducative plus importante en Belgique et en Suisse qu'ailleurs. En guise d'interprétation, on relève que, dans ces deux pays, des objectifs allant dans le sens d'une éducation au risque et à la sécurité ont été clairement formulés, moyens didactiques à l'appui. En Belgique francophone, l'éducation à la sécurité est un des quatre champs d'action de l'éducation physique (Florence, Brunelle & Carlier, 1998, p. 52). L'idée sous-jacente est d'y développer l'« Audace en sécurité ». En Suisse, le programme « Courageux c'est mieux » présenté dans la première partie du travail, introduit il y a quelques années, commence à entrer dans les esprits et les pratiques. A notre connaissance, de telles approches systématiques et institutionnelles du risque et de la sécurité n'existent ni au Canada, ni en France. Par conséquent, il semble bien que les analogies dans ces deux approches pédagogiques d'« Audace en sécurité » et de « Courageux c'est mieux » ont un impact direct et significatif sur l'acceptabilité du risque. On pourrait en conclure que, au-delà de la part subjective incontournable d'interprétation du risque dans le cadre d'activités gymniques, un positionnement institutionnel clair et affirmé, favorable à une approche

responsabilisante d'obéissance constructiviste de la prise de risque, permet d'élever le seuil d'acceptabilité du risque éducatif.

### ***Effet de la variable genre***

Dans le sens commun, on admet généralement que les femmes adoptent en grande majorité une attitude plus prudente face à un comportement à risque pouvant déboucher sur un accident. Pourtant, plusieurs études montrent qu'en matière de perception des risques, « l'effet du sexe est relativement discret » (Hermand, Bouyer & Mullet, 2006, p. 71). Qu'en est-il de cette variable en ce qui concerne les utilités relatives aux prises de risques dans les activités gymniques?

Les résultats à disposition tendent à confirmer une relation plutôt faible entre genre et représentation du risque. Quelques écarts se manifestent ici ou là. Par exemple, concernant l'idée que les élèves sont capables d'aider à la mise en place du matériel nécessaire pour les ateliers gymniques, les femmes présentent un degré d'accord significativement supérieur aux hommes, tant chez les étudiants que chez les enseignants. La comparaison homme-femme de l'IREA chez les étudiants des quatre pays a abouti au constat de quasi-équivalence en Belgique, au Canada et en France. En Suisse, une corrélation tend à se dessiner. Bien que non significative d'un point de vue statistique, la tendance générale indique en effet que les femmes ont en moyenne un seuil de tolérance supérieur aux hommes.

### ***Effet de l'expertise en gymnastique***

La question posée est la suivante : le degré d'expertise déclarée dans les activités gymniques peut-il influencer les représentations relatives à l'utilité éducative de la prise de risque ? Pour le savoir, les réponses des personnes se déclarant « à l'aise » ont été comparées à celles des participants « pas à l'aise » dans cette activité sportive. Tout d'abord, une distribution symétrique de l'expertise en gymnastique entre les deux populations « étudiants » et « enseignants » a été constatée. Le croisement de l'IREA avec les degrés d'expertise débouche sur une corrélation significative. Par conséquent, plus le sujet se sent à l'aise dans la pratique de la gymnastique, plus l'indice du seuil de tolérance face à cette forme de prise de risque est élevé. Des analyses plus fines des données portant sur l'effet combiné de l'expertise et du genre montrent que les femmes à l'aise en gymnastique ont significativement moins peur que les femmes se déclarant sans expérience. Chez les hommes, cette différence n'apparaît pas. En revanche, les hommes se prétendant « mal à l'aise » en gymnastique voient

un intérêt éducatif moindre à viser une éducation à la sécurité par la prise de risque que leurs homologues plus à l'aise.

Ainsi, comme l'explique également Collard à propos du ski (1998, p. 27) : « *Le fait de maîtriser une activité tend à amoindrir la perception du risque que l'on en a.* » Ce constat a certainement des implications importantes sur la nature et les exigences de formation initiale conduisant à l'enseignement de l'éducation physique. On peut avancer l'hypothèse qu'une personne enseignante mieux formée sera capable d'une lecture du risque plus distanciée et donc plus objective. Les analyses qualitatives comparées des discours de ces deux types de profils pourraient sans doute apporter des éléments de clarification sur ce point.

### ***Effet biographique d'un accident vécu en cours d'EPS***

Dans une pratique pédagogique où, à l'instar des activités gymniques, le risque corporel est bien présent, on peut légitimement se demander si le fait d'avoir assisté à un accident en cours d'EPS ou en avoir été soi-même victime, transforme les attitudes. Les analyses réalisées à partir des réponses à un questionnaire, il faut l'admettre, relativement superficiel, ne montrent aucune différence entre les étudiants qui ont eu ou vu un accident en EPS et ceux qui n'ont pas vécu cette expérience. Chez les enseignants, quelques très faibles différences apparaissent mais ne sont pas significatives. Même les analyses effectuées sur les personnes, qui ont rapporté un accident dans le cadre spécifique des activités gymniques aboutissent à une relation non significative.

En conclusion, pour l'échantillon étudié et sur la base d'une enquête sommaire, la biographie en matière d'accident ne montre pas d'effet sur les représentations du risque induit par la pratique d'activités gymniques par ateliers.

### ***Effet de l'âge des intervenants***

De nombreuses recherches en psychologie sociale portant sur des situations de conduite automobile montrent « une opposition classique entre jeunes et plus âgés dans le sens où les premiers sous-estiment les risques » (Delhomme, 2001, p. 71). Pour mesurer l'effet de l'âge sur les utilités des prises de risques gymniques par les élèves, les résultats de jeunes enseignants (19-29 ans) ont été comparés à ceux d'enseignants en fin de carrière (51-60). Leurs différences sont minimales et pour la plupart non significatives. Toutefois, elles reflètent la tendance générale, chez les plus jeunes enseignants, à considérer la prise de risque comme une plus-value éducative. La survalorisation des inconvénients par les enseignants expérimentés est le facteur le plus marquant. Plus que l'âge, nous postulons que c'est le type

de formation initiale reçue qui constitue le déterminant majeur, les plus jeunes étant mieux sensibilisés aux approches pédagogiques de type constructiviste.



*5<sup>EME</sup> PARTIE : PRESENTATION ET DISCUSSION DES  
RESULTATS DE L'ETUDE RELATIVE AUX OBSTACLES  
DECLARES A LA MISE EN PLACE D'ATELIERS GYMNIQUES*

---

## 5.1 ORGANISATION DU TRAITEMENT DES DONNÉES

Après un visionnement commenté des sept séquences vidéo, les participants ont été invités à répondre sur test vidéo à des questions plus générales portant sur les activités gymniques organisées par atelier pour de jeunes élèves. Ils ont notamment été interrogés sur les obstacles et sur l'intérêt de leur pratique. Les réponses de la totalité des participants (n=689) aux questions sur les avantages/inconvénients de ce type de pratique ont été présentées largement au chapitre précédent. En guise d'entrée en matière dans les analyses des données discursives, voici ce qui ressort du traitement de la question des obstacles. Comme pour les données quantitatives, les réponses de l'ensemble des participants, enseignants et étudiants, ont été prises en considération. Cette question à propos des obstacles sera présentée en quatre parties :

1. Méthode de traitement appliquée.
2. Présentation des principaux résultats suivie de deux analyses comparatives : résultats des enseignants suisses comparés à ceux des étudiants suisses et résultats des étudiants des quatre pays participants.
3. Discussion sur les liens entre les réponses à la question des obstacles et les représentations sur les utilités de la prise de risque.
4. Synthèse sous forme de modélisation construite à partir des réponses.

Tout d'abord, toutes les réponses ont été intégralement retranscrites dans le logiciel d'analyse Sphinx Plus Edition Lexica®. Cet outil permettra de recoder les réponses et de procéder à des analyses lexicométriques du corpus.

Le premier travail a été de construire une liste de codage en partant des réponses collectées. La grille, stabilisée après plusieurs essais, comportait finalement 18 modalités différentes représentant théoriquement autant d'obstacles principaux déclarés par les enquêtés. Cette liste a ensuite été utilisée pour le traitement de toutes les réponses. Nous l'avons placée en [annexe K](#).

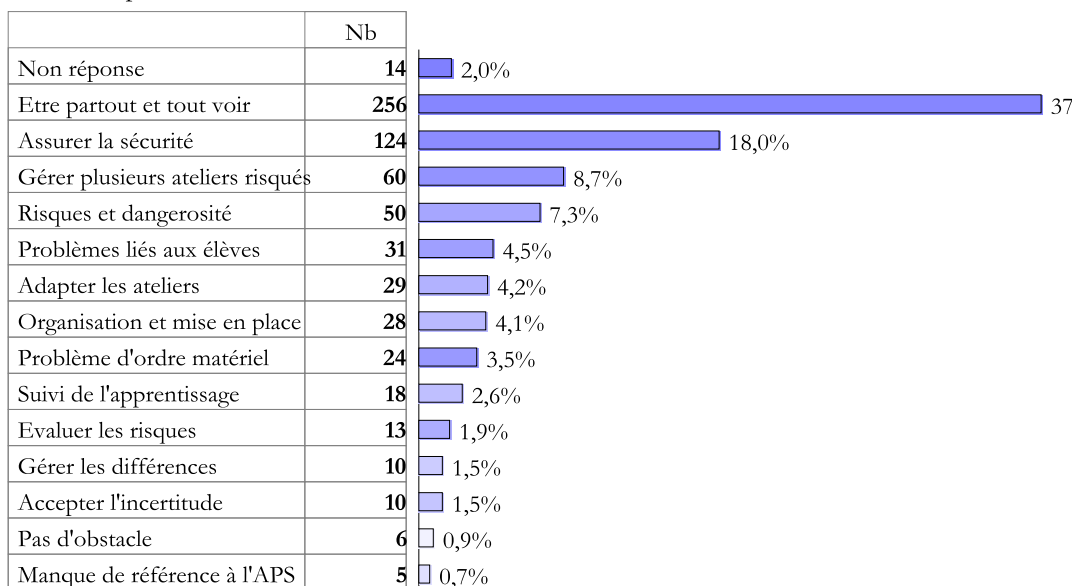
## **5.2 QUELS OBSTACLES À LA MISE EN PLACE D'ATELIERS GYMNIQUES**

### **5.2.1 Constats généraux**

Sur 689 participants, 21 (3%) n'ont pas apporté de réponse à la question du principal obstacle à la mise en place d'activités gymniques par ateliers. Les autres 97% ont produit ensemble 947 réponses. Plusieurs participants ont donc mentionné plusieurs obstacles, jusqu'à 5. Cependant, lors du codage, une seule réponse, en principe la première, a été prise en compte. Le degré de précision des réponses a été très variable. Pour une grande partie, les réponses sont plutôt générales. Ainsi, aux deux premiers rangs des réponses les plus citées, on trouve la modalité « être partout et tout voir » (37% des réponses) et « assurer la sécurité » (18%). On peut aisément comprendre que la distribution des élèves dans plusieurs ateliers comprenant une partie non négligeable de risque objectif pose un problème majeur de surveillance et incidemment de sécurité. Toutefois, on ignore ce que veulent signifier ces personnes lorsqu'elles disent cela. Pourquoi faut-il à leurs yeux tout voir, pour voir quoi ? Que sont-elles empêchées de faire en étant seules à devoir gérer plusieurs ateliers simultanément ? De quelle sécurité parlent-elles ? Comment celle-ci est-elle mise en œuvre ? Sur la base de ces deux premières réponses, on pourrait penser que la conception majoritaire en matière d'accompagnement de la prise de risque est qu'il ne peut y avoir de sécurité absolue en dehors de l'omniprésence de l'enseignant.

### Obstacles ateliers gym

Taux de réponse : 98,0%



**Figure 15. Obstacles à la mise en place d'ateliers gymniques pour la totalité de l'échantillon (n=689)**

Les autres réponses (41.5%) évoquent des problèmes plus spécifiques de la gestion de ce type d'atelier. Elles apportent un éclairage plus précis sur la nature du problème: le fait que ce type d'ateliers comporte des risques objectifs que les élèves doivent gérer sans surveillance de l'enseignant ou d'un adulte (9%), qu'ils induisent des risques d'accident (7%), ce d'autant plus que tous les élèves n'ont pas toujours assez d'autonomie ou le même niveau d'aisance ou d'habileté (5%), et que, de fait, cela pose des problèmes d'organisation (4%), d'évaluation et d'adaptation des ateliers (4%), de matériel qui peut manquer (3.5%). A noter au passage que 6 répondants déclarent ne voir aucun obstacle.

Pour résumer, les problèmes peuvent être regroupés dans trois grandes catégories liées, a) à l'enseignant (rôle, compétences, responsabilités, tolérance au risque), b) aux élèves (comportement inadéquat, âge, hétérogénéité), c) aux choix des tâches et à leur mise en oeuvre sécurisée. Il ressort donc une dispersion assez importante des opinions sur la nature des obstacles à la mise en œuvre des ateliers tels que décrits. Ce constat traduit autant de sensibilités différentes dans l'approche de la prise de risque. Dans le chapitre qui suit, les investigations seront approfondies par croisement des réponses avec deux variables démographiques, enseignants vs étudiants et étudiants selon pays de provenance.

### 5.2.2 Analyse comparée enseignant vs étudiants

Le regard porté par les enseignants sur les problèmes liés à la mise en place d'ateliers d'activités gymniques avec prise de risque diffère-t-il de celui des étudiants de l'échantillon ? De quelle nature sont ces différences et permettent-elles d'inférer un effet de la pratique pédagogique ? Pour tenter de résoudre ces interrogations, les réponses des étudiants suisses se formant comme futurs enseignants généralistes (n=116) ont été comparées à celles des enseignants titulaires (n=117).

Le test de chi-deux appliqué aux réponses de ces deux cohortes montre une relation significative ( $p = 2.7\%$  ;  $\chi^2 = 31.27$  ;  $ddl = 18$  ; S). Des différences significatives apparaissent sur cinq modalités de réponse. La valeur la plus frappante est celle qui concerne la modalité moyenne la plus citée par l'échantillon complet, à savoir « être partout et tout voir ». Les étudiants sont proportionnellement beaucoup plus nombreux que les enseignants à avoir indiqué cet obstacle. Ce résultat amène deux interprétations possibles. La première serait liée au fait que les étudiants, encore peu expérimentés, éprouvent le besoin ou estiment qu'il est de leur devoir de tout superviser, de tout voir et de tout gérer, ce en quoi ils appliquent « les règles de l'art » du métier. A contrario, les enseignants fondent leur opinion sur une meilleure connaissance du terrain. Ils peuvent considérer que la supervision totale et permanente n'est pas une nécessité absolue pour autant que certaines conditions soient remplies, à l'instar du sujet 294 pour qui : « Il faut des ateliers sans danger pour faire seul, éventuellement un atelier risqué avec un enseignant qui sait assurer ses élèves. » La question est donc formulée en termes de répartition du risque selon les ateliers.

La seconde interprétation, qui paraît la plus plausible, serait encore une fois liée à l'expérience des enseignants, mais non pas dans le sens que ceux-ci prendraient des options moins sécuritaires que les étudiants. Les titulaires montrent une meilleure capacité que les étudiants à pointer et à mettre en mots des problèmes très ciblés liés à la gestion des ateliers à risque. Ainsi, la modalité « évaluer les risques » est proportionnellement plus citée par les enseignants qui de fait ne les envisagent pas comme pouvant survenir partout et à tout instant. A relever encore que l'obstacle du rendement limité des ateliers n'est cité que par des étudiants. Ce constat peut être expliqué de la manière suivante : l'installation de plusieurs ateliers gymniques et la présentation des tâches sont des moments didactiques très coûteux en temps que seules les routines pédagogiques et la capacité à informer succinctement et à organiser efficacement permettent de réduire. Par conséquent, il peut paraître logique que cette problématique affecte plus fortement les novices de l'enseignement, qui de plus ont très souvent à cœur de répondre à un des critères de réussite majeure en EPS, là encore faisant

partie des règles de l'art du métier, celui du temps d'engagement moteur productif (Siedentop, 1991, 1994 ; Piéron, 1992).

### **5.2.3 Analyse comparée des réponses des étudiants selon les pays de provenance**

Les résultats portant sur les attitudes, présentés plus avant, ont montré toute l'importance du contexte culturel et institutionnel dans le phénomène d'acceptabilité du risque. Etudiants belges et suisses se démarquaient alors nettement du duo franco-canadien. Partant de ce constat, il paraît judicieux de comparer à nouveau les obstacles déclarés par les étudiants selon les pays de provenance.

Comme on le constate dans le tableau ci-après, la relation est très significative ( $p = 01.%$  ;  $\chi^2 = 106.15$  ;  $ddl = 51$ , TS). La variable pays semble donc à nouveau provoquer des écarts d'interprétation chez les étudiants. Juste avant de porter l'analyse sur les écarts significatifs, notons que l'obstacle le plus cité « être partout et tout voir » est réparti de manière équivalente, quel que soit le pays d'origine. Il en va de même pour les difficultés liées aux élèves et au suivi de l'apprentissage. Pour dix des autres obstacles déclarés, des différences apparaissent selon les pays. Chez les étudiants suisses, la question de la sécurité est significativement moins mise en avant que chez les étudiants des autres pays, notamment de leurs voisins français. En confirmation de ceci, on observe que les Suisses accordent un degré d'importance inférieur au problème des risques et de la dangerosité de cette forme de pratique, contrairement aux étudiants canadiens qui ont pour cet obstacle les valeurs les plus élevées. Cette observation tiendrait selon nous à une certaine tradition dans l'approche du risque dans les ateliers gymniques en Suisse où une partie plus ou moins importante du risque est contrôlée. L'étudiant suisse 313 l'évoque en affirmant que l' « on ne peut pas être partout, il faut donc prévoir un exercice où nous restons et d'autres où ils [les élèves] peuvent être seuls sans danger ». Pour les Suisses toujours, plus qu'ailleurs, deux des items d'ordre organisationnel (organiser et adapter les ateliers) sont survalorisés, alors que l'obstacle de l'organisation n'est pas du tout cité par les étudiants français. Pour ces derniers, le principe même de prise de risque non surveillée semble prendre le pas sur toute autre forme de considération didactique.

**Tableau 17. Obstacles déclarés par les étudiants selon les pays de provenance (n=572)**

Dans le même sens, les étudiants français se distinguent des autres étudiants sur la notion de « discipline de référence ». Ils sont certes peu nombreux, ces étudiants français, mais le résultat est significatif, à penser que le problème majeur est lié au fait que ces activités gymniques par atelier ne sont pas considérées comme valables du point de vue de l'enseignement. A ce sujet, le participant 4 précise : « Les enfants ne savent pas pourquoi ils font cela : pas d'évolution. Juste un jeu, pas d'enseignement ici. » Ce résultat traduit de manière claire la conception française officielle de l'EPS orientée vers les activités physiques, sportives et d'expression, élevées au titre de pratiques sociales de référence.

Enfin, les étudiants belges se distinguent de leurs homologues francophones sur trois points. Ce sont eux qui, en moyenne, considèrent que gérer plusieurs ateliers simultanément est le moins problématique. Les problèmes spécifiques qu'ils rencontrent sont de deux types : le manque de matériel, d'une part. Pour le 207, « le matériel disponible pour justement sécuriser au maximum les différents ateliers ». La gestion des différences entre les élèves d'autre part, à l'instar de 216, pour qui la peur [des élèves] est le principal obstacle : « C'est pourquoi le prof doit être présent et donner confiance aux élèves. »

#### **5.2.4 Liens entre les obstacles déclarés et les attitudes face au risque**

A ce stade de la recherche, deux séries de résultats ont été présentés et analysés : les attitudes à propos des inconvénients/avantages de la pratique d'activités gymniques par ateliers ainsi que les principaux obstacles déclarés à la mise en œuvre de cette pratique. Deux tendances fortes semblent se dessiner. Premièrement, on assiste à la confirmation d'une grande subjectivité dans ces deux facettes de représentations liées à la prise de risque. Il n'y a pas une vision uniforme et homogène de la pratique d'activités gymniques sous forme d'ateliers. Deuxièmement, ces différences d'approche se manifestent sous l'effet de variables tant démographiques que personnelles. Sur ce plan, le contexte culturel se positionne comme un déterminant majeur du clivage des interprétations du risque. Par conséquent, cette variable sera l'objet d'un regard particulier dans les analyses des commentaires qui vont suivre. Mais dans l'immédiat, il paraît intéressant de présenter une vue générale des obstacles à la mise en place d'ateliers gymniques construite à partir de l'ensemble des réponses.

### **5.3 MODÉLISATION DES OBSTACLES À LA MISE EN PLACE D'ATELIERS GYMNQUES**

En reprenant l'ensemble des énoncés produits par les sujets pour rechercher les relations et différences possibles, une modélisation des profils d'enseignants autour de la notion d'obstacle est peu à peu apparue. D'un point de vue théorique, précisons le parti pris de considérer ici les réponses comme autant de discours en tant qu'ils constituent, au sens de Foucault, « des productions verbales spécifiques d'une catégorie de locuteurs » (1969, p. 153 cité par Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 186). Selon ces mêmes auteurs, tenants du courant de la pragmatique discursive, tout discours est pris dans un interdiscours (p. 187) : « *Le discours ne prend sens qu'à l'intérieur d'un univers d'autres discours à travers lequel il doit se frayer un chemin. Pour interpréter le moindre énoncé, il faut le mettre en relation avec toutes sortes d'autres, que l'on commente, (...), cite* » (Charaudeau & Maingueneau, ibid, p. 189).

Au terme du visionnement du test, la question ouverte suivante a été posée aux participants : « *Quel est, de votre point de vue, le principal obstacle à ce type d'approche de la « gym » par atelier ?* ». La présente modélisation a donc été construite à partir de toutes les réponses obtenues, raison pour laquelle il a paru pertinent de les citer de façon exhaustive.

La situation de départ est la suivante : un enseignant, avec des élèves de niveau hétérogène, agissant simultanément dans plusieurs ateliers gymniques comportant un certain nombre de



risques objectifs. Seul, l'enseignant «ne peut pas être à tous les ateliers et le danger est partout présent», comme l'indique 571 et avec lui plus du tiers des répondants. Il doit donc faire face à une tâche paradoxale : d'une part, gérer les risques dont les élèves peuvent être la cause et, d'autre part, gérer ceux inhérents aux choix et à la conduite des tâches d'apprentissage. Pour ce qui est des obstacles en lien avec les élèves, les indicateurs décisionnels cités sont nombreux et variés :

- l'effectif des élèves (8) : « Il me paraît difficile de mettre en place un système de pratique de la gym par atelier, avec un effectif aussi nombreux. Forcément les règles de sécurité ne sont pas toutes respectées » ;
- l'indiscipline, « les élèves font ce qu'ils veulent donc ça peut être dangereux car le maître ne peut pas être partout en même temps alors les élèves en profitent : situations dangereuses », (9) ;
- « les élèves peuvent ne pas respecter les consignes et se blesser ou blesser les autres » (391) ;
- « la différence de niveau entre les élèves » (499) ;
- le manque d'autonomie ou le « manque de maturité chez les apprenants incapables de se gérer seuls » comme le signale 524;
- le fait que « les élèves n'ont pas de conscience de certains dangers donc ils risquent quelque chose » (197) ;
- les élèves en difficulté (471) ;
- « le manque de peur, (...) pour les enfants » (604), « la fougue » (470), le « manque de concentration » (186)
- ou enfin simplement « l'âge » (644).

En considérant la multiplicité des éléments qui précèdent, il peut s'avérer difficile de « prévoir le comportement d'enfants alors que les enfants sont imprévisibles » (514).

Pour ce qui a trait au contenu d'enseignement, la nature des situations problèmes aménagées implique que « la présence d'un adulte est nécessaire quasiment partout » (265). Les obstacles qui font référence à cet aspect du problème sont les suivants :

- « le fait (...) que la plupart [des ateliers] se font en hauteur (et donc, les risques augmentent) » (465) ;
- le manque de protection, le « nombre de tapis souvent insuffisants » (612) ;
- « (...) trop d'activités complexes en même temps » (38).

De fait, cette situation didactique est particulièrement exigeante pour l'enseignant. Il se trouve face à une double contrainte : 1. Le devoir d'enseigner et de faire apprendre, « Il faut trouver le temps de voir et de « corriger », d'aider les élèves » (109). 2. La nécessité d'assurer la sécurité des élèves (416), « si quelque chose arrive, l'enseignant est responsable ». Certains voient là une « éventuelle contradiction entre sécurité et liberté de mouvement » (531), ce qui renvoie à la notion de compromis (*accountability*) et conduit à choisir la moins mauvaise option. C'est dans cet espace, situé entre ces deux pôles en tension, que l'enseignant va devoir agir, prendre les décisions qui conviennent en regard de ses priorités et du sens qu'il donne à

ce type de pratique, de son expérience, de l'évaluation des conditions d'enseignement, etc. « La prise de risque est importante en gym, elle doit exister. Mais il ne faut pas mettre en danger les élèves » (454). Dès que le compromis entre sécurité et apprentissage est incontournable, le risque se dédouble : risque que les élèves n'apprennent pas et risque d'accident. Une grande partie des obstacles mentionnés se partagent entre ces deux missions inhérentes à l'enseignement de ce type de contenus, laissant apparaître un tiraillement contradictoire comme le résume le 346 : « L'autonomie offerte aux enfants réduit le temps d'aide individuelle, le fait d'avoir une « vue d'ensemble », [de] contrôler chaque atelier.»

Pour résoudre ce conflit d'intérêt, plusieurs choix s'offrent à l'enseignant. De façon radicale, face à la crainte « pour ses élèves, pour lui (peur de la réaction des parents ou autres...) » (413) et face au « risque de blessures graves ou non qu'encourt les élèves dans ces situations » (285), voire au « risque de mort, de paralysie » (659), il peut tout simplement décider de renoncer à enseigner.

Mais il peut aussi agir sur les paramètres de la situation, soit en abaissant le niveau de risque, soit en déléguant une partie de la responsabilité aux élèves. Pour limiter la probabilité et la gravité de l'accident, l'enseignant a le choix de recourir à différentes mesures, qui elles-mêmes génèrent de nouveaux inconvénients :

- augmenter la sécurisation passive et active, « sécuriser tous les ateliers (tapis en grand nombre, pareurs) » (569) avec l'inconvénient d'avoir « beaucoup de gros matériel à placer » (525), ce qui n'est pas sans « difficulté avec les petits » (97), et que l'on n'a pas toujours « le temps pour installer les ateliers et la force physique » (98) ou tout simplement que l'« on a rarement autant de matériel à disposition » (483) ;
- limiter le nombre d'ateliers à un seul que l'on peut surveiller, idée partagée par de nombreux répondants, comme 330 qui précise: « (...) Je ne mettrais pas plus d'un atelier « risqué » pour pouvoir m'y concentrer et être sûre que les autres se déroulent sans problèmes » ;
- bien évaluer les risques pour faire les choix judicieux, « mesurer les risques, mais laisser quelques risques que les élèves doivent gérer » comme le suggère 387 ;
- vu « le nombre d'ateliers mis en place, faire surveiller tous les ateliers par un adulte » (130), aspect le plus souvent cité par les sujets français qui d'ailleurs ne semblent pas bien réalistes.

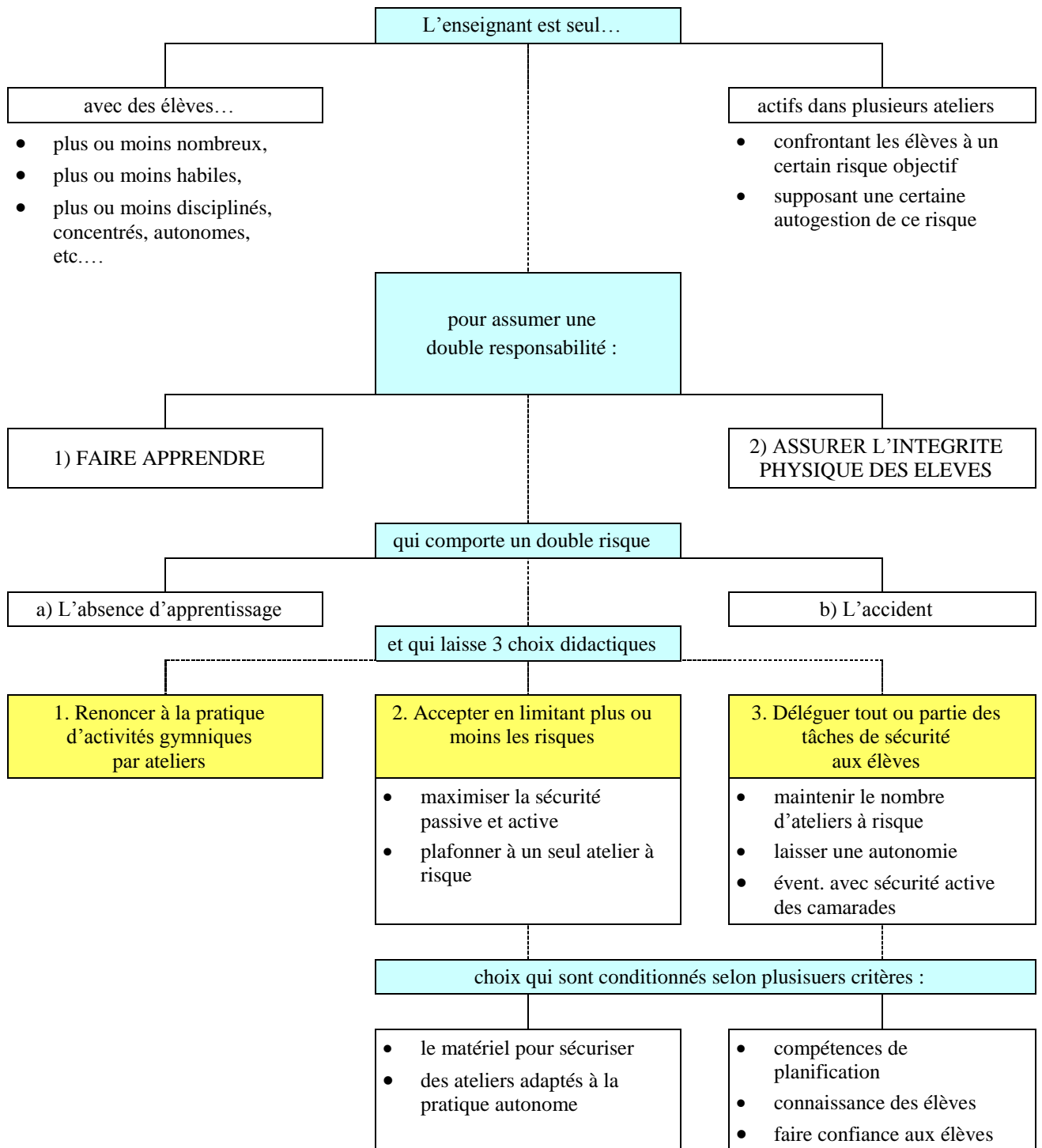
Enfin, malgré les risques inhérents à ce type de pédagogie et dans la mesure où il considère que les élèves en sont capables, l'enseignant peut emprunter une autre voie. Il lui est possible de déléguer une partie plus ou moins importante de la sécurité, même s'il est délicat d'accepter de « laisser les enfants libres » (497), de « laisser les élèves travailler en relative autonomie dans des situations où le risque objectif ne peut être nul » (287). Cette autonomie peut d'ailleurs devenir pour certains « incompatible avec une sécurité optimale » (84).

Comme « le maître ne peut pas être partout, [il doit] donc favoriser l'autonomie des élèves (entraide, responsabilité,...) » (306), « ainsi on responsabilise les enfants » (334). Cette délégation de responsabilité peut paraître surprenante, sauf si elle fait l'objet d'un processus didactique de dévolution (Brousseau, 1998, p. 303), avec cette différence qu'elle est préconisée faute de mieux. Ainsi, l'enseignant peut explicitement recourir à « la sécurité par les pairs » (389), attacher de l'importance à « la formation d'aide (pareur) des élèves (...) » (226). En retour, « une certaine autogestion des élèves est nécessaire (...) » (225), « les enfants doivent se responsabiliser » (599).

Cette délégation de compétences aux élèves est possible à certaines conditions. Elle nécessite de l'enseignant d'« avoir les réelles compétences pour enseigner [la gymnastique]» (247). Cela passe notamment par sa capacité à faire les bons choix, point sur lequel insiste 421 : « Il faut vraiment prendre le temps de réfléchir à quels ateliers je mets en place, au nombre... ainsi qu'à l'analyse a priori ». La qualité des instructions est une autre condition importante; « (...) donner des consignes claires à respecter et à faire respecter par tous » (520). Avant de déléguer, il faut que l'enseignant puisse « faire confiance à l'enfant » (588), confiance qui s'acquiert progressivement : « Il faut que les élèves prennent conscience qu'il ne s'agit pas d'un jeu, et qu'il faut se protéger et faire attention aux autres avant de faire des ateliers où ils fonctionnent en autonomie » (234).

La modélisation sous forme de schéma est présentée ci-après.

## Synoptique du faisceau déclaré de problèmes et d'opportunités



**Figure 16. Problèmes et opportunités dans la mise en place d'ateliers gymniques en autonomie**

(dans la gestion des ateliers gymniques en autonomie)

#### **5.4 DISCUSSION DES RÉSULTATS RELATIFS AUX OBSTACLES EN ATELIERS GYMNINIQUES**

Avant de clore ce chapitre, nous allons relever les quelques lignes de force issues de l'analyse. Au préalable, il apparaît que les données textuelles recueillies par le truchement d'une question ouverte ne laissent qu'un espace limité de réponse ; elles ont permis de confirmer des éléments mis au jour dans l'analyse des attitudes. En premier lieu, notons la diversité des points de vue et la nature multiple des obstacles mentionnés. Si le problème de base est explicitement ou implicitement identifié par un nombre important de sujets, à savoir la sécurité de jeunes élèves en pratique autonome dans des ateliers gymniques, les obstacles à cette pratique et les solutions envisageables sont sujets à de nombreuses variations. Le second constat est que l'interprétation des obstacles évolue selon les pays et globalement dans une même direction que pour les attitudes. Les contextes institutionnels et culturels semblent donc façonner avec une certaine vigueur les conceptions sur la sécurité dans les activités gymniques en milieu scolaire.

En outre, les analyses faites sur les obstacles déclarés ont permis d'esquisser une première modélisation de la problématique et, de là, de baliser des pistes de nature à conduire à une meilleure compréhension du phénomène d'interprétation du risque. Cette modélisation met en particulier en exergue la complexité du rôle de l'enseignant, soumis aux tensions contradictoires des enjeux pédagogiques et sécuritaires, souvent ressentis comme source de difficultés dans l'exercice du métier. Face à cette situation, les intervenants prennent appui sur une base « composite » de valeurs, de croyances et de savoirs d'expérience à l'origine de leur interprétation singulière de la gestion du risque. Ainsi, chaque sujet n'attribue pas la même valeur à l'autonomie, à la sécurité, à la prise de risque. En somme, la place de ces paramètres va fluctuer sous l'influence de croyances diverses, portant dans le cas présent essentiellement sur les capacités des élèves à gérer eux-mêmes le risque. Nombreux sont en effet ceux qui jugent que les jeunes élèves sont incapables, pour différents motifs liés au développement cognitif ou au comportement socio-affectif, de gérer leur propre risque. Sur ces fondements de valeurs et de croyances, l'acceptabilité du risque va se moduler selon les sujets et se traduire dans des stratégies pédagogiques laissant une place plus ou moins élargie à la prise de risque authentique et autogérée. En définitive, la prise de risque ne s'octroie que sous caution et surveillance renforcée, faute de quoi elle est à proscrire ou à moduler moyennant le contrôle d'aménagements didactiques issus, pour la plupart, de savoirs d'expérience. Les variables « expérience et expertise » apparaissent à ce titre majorantes dans les décisions enseignantes.



*6<sup>EME</sup> PARTIE : PRESENTATION ET ANALYSE DES  
RESULTATS DE L'ETUDE SUR LES JUGEMENTS DU  
RISQUE D'UN ATELIER GYMNIQUE*

---

## **6.1 ORGANISATION DU TRAITEMENT DES DONNÉES**

### **6.1.1 Remarques liminaires sur le traitement des énoncés discursifs**

Le traitement de données qualitatives, dans le cas précis celles qui proviennent des énoncés produits à partir des séquences vidéo, exige un double travail : premièrement, regrouper les informations à traiter dans des catégories homogènes et deuxièmement, classer les informations disponibles selon une systématique de codage pertinente et fiable (Lamoureux, 2000, pp. 205-206). Avant d'indiquer quels commentaires ont été traités et selon quelle méthode, précisons d'emblée deux décisions importantes prises pour faire face au volumineux corpus (plus de 14'000 énoncés variant de 1 à plus de 40 mots). Premièrement, pour une question de faisabilité et afin d'assurer un traitement approfondi, décision a été prise de ne retranscrire qu'une partie des commentaires des sept séquences vidéo, celle qui correspond aux séquences les plus significatives. Sauf pour la strate « enseignants » (n=116), dont la totalité des traces écrites a été saisie, le nombre des questionnaires « étudiants » dont les commentaires ont été retranscrits et traités a été réduit environ de moitié. Deuxièmement, pour ce « corpus étudiant », seules quatre des sept séquences ont été retranscrites: le toboggan (S1), le franchissement de l'espalier (S3), les anneaux (S5) et les minitrampolines (S7). Ces choix se fondent sur le postulat que les commentaires de plus de 300 individus à propos de 4 séquences vidéo suffisent pour dégager les profils recherchés.

### **6.1.2 Le regroupement des traces discursives**

Comme cela a été expliqué dans la présentation des outils de recueil de données, un cadre précis des réponses a été établi dans le formulaire de réponse. Pour rappel, chaque situation a fait l'objet de trois types de commentaires : les observations, les commentaires, les propositions didactiques. Dès lors, ce premier travail de regroupement des informations est en quelque sorte déjà bien abouti à réception des données. Il faut signaler malgré tout que certains répondants ont peiné à respecter ce cadre. Ainsi, dans la première case, où l'on demande d'indiquer quel événement de la séquence a retenu l'attention, certains sujets ont immédiatement apporté des opinions personnelles, cédant à l'impression du test au détriment d'une posture réflexive construite par étapes. Voici deux exemples de commentaires de ce type :

1. A propos de la séquence « Toboggan », 52 écrit : « Activité originale, les élèves ont du plaisir, et pas trop dangereux ».



2. S'agissant de la séquence « Anneaux », 39 s'interroge : « Où est le prof? Quel est le but de l'exercice ? Comment font les élèves pour grimper sur le caisson? » Dans ces deux citations, on constate que, contrairement à ce qui est demandé, les participants ne décrivent pas de manière explicite le ou les événements objectifs de la séquence qui a/ont retenu leur attention. Soit ils donnent d'emblée un avis général sur la situation, de l'ordre du jugement de valeur (positif/négatif), soit ils expriment de manière indirecte le ou les objets analysés dans la séquence. Face à ces cas de figure, décision a été prise de réorienter le commentaire du répondant dans la catégorie correspondante. Il reste que l'absence de discrimination entre faits, commentaires et proposition est signifiante d'une certaine manière (plutôt *pré-réflexive*) d'aborder les problèmes de la pratique.

### 6.1.3 Le classement des données qualitatives par codage

La deuxième étape du traitement des données textuelles, consistant à classer les commentaires selon un système de codage, a été plus complexe. Par construction tâtonnante, les données ont été passées plusieurs fois à travers des filtres d'analyse en augmentant progressivement la finesse du tamis de traitement. Trois étapes ont été nécessaires pour aboutir à un outil méthodologique satisfaisant. Pour éviter d'alourdir le texte, nous avons choisi de présenter les premières étapes de cette démarche en [annexe O](#).

#### ***A la recherche de nouvelles pistes de traitement des commentaires***

Au vu des résultats par trop généraux obtenus au terme de trois étapes successives de traitement des commentaires par codage, il est apparu nécessaire de dépasser l'approche de surface en offrant une vue élargie du phénomène pour procéder à des analyses plus fouillées des discours produits. A cet effet, l'option a été prise de procéder à un traitement systématique et à une analyse approfondie sur une seule des sept situations et ce, après sélection de l'échantillon (n=330).

Après réflexion, le choix s'est porté sur la première séquence, celle du toboggan.

**Tableau 11. Extrait du formulaire de réponse avec les trois catégories d'énoncé**

| Séquence | <i>Ce que j'ai vu</i> | <i>Ce que j'en pense</i> | <i>Ce que je ferais</i> |
|----------|-----------------------|--------------------------|-------------------------|
| Toboggan | 1                     | 2                        | 3                       |

Le travail se fera en trois temps. Dans un premier temps, partant des opinions exprimées dans la deuxième colonne, nous tâcherons de montrer les écarts de sensibilité en matière de

perception et d'acceptabilité des risques. Ensuite, tous les éléments ayant retenu l'attention des observateurs lors du visionnement de cette séquence, accompagnés des interprétations et des propositions d'amélioration seront inventoriés et classés. Enfin, sur ces bases discursives, nous tenterons de modéliser les fonctionnements interprétatifs des intervenants face à la prise de risque des élèves. Avant cela, le propos qui suit vise à expliciter pourquoi la séquence du toboggan a été choisie comme situation de référence.

#### **6.1.4 Motifs du choix de la séquence du toboggan et objectifs visés**

Les motifs qui ont prévalu au choix de la séquence du toboggan sont, pour une part, d'ordre méthodologique, mais reposent aussi, évidemment, sur quelques critères objectifs que voici. D'abord, cette situation est la première à avoir été visionnée et analysée par les sujets. A ce stade du recueil de données, le regard des observateurs est vif, en principe dénué d'a priori. L'observation n'est donc pas biaisée par un effet d'accumulation, plus par l'effet de nouveauté. De plus, cette séquence d'apprentissage est intéressante, car elle confronte les élèves à des risques objectifs évidents (hauteur, absence de tapis au sol, mur à l'arrivée), qui contraignent l'élève à jouer un rôle actif dans sa propre sécurité. Et enfin, elle montre des élèves sans surveillance. L'enseignant prend ici le risque de ne pas surveiller systématiquement. Que faut-il en penser ? Bref, cette séquence authentique contient tous les ingrédients pour amener les observateurs à se positionner, selon leur cadre de référence, à propos du couple prise de risque/ sécurité. Une analyse fine des nombreuses réponses devraient permettre de répondre à la préoccupation qui est au cœur de la recherche, à savoir décrire le phénomène de singularité de l'interprétation du risque chez l'intervenant en EPS. Cette étape réalisée devrait ouvrir la voie à une tentative de modélisation des fonctionnements professionnels.

La séquence du toboggan ne dure que 51 secondes. Pourtant, elle a donné lieu à des énoncés nombreux et de natures diverses, que ce soit sur les objets retenus par les sujets lors de la lecture des faits, les interprétations qui en ont découlé ou les propositions de remédiation émises.

Le premier objectif sera de rendre compte de la richesse des observations et des analyses des répondants et ainsi de faire ressortir l'étendue des interprétations possibles. L'analyse des discours permettra aussi de dégager les éléments récurrents, originaux, insolites pour des analyses plus poussées du fonctionnement interprétatif.

Selon leur contenu, les énoncés produits ont été classés en deux catégories qui seront traités successivement :

- a) les énoncés ciblant un aspect précis de la situation (déroulement de l'action, dispositif, élève, enseignant),
- b) les énoncés portant sur l'interprétation générale du risque de cette situation d'apprentissage.

## **6.2 CE QUI A RETENU L'ATTENTION DANS LA SÉQUENCE DU TOBOGGAN**

Dans ce chapitre, il sera rendu compte de manière exhaustive de la diversité des énoncés produits lors du visionnement de la séquence du toboggan. Les réponses de 330 personnes représentatives de l'ensemble ont été traitées.

Chaque énoncé faisant état d'un élément nouveau ou qui comportait une nuance par rapport aux précédents a été retenu. Ainsi a été fait un inventaire complet de toutes les observations, interprétations et propositions sur cette situation du toboggan.

Selon leur nature, les observations concrètes portant sur la situation d'apprentissage ont été placées dans les sous-catégories suivantes:

- l'activité des élèves dans le déroulement chronologique,
- le dispositif, la sécurisation du dispositif,
- les élèves,
- et l'enseignant.

Chaque observation est accompagnée des interprétations et propositions correspondantes pour constituer une unité de sens.

Pour la présentation de ces divers commentaires, l'idée directrice a été de rester, dans un premier temps, au plus près de la pensée du locuteur. Ceci explique le choix des citations directes. Chacune des citations est suivie du numéro du répondant. Dans de nombreux cas, des commentaires semblables à ceux retenus ont été produits mais avec d'autres mots. Ceux-ci n'ont été ajoutés à l'inventaire que s'ils apportaient un sens différent, nouveau ou nuancé.

Du point de vue rédactionnel, chaque catégorie d'énoncés suit une même structure en quatre points:

- a) une description de l'extrait de la séquence vidéo auquel se rattachent les éléments d'observation,
- b) les extraits de verbatim,
- c) une présentation de ces extraits sous forme de constats et
- d) une analyse des énoncés sous forme de commentaires.

## 6.2.1 Observation 1 : les élèves en attente au pied de l'espalier

### ***Extrait de la vidéo auquel il est fait référence***

Les commentaires qui suivent se réfèrent aux élèves qui attendent leur tour, sur le tapis mousse au bas de l'espalier, avant de pouvoir escalader. Sur les cinq élèves présents à cet atelier, trois sont en attente, deux sur le tapis épais, un troisième déjà installé sur l'échelon inférieur de l'espalier. Ce dernier suit d'assez près celui qui arrive en haut, alors que le premier du groupe glisse déjà sur le toboggan. On observe que, lorsqu'ils reviennent de la descente, les deux premiers élèves rebondissent quelques fois sur le mousse en attendant leur prochain tour. Après ces quelques rebonds, les élèves en attente restent plutôt calmes, sauf la deuxième élève qui saute en criant sur le mousse après sa glissade. Hors champ de la caméra, on entend l'enseignant reprendre cette élève qui immédiatement se tait tout en continuant à s'agiter encore un bref instant face à un camarade.

### **Extraits de verbatim**

---

#### **Ce qui a été vu**

- "Les enfants attendent au pied de l'espalier. Et s'il y a chute?" (394)
- "Enfants entassés sur le tapis" (357)
- "Les enfants ne sont pas dans une file précise, manque d'organisation" (202)
- "Elèves font n'importe quoi en bas de l'espalier" (61)
- "Enfants sautent sur le tapis" (357)
- "Le chahut des enfants en bas de l'atelier" (275)
- "Enfants peu disciplinés" (150)
- "Ligne d'attente (les jeunes se chamaillent)" (687)

#### **Comment cela été interprété**

- "La position des élèves lors de l'attente...ne permet pas aux élèves en attente d'observer la réalisation de leurs camarades" (274)
- "Les enfants peuvent se bousculer sur l'espalier, risques de chutes" (150)
- "Élèves en colonne: consigne était claire et la sécurité mise en place" (79)
- "Les enfants attendent bien à leur tour... explication ont du être claires" (515)
- "(...) mais les élèves ne se bousculent pas ils attendent bien tous leur tour" (441)

#### **Les propositions de remédiation**

- "Demander aux enfants d'attendre leur tour plus calmement" (149)
  - "Intervenir auprès des élèves au comportement déviant" (687)
  - "Organiser l'attente dans la file, donner un repère où attendre..." (202)
  - "Les enfants qui attendent leur tour attendraient à côté du gros mousse en place" (394)
  - "Enfants patientent assis derrière le tapis" (357)
  - "Attente derrière une ligne située à 1 m derrière l'espalier" (289)
-

### **Constats**

Les observateurs qui ont, parmi d'autres éléments, retenu cette partie de la séquence, soulèvent deux points : a) la proximité du lieu d'attente sous le lieu d'escalade et b) le comportement des élèves hors tâche. Le premier point évoqué renvoie à l'idée d'une sécurité insuffisante (risque de chute de celui qui grimpe sur ceux qui attendent en contrebas). Pour résoudre ce problème, il conviendrait de faire attendre les élèves ailleurs que sur le mousse. Les propositions sont ici plus ou moins précises. Cette solution permettrait en outre, selon 274, d'offrir aux élèves en attente une meilleure vision de l'action à réaliser. Pour ce qui concerne le comportement des élèves sur le mousse, les interprétations sont pour le moins contrastées, certains retenant le chahut comme élément prédominant, d'autres l'attitude disciplinée suggérant une bonne organisation.

### **Commentaires**

Dès les premières images, on peut aisément observer le comportement hors tâches des élèves en attente ainsi que la première phase de la réalisation de l'atelier. D'emblée, ces deux points suscitent des interprétations différentes, reflétant des écarts de sensibilité assez importants entre les participants au test. Ceux dont l'attention a été retenue par cette problématique liée à la file d'attente émettent l'idée que la sécurité se joue aussi en marge de l'action. Pour ces derniers, par application du principe de précaution, le lieu d'attente doit être mieux sécurisé, avec des niveaux d'exigence plus ou moins élevés. Pour éviter le suraccident et, on peut le supposer (sans que l'on puisse affirmer s'il s'agit aussi d'une question de sécurité ou simplement de gestion de classe), dans un climat empreint de calme et donc de discipline. Il s'agit ici de sécurité indirecte liée à l'attitude des élèves.

Certes, les élèves en contrebas sont potentiellement en danger si l'escaladeur venait à lâcher prise et à tomber. Bien que cette probabilité existe, elle reste minimale ; l'élève qui grimpe a systématiquement au moins trois appuis sur l'espalier et sa vitesse de déplacement est très réduite. Par ailleurs, à voir la prudence avec laquelle les élèves escaladent, on peut se demander si, contrairement à l'interprétation dominante, la présence de leurs camarades au-dessous d'eux ne joue pas un rôle de régulateur de la prise de risque.

## 6.2.2 Observation 2 : plusieurs élèves grimpent simultanément à l'espalier

### *Extrait de la vidéo auquel il est fait référence*

Les images montrent que, à l'exception du second élève, qui attendra bien sagement avant de grimper que celui qui le précède ait franchi le sommet de l'espalier, les élèves suivants commencent leur escalade dès que les pieds de celui qui les précède sont à la hauteur de leur tête.

### Extraits de verbatim

---

#### **Ce qui a été vu**

"Plusieurs enfants montent en même temps les espaliers" (394)

"Les élèves en troupeau sur l'espalier" (192).

"Les enfants "chassent" celui qui grimpe, ils attendent au mauvais endroit" (151)

"Ils sont les uns sous les autres" (56)

"Danger en montant (pas de surveillant)" (602)

"Les élèves montent dans l'ordre, il n'y a qu'un élève sur le toboggan, et un sur l'espalier" (277)

"Les enf. ont reçu des règles (1 sur l'espalier /1 sur le banc)" (401)

#### **Comment cela a-t-il été interprété**

"Manque de consignes" (93)

"Une indication expliquant quand le suivant part empêcherait les bouchons en haut de l'espalier" (186)

"Aucune régulation de l'activité" (455)

"Il y a un ordre, les élèves respectent des routines de sécurité" (277)

"Les enfants semblent être habitués à laisser la place, à ne pas se précipiter. A mon avis, très bien ainsi" (393)

"Éviter que les enfants mettent la pression à celui qui fait l'exercice" (83)

"Enfants stressés font moins attention" (151)

"Dangereux" (367)

"Risque de se prendre un pied dans la figure" (358)

"Je crois que c'est dangereux pour les élèves. L'élève qui manque une marche peut donner un coup de pied à l'autre qui le suit. Peut faire plusieurs blessés (682)

"Si un tombe, il atterrit sur les autres" (183)

#### **Les propositions de remédiation**

"Expliquer aux enfants qu'il faut attendre à le faire" (203)

"3-4 enfants par poste" (102)

"Jamais 2 enfants sur un engin" (394)

---

### **Constats**

A nouveau, on constate que le même objet observé, ici le fait que deux élèves grimpent l'un derrière l'autre, donne lieu à deux visions différentes. Certains voient des élèves qui escaladent en groupe alors que d'autres relèvent l'ordre qui se dégage de cette partie de la séquence. De fait, les interprétations divergent entre a) ceux qui constatent un manque des

consignes et une forme de régulation spontanée de l'activité, b) ceux qui voient dans cette promiscuité un risque, voire un danger, et c) ceux pour qui la situation convient, considérant que le comportement des élèves est approprié. Les interprétations des risques de cette situation sont très variées et portent sur deux aspects distincts :

- les effets directs sur l'élève qui est au-dessus, lequel, mis sous pression, peut être victime d'une distraction attentionnelle;
- les risques en termes d'événements non souhaités précis qui peuvent se produire : le bouchon au haut des espaliers, le pied dans la figure, le risque de chuter sur un camarade.

Les propositions faites pour améliorer la situation sont peu nombreuses. Le problème pourrait être résolu en donnant des consignes précises, en particulier en indiquant un principe d'action absolu « jamais deux sur un engin », consigne qui pourrait être doublée d'une démonstration.

### **Commentaires**

Qu'est-ce qui distingue, pour ce même événement de la séquence vidéo, ceux qui trouvent la scène plutôt sûre, de ceux qui y voient une forme de danger. Il semble que les premiers prennent en compte de manière plus fine la prudence qui se dégage des conduites motrices des élèves, 393 par exemple. Les seconds anticipent sur des événements parfois graves, sans vraiment tenir compte des faits observés, en l'occurrence de ce que l'élève met en œuvre pour se protéger du danger. Ainsi, en analysant finement l'extrait vidéo pour évaluer au plus juste le risque de coup de pied dans la figure, tel qu'il est mentionné, on peut observer chez les élèves des formes d'auto-protection « naturelles ». Les trois élèves qui grimpent avec la tête à la hauteur des pieds de leur camarade ou juste en dessous adoptent en effet un comportement sécuritaire, soit de manière « inconsciente », en observant la juste distance des pieds, soit en reculant ostensiblement le haut du corps pour se dégager d'un éventuel coup. La situation ne semble donc pas poser de réel problème ni à celui qui est en tête ni à celui qui décide de le suivre de près. Tous deux semblent adopter la conduite motrice sécuritaire qui s'impose dans cette circonstance.

L'attitude des observateurs se caractérise donc par leur propension ou non à se cibler sur l'élève et sur ce qu'il fait effectivement, ou à analyser de l'extérieur une situation potentiellement risquée, en faisant des extrapolations sur ce qui peut se passer. Cette différence d'interprétation semble expliquer foncièrement la lecture clivée des faits observés en ce qu'ils constituent un révélateur de posture professionnelle.

### 6.2.3 Observation 3 : le franchissement de l'espalier

#### ***Extrait de la vidéo auquel il est fait référence***

Les commentaires ci-dessous se rapportent au franchissement de l'espalier qui donne accès au toboggan fixé juste derrière. On y voit successivement trois élèves franchir l'espalier et glisser le long du toboggan.

#### **Extraits de verbatim**

---

##### **Ce qui a été vu**

"Les enfants passent au-dessus de l'espalier ?!" (199)

"La hauteur des élèves est importante (plus de 2 fois leur taille)" (288)

"Devoir passer l'espalier sans protection" (435)

"L'accès au toboggan, les enfants sont seuls" (444)

"Les enfants franchissent les espaliers le regard fixé vers l'avant et non pas latéralement" (524)

"Les élèves ont l'air d'avoir peur de passer par dessus l'espalier et de glisser" (633)

##### **Comment cela a-t-il été interprété**

"Beaucoup trop haut" (371)

"Enjamber l'espalier à cette hauteur peut être une difficulté pour certains élèves" (397)

"(...) certains enfants n'osent peut-être pas descendre" (363)

"Certains enfants ont de la difficulté à passer par dessus les espaliers, manque d'équilibre" (420)

"Il n'est pas facile pour tous les enfants de passer au-dessus de l'espalier sans perdre l'équilibre" (522)

"Risque de tomber sur sol non protégé" (375)

"Risque de basculement vers l'avant et de chute pour les élèves" (273)

"Un élève pourrait tomber lors du franchissement d'espaliers et tomber douloureusement sur le sol ou le banc !" (495)

"Perte d'équilibre des gamins ? -> danger" (578)

"Monter à une échelle et se retourner en haut me paraît dangereux" (124)

"Très dangereux si l'élève le fait pour la 1ère fois" (592)

"Dangereux sans surveillance" (397)

"L'accès est également dangereux, puisque l'élève peut à tout moment basculer dans le vide lorsqu'il est au-dessus de l'espalier" (444)

"On peut (pourrait) laisser un passage où l'enfant assure sa propre sécurité" (387)



### **Les propositions de remédiation**

"Donner des explications aux enfants : comment passer l'espalier pour aller sur le toboggan" (491)

"Pourquoi pas mettre une aide en haut des espaliers" (548)

"(...) donner la main aux enfants qui ont peur" (363)

"Un adulte en haut et gros tapis de chaque côté du toboggan" (371)

"Mettre tapis et surveillance d'un adulte" (54)

"Je les ferais passer sur l'espalier le plus proche du mur" (578)

"Je demande aux enfants de contourner l'espalier sur le côté (pas au-dessus)" (176)

"Demander aux élèves de monter à l'espalier du côté du banc, éviter le passage au-dessus de l'espalier" (199)

"Interdire enjambement et toboggan" (34)

---

### **Constats**

La tâche motrice qui consiste à franchir l'espalier en enjambant le sommet a surpris quelques personnes qui considèrent problématiques la hauteur, le manque de protection et/ou d'aide enfin la technique inappropriée des enfants. De plus, la difficulté de la tâche pourrait également poser problème à certains enfants qui manqueraient des ressources affectives ou motrices au moment du passage. Le principal risque évoqué est la perte d'équilibre et la chute vers l'avant. Pour certains, cette situation est considérée de façon globale et qualifiée de dangereuse, voire de très dangereuse. D'autres nuancent la dangerosité en fonction de l'expérience de l'élève ou de la présence ou non de surveillance. Malgré l'absence de sécurité, une personne est d'avis que ce risque peut être laissé aux élèves (387).

Des modalités d'intervention plus ou moins conséquentes sont proposées. Elles portent sur plusieurs aspects didactiques : améliorer l'information sur la tâche, simplifier plus ou moins celle-ci ou y renoncer, apporter une aide, augmenter les protections passives, voire combiner aide et sécurité passive.

### **Commentaires**

Le franchissement est un des moments clés de la séquence vidéo. L'analyse des énoncés met une fois de plus en évidence des visions assez contrastées. L'objet du risque est bien ciblé sur un événement possible, la chute vers l'avant, mais le jugement qui en est fait et les manières de l'appréhender sont sujets à des variations très singulières. Le risque peut être modulé par différents moyens comme cela ressort clairement des commentaires. On peut néanmoins douter de l'efficacité et du bien-fondé de certaines mesures proposées, comme celle qui consisterait à donner la main à l'élève pour faciliter le franchissement. Dans ce cas, le risque de déséquilibrer celui-ci paraît bien plus élevé que de le laisser faire.

En visionnant attentivement le franchissement des trois élèves, on peut remarquer qu'ils utilisent des techniques légèrement différentes, mais qu'ils veillent tous à assurer au

maximum leur sécurité en évoluant lentement et en saisissant le plus souvent possible les échelons de leurs deux mains. De notre point de vue, c'est donc plutôt une impression de prudence et de maîtrise de l'action qui se dégage. Certes, le manque de protection au sol pourrait être reproché à l'enseignant en cas d'accident grave, mais n'y a-t-il pas dans cette absence de protection un signal de danger envoyé à l'élève qui, dès lors qu'il le perçoit, adaptera son comportement au risque réel de la situation ?

## 6.2.4 Observation 4 : l'arrivée face à un mur

### **Extrait de la vidéo auquel il est fait référence**

Le banc suédois qui fait office de toboggan a été accroché quatre échelons en dessous du sommet de l'espalier. Ainsi placé, le bas du toboggan repose à environ un mètre du mur non protégé. Un petit tapis de 7cm d'épaisseur recouvre le sol à l'arrivée au bas du toboggan.

### **Extraits de verbatim**

---

#### **Ce qui a été vu**

"L'arrivée du toboggan dans le mur" (90)

"Les élèves arrivent face à un mur (jaune) très proche" (118)

"Les enfants foncent dans le mur" (678)

"Des élèves gèrent leur descente" (35)

#### **Comment cela été interprété**

"Atterrissage contre le mur, problème !" (101)

"C'est pour caler le tapis et le banc mais dangereux" (515)

"Atelier mal orienté" (372)

"C'est stupide de faire arriver le banc contre le mur" (510)

"Prise de risque inutile et facilement remédiable" (90)

"Un petit sursaut sur le tapis de réception et c'est le choc" (86)

"Le toboggan étant très pentu, les élèves peuvent très vite prendre de la vitesse et s'éclaffer dans le mur" (595)

"Il n'y a aucune sécurité, presque tous les enfants arrivent la tête la première dans le mur, ou doivent s'aider de leur mains pour éviter cela!!" (191)

"Les enfants se tapaient presque la tête contre le mur" (347)

"Le mur est très dangereux. On a d'ailleurs vu un enfant s'arrêter contre" (475)

"Très dangereux, un enfant s'est cogné" (201)

"Comme l'enseignant à l'air d'être occupé ailleurs, il y a un danger (certes, minime)" (96)

"Dangereux"

"Terriblement dangereux !" (493)

"Trop dangereux pour certains élèves" (382)

"L'enfant ne se sent pas en sécurité" (485)

"Les enfants ne maîtrisent pas forcément le freinage" (413)

"Possible si élèves préparés" (369)

"Difficile de se lancer pour un jeune la première fois. Comme il y a moyen de freiner, à la deuxième reprise, les élèves doivent être confiants" (463)

#### **Les propositions de remédiation**

"Ajout d'un tapis vertical contre le mur" (119)

" (...) et fixer un autre vertical contre le mur à l'arrivée" (553)

"Soit mettre un tapis contre le mur, soit s'arranger pour arriver face au « vide »" (508)

"J'aurais reculé le banc pour avoir un espace plus grand entre le toboggan et le mur" (552)

"Fermer les espaliers et mettre le toboggan perpendiculaire à la position dans le film" (388)

"Mettre le banc suédois de l'autre côté des espaliers" (384)

---

"J'évitais de faire cet exercice si je ne peux pas sécuriser l'arrivée (plus de dégagement. Même un tapis contre le mur n'améliore pas grand chose" (404)

"Je mettrais des gros tapis en dessous du banc et un gros tapis à la verticale sur le mur pour amortir l'impact à l'arrivée" (521)

"a) placer le banc de l'autre côté des espaliers; b) reculer l'installation; c) mettre un tapis contre le mur; d) plus de tapis en longueur après le banc" (420)

"Mise en place d'une parade pour monter aux espaliers. Mise en place d'une parade de part et d'autre du banc" (283)

"(...) en fait non la situation ne peut pas se présenter avec le mur à la fin du toboggan ou ils descendent sur le ventre en arrière" (492)

---

### **Constats**

Cette arrivée face au mur a fortement fait réagir les participants au test. Une très grande majorité d'entre eux a été surprise par l'installation du dispositif qui est jugée inopportune en regard de la sécurité des élèves.

Le risque de perte de contrôle de l'action (survitesse ou « petit sursaut » à l'arrivée) est le seul événement non souhaité mentionné explicitement. Pour nombre d'entre eux, le risque est analysé en termes de conséquences, c'est-à-dire de choc contre le mur, en particulier avec la tête, est élevé. La dangerosité est interprétée avec une grande amplitude quant à son degré, de « minime » à « terriblement dangereux ». Elle est parfois rapportée aux capacités des élèves. Ceux qui jugent le risque plus acceptable prennent explicitement en considération la possibilité pour l'élève d'exercer un contrôle sur le risque en freinant. Les élèves peuvent être préparés à cette tâche et, passée l'émotion de la première tentative, prendre confiance, ce qui serait alors une forme d'auto-protection (369, 463). On peut constater que les lectures diffèrent très largement lorsqu'il s'agit d'évaluer le comportement moteur des élèves face à ce mur. Il peut aller jusqu'au fantasme : une personne a ainsi vu un élève se cogner la tête (!), une autre voit des élèves gérer leur descente.

Pour assurer une meilleure sécurité, les propositions sont à la hauteur de la dangerosité perçue, faisant appel à une pléthore de matériel protecteur. De façon générale, la surveillance est très souvent citée comme première mesure. Pour les participants les plus sécuritaires, il faut supprimer la source même du danger, à savoir augmenter le dégagement à l'arrivée en transformant le dispositif et augmenter la sécurité passive. D'autres se satisferaient de protections passives plus ou moins conséquentes au sol et contre le mur. Enfin, une personne propose d'agir sur la difficulté de la tâche en suggérant une mesure de nature à faciliter le contrôle de la descente (glisser à plat ventre en arrière).

## **Commentaires**

Encore une fois, l'extrême variabilité de la perception du risque apparaît à travers les énoncés relatifs à cette arrivée. Il est indéniable que le mur constitue un risque objectif pour l'élève. Face à cette éventualité d'accident consécutif à une perte totale de contrôle, la plus grande partie des personnes a manifesté un désaccord, voire une réprobation du choix de l'enseignant. Seules quelques-unes ont observé la séquence vidéo en prenant en compte le comportement effectif des élèves qui s'est en définitive révélé relativement efficace. Ce faisant, elles lui attribuent un risque moins élevé. Il est évident qu'un élève qui met en jeu les ressources nécessaires à maîtriser la tâche est objectivement moins en danger. Mais ce sur point, tous les sujets n'en ont pas une lecture semblable, de loin s'en faut.

L'analyse fine des descentes des trois élèves montre trois réponses différentes qui semblent correspondre au degré d'aisance des élèves. Le premier élève, en short blanc et tee-shirt rouge, descend assis, jambes bien tendues en freinant très légèrement avec les mains sur le côté. A mesure qu'il s'approche de l'arrivée, il tend les bras vers l'avant ce qui semble démontrer qu'il se prépare à se protéger d'un éventuel impact contre le mur. Lorsqu'il touche le tapis à l'arrivée, il ne peut contrôler complètement sa vitesse, s'accroupit et part vers l'avant, vraisemblablement un peu surpris. Il se retient avec les deux mains contre le mur et tourne le haut du corps sur sa gauche, probablement pour éviter le contact de la tête avec le mur. Il se relève immédiatement, sans mal, et adresse un message à l'élève en haut du toboggan, message qu'on ne réussit pas à décoder. Une fois sur le tapis mousse, en attente du prochain tour, il se met à sautiller gaiement, ce qui semble démontrer qu'il éprouve une certaine satisfaction à ce moment-là.

La seconde élève a-t-elle entendu un conseil de son camarade ou bien a-t-elle perçu un signal de danger en l'observant descendre. Il est impossible de le dire au seul visionnement des images vidéo. Toujours est-il qu'elle se montrera manifestement beaucoup plus prudente. Sa descente est plus lente. Elle entrera en contact avec le tapis les pieds joints, les jambes tendues et bloquées, les bras un peu en avant. Son arrivée est mieux contrôlée, même si elle paraît, elle aussi, un peu surprise. Cependant, elle ne touche pas le mur. Le troisième élève descendra encore plus lentement en freinant à la fois avec les mains et la plante des pieds. Au moment où la séquence est coupée, on le voit arriver sur le tapis quasiment à l'arrêt et basculer sur le côté pour rejoindre le début de l'atelier.

La compétence à lire et à interpréter le réel avec professionnalisme, ici un déroulement d'actions dans une situation didactique en présence de danger, semble donc tout à fait

inactivée. Dès lors, on peut s'interroger sur ce qui est à l'origine de ces variations d'interprétations. S'agit-il de biais d'optimisme ou de pessimisme tels qu'ils ont été identifiés par la psychologie sociale (Delhomme, 2001) ? Là encore, un registre de fonctionnement professionnel spécifique semble opérer, en orientant le regard de l'intervenant sur les effets possibles du contexte et/ou sur la conduite interprétée de l'élève. Cette double capacité à lire dans les comportements moteurs des élèves et à intégrer dans l'équation du risque l'efficacité du contrôle de l'action par l'élève lui-même semble être un point crucial de l'accompagnement de la prise de risque.

## 6.2.5 Observation 5 : la hauteur du toboggan

### ***Extrait de la vidéo auquel il est fait référence***

Complémentaire aux remarques qui viennent d'être rapportées à propos de l'emplacement du toboggan et de ses conséquences sur la sécurité, l'attention d'une bonne part des sujets a été retenue par la hauteur du toboggan. Fixé à 4 échelons du sommet de l'espalier, le haut du toboggan se situe à environ à 2 mètres du sol non protégé. La pente ainsi produite est de 30° au moins.

### **Extraits de verbatim**

---

#### **Ce qui a été vu**

"Le toboggan me semble être assez haut" (207)

"Hauteur de l'espalier par rapport à la hauteur des enfants" (282)

"Pente du toboggan raide, les enfants se sont-ils entraînés à franchir l'obstacle?" (91)

#### **Comment cela été interprété**

"Trop de hauteur sans tapis" (548)

"J'aurais peur de la chute du banc (surtout qu'il est haut)" (394)

"Trop haut pour des élèves relativement jeunes" (306)

"Dangereux, trop de hauteur pour des élèves de cet âge" (541)

"Très dangereux car ce sont de jeunes enfants" (196)

"Les élèves ont-ils déjà fait cette activité ? Sinon risque de chute" (360)

"Autonomie des enfants extra" (91)

#### **Les propositions de remédiation**

"Mettre moins haut" (306)

"Mettre le banc sur une poutre ou un plinth, diminuer la hauteur" (200)

"Tapis de sécurité sous le toboggan ou le mettre moins haut" (360)

"Toboggan avec un départ plus bas (maxi : une hauteur d'un élève) et des tapis tout autour de la situation" (276)

"Je diminuerais la hauteur du toboggan, et je le mettrais de plus en plus haut" (207)

"Proposer une progression, élever petit à petit le banc" (491)

"2 bancs (un plus haut et un plus bas), 2 niveaux" (196)

---

### **Constats**

La hauteur est jugée inadéquate une fois rapportée au jeune âge des élèves ou à leur taille. Certains s'interrogent ou prennent en compte l'expérience supposée des élèves dans cette tâche pour attribuer un risque moins élevé. Une personne évoque la peur que cette hauteur suscite chez elle, au contraire d'une autre qui apprécie la débrouillardise des élèves.

Les solutions proposées vont toutes dans le sens d'une réduction du risque. Deux tendances se dessinent : a) diminuer la gravité d'un éventuel accident en réduisant la hauteur, en augmentant les protections au sol, ou en combinant les deux mesures et b) différencier la

difficulté, soit en aménageant deux hauteurs de toboggan en parallèle (deux bancs) (196), soit en augmentant peu à peu la hauteur (491).

### ***Commentaires***

En plus de confirmer les divergences dans l'interprétation de la valeur du risque, ce point de la séquence apporte un éclairage supplémentaire. C'est en effet la première fois dans le test qu'un traitement différencié de la prise de risque est énoncé clairement. Il s'agit incontestablement d'une approche « originale », qui se démarque de la gestion uniforme de la prise de risque par intervention sur le milieu. L'élève est ici considéré comme acteur de sa propre sécurité, capable de faire face à des risques même objectifs. Cependant, les ressources motrices ou affectives de certains élèves peuvent être un obstacle à la réalisation de la tâche, ce qui justifie que l'enseignant mette en œuvre une pédagogie différenciée en fonction de la connaissance effective qu'il a de chacun(e).



## 6.2.6 Observation 6 : le banc suédois utilisé comme toboggan

### ***Extrait de la vidéo auquel il est fait référence***

Le matériel utilisé pour faire office de toboggan est en réalité un banc dit « suédois », en bois, d'une longueur de 4 mètres, d'un peu moins de trente centimètres de large et pèse plus de 30 kilos. Un listeau fixé sous le plateau à une des extrémités est spécialement prévu pour permettre l'accrochage à un autre agrès, dans le cas présent l'espalier. Ce détail est visible sur l'extrait vidéo pour autant que l'on observe attentivement.

### **Extraits de verbatim**

---

#### **Ce qui a été vu**

"Ce n'est pas un toboggan" (133)

"Ce n'est pas un "vrai" toboggan" (141)

"La zone de glisse n'est qu'une planche" (116)

"Pas de rebord au toboggan" (121)

"Il n'y a pas de barrière de sécurité" (131)

"Il n'y a pas de bords protecteurs de chaque côté du toboggan" (134)

"Un seul banc =pas assez large" (513)

"Mauvaise fixation du banc" (546)

"Il est posé sans être attaché" (433)

#### **Comment cela été interprété**

"Ce n'est pas une structure adaptée" (133)

"Toboggan trop étroit" (297)

"Toboggan semble peu stable" (113)

"Le toboggan (en réalité une planche) me paraît peu large -> les enfants peuvent chuter sur les côtés" (124)

"Si l'enfant est déséquilibré il peut facilement tomber" (116)

"Risque de faire tomber le banc" (668)

"Ca me paraît dangereux. Je n'oserais pas proposer cette activité telle quelle" (131)

"Situation dangereuse : l'enfant peut très bien faire une chute à même le sol" (141)

"Danger de chute au moment de la glissade" (381)

"Supprimer cet atelier car banc trop instable" (281)

### **Les propositions de remédiation**

"Un toboggan plus stable" (113)

"Augmenter la largeur du toboggan" (431)

"Je ne mettrais pas un plan incliné de ce type en guise de toboggan (...)" (121)

"Préférer le toboggan de la cour d'école" (297)

"Installer un toboggan plus conforme ou alors beaucoup plus bas (134)"

"Toboggan homologué = avec des barres sur le côté pour ne pas tomber. (...) Ne pas placer de toboggan sans soudure" (280)

"J'assurerais mieux le banc avec une corde aux espaliers " (546)

"Placer des « élèves parades » le long du toboggan ou tapis !" (274)

"Je serais à proximité pour éviter d'éventuelle chutes. Ne pas laisser les enfants seuls" (381)

"J'enlèverais le toboggan. Les enfants monteraient à l'espalier puis redescendraient de l'autre côté, avec des tapis de chaque côté" (438)

"(...) Les faire juste monter et descendre à l'espalier +1 personne qui aide aux cas où" (280)

"Je ne proposerais pas cette situation (...) mais une autre moins dangereuse" (133)

---

### **Constats**

Les observations faites au sujet du toboggan portent sur deux points. Premièrement, quelques-uns relèvent le fait que le banc ne dispose pas de rebord ou qu'il est trop étroit. Dans ce cas, le risque considéré est que l'élève perde le contrôle de sa trajectoire de descente et chute sur le sol. Ainsi envisagé, le banc n'offre pas une sécurité suffisante. La fixation du banc à l'espalier est le second point problématique mentionné. Dès lors, le banc risque de tomber, soit par un geste malencontreux d'un élève, soit au moment de la glissade.

Pour remédier à cette situation qualifiée de risquée, voire de dangereuse, différentes mesures sont suggérées :

- utiliser un matériel plus sûr (plus large, avec des rebords)
- assurer la fixation au moyen d'une corde
- surveiller l'action de l'élève, assurer la descente avec l'aide d'autre élève
- transformer la tâche en supprimant le toboggan
- ou, plus radicalement, supprimer la situation.

### **Commentaires**

En Suisse, ce type d'utilisation du banc suédois est courante dans l'enseignement de l'éducation physique. Cependant, pour qui ne connaît pas ce matériel, une telle installation peut effectivement surprendre. Les remarques sur l'instabilité du banc reflètent à notre sens une méconnaissance du matériel. Celui-ci est conçu de manière telle que le risque de décrochage est quasi inexistant si le toboggan est utilisé pour descendre ou monter

normalement. Pour le décrocher de l'espalier, il faut véritablement le soulever par-dessous ce qui suppose qu'on en a l'intention et la force suffisante. Il se pourrait, si plusieurs enfants se mettaient à sauter sur le toboggan de manière explosive et répétée, que le listeau sorte de l'échelon auquel il est accroché. Comme cela est suggéré par principe de précaution, une fixation plus serrée au moyen d'une cordelette est possible, pour autant qu'elle n'entrave pas le déplacement de l'élève et devienne alors un danger supplémentaire.

Quant à la perte d'équilibre et la chute sur le côté lors de la glissade, elle paraît peu probable dans la mesure où l'enfant peut contrôler sa descente en utilisant ses mains comme guides sur les côtés du banc et en adoptant une position des jambes et du haut du corps qui lui donne le plus de sécurité. C'est la technique que les trois élèves visibles sur l'extrait vidéo ont mise en œuvre. L'absence de rebord au toboggan apporte d'ailleurs à la situation un élément intéressant du point de vue de l'éducation au risque, puisque l'élève doit analyser et agir en conséquence. Certes un "vrai" toboggan engagerait l'élève dans une descente en tout point sécuritaire. Mais à notre sens, la valeur éducative se limiterait essentiellement au plaisir éphémère d'une glissade passive et plus rapide, donc plus difficile à contrôler.

Améliorer la sécurité par une surveillance rapprochée ou par la participation de camarades à la parade, tel que cela a été proposé, est évidemment possible et logique. Pourtant, nous pouvons douter de l'efficacité réelle de ces mesures en cas de perte d'équilibre. Il est pour ainsi dire certain que de jeunes élèves ne réussiraient pas à rattraper un de leur camarade dans sa chute. De même, il serait impossible de retenir un élève qui dévisserait sur le côté opposé, à moins de le suivre dans toute la descente, les bras prêts à saisir. Mais n'y a-t-il pas là un excès de sécurité qui pourrait fausser le système perceptif de l'enfant et en fin de compte aller à des fins contraires et le désécuriser?

Ceux pour qui le risque est au-delà de leur seuil d'acceptabilité préfèrent renoncer au toboggan. Cela semble vouloir dire deux choses :

1. Seules les conditions externes peuvent garantir la sécurité, l'élève comme agent régulateur du risque est ignoré.
2. L'objectif d'éducation à la prise de risque par la confrontation à des risques réels est superflu, invalide ou n'est pas considéré.

### 6.2.7 Observation 7 : présence d'un gros tapis mousse côté montée

#### ***Extrait de la vidéo auquel il est fait référence***

L'atelier du toboggan débute par l'escalade d'un espalier. Les élèves attendent leur tour au bas de celui-ci sur un gros tapis mousse d'une épaisseur de 30cm. Ce dernier sert en réalité de lieu d'atterrissage de l'atelier précédent (franchissement et saut de l'espalier). Il convient de préciser qu'au moment d'analyser cette séquence, les participants au test vidéo n'avaient pas connaissance de ce lien du gros mousse avec l'atelier contigu. Ils ont donc observé et jugé cette situation en considérant que le mousse avait été placé spécialement pour l'escalade vers le toboggan, ce qui n'était pas l'intention de l'enseignant.

Cet aménagement a apporté quelques commentaires plutôt contrastés qui ouvrent le débat sur la question des protections passives nécessaires.

#### **Extraits de verbatim**

---

##### **Ce qui a été vu**

"Un mousse placé à l'escalade des espaliers" (584)

##### **Comment cela été interprété**

"Inutile un tapis aurait suffi, les enfants peuvent se tenir" (584)

"Le gros mousse au départ est peut-être un peu excessif (à voir suivant les situations, suivant les classes)" (111)

"Plus utile ailleurs" (372)

"Bonne sécurité pour le gros tapis en bas des espaliers" (530)

"Le gros mousse placé derrière est nécessaire et le même devrait être sous le toboggan" (581)

##### **Les propositions de remédiation**

"Un tapis orange [= petite épaisseur] pourrait rassurer les élèves craintifs sans pour autant déresponsabiliser les élèves face au risque (ce qui peut être le cas avec un gros tapis) (mousse)" (111)

"Un tapis de 16 [cm] pour la montée (pas très dangereux)" (355)

---

#### **Constats**

On constate que la présence du gros mousse est diversement interprétée. Selon les individus, ce tapis mousse est jugé inutile, excessif ou adéquat. Certains ne mettraient aucune protection, d'autres encore une protection moindre. Ceux pour qui une protection minimale (petit tapis) pourrait satisfaire argumentent de deux manières. D'une part, la probabilité de la chute est jugée faible, compte tenu du fait que les élèves réduisent eux-mêmes les risques en assurant les prises aux espaliers (584). D'autre part, on attribue aussi à ces protections passives restreintes une autre fonction de prévention des conséquences d'une éventuelle chute. Ce

minimum de protections procurerait un double avantage: premièrement réduire la peur des élèves craintifs et, deuxièmement, éviter l'excès de confiance des élèves plus hardis par trop rassurés par la présence du tapis (111).

### **Commentaires**

Ces quelques énoncés apportent un éclairage intéressant sur l'utilité des protections passives qui n'apparaissent pas au premier abord. Contrairement aux personnes qui jugent nécessaire une importante sécurisation du site d'escalade, ceux qui se contenteraient de moins de protections au sol auraient tendance à s'appuyer sur des connaissances, ou des croyances, à propos des élèves et du risque. Dans le cas présent, nous pouvons en déduire les éléments suivants en matière de gestion du risque :

- a) des savoirs sur les ressources motrices (ici escalader) sont nécessaires;
- b) la capacité à mettre en adéquation la tâche et les ressources des élèves pour faire face au risque (point qui a déjà été relevé précédemment) ;
- c) des connaissances sur la psychologie générale face au risque, que l'on retrouve dans l'expression courante "trop de sécurité nuit à la sécurité".

A la lumière de ces commentaires, il y aurait chez les sujets observés une forte relation entre le volume préconisé de protection requise et les savoirs sur les élèves confrontés au risque, savoirs en partie issus de l'expérience, et mobilisés dans l'analyse de la situation. Une meilleure connaissance induirait une sécurisation passive inférieure.

## **6.2.8 Observation 8 : absence de protections sous le toboggan et à ses côtés**

### ***Extrait de la vidéo auquel il est fait référence***

Dans l'étude qui va suivre sont rapportés et analysés les commentaires des observateurs concernant la sécurité matérielle dite "passive" du dispositif sous le toboggan et à l'arrivée sur le tapis. D'une certaine façon, ces observations sont très proches des autres objets analysés jusqu'ici. Toutefois, ces énoncés ont été suffisamment riches et nuancés pour être présentés comme une sous-catégorie à part entière.

La description de la sécurisation passive de cet atelier sera brève. Celle-ci est effectivement réduite au minimum puisqu'il n'y a aucun tapis sous le toboggan et un seul petit tapis au sol à l'arrivée. Par contre, comme cela vient juste d'être développé, le sol côté escalade est recouvert d'un gros tapis mousse qui sert avant tout de zone de réception de l'atelier précédent.

### **Extraits de verbatim**

---

#### **Ce qui a été vu**

"Manque de protection sous le banc suédois" (85), "sous la zone à risque"(316)

"Il n'y a pas de tapis sous et à côté du banc suédois et des espaliers" (368)

"Pas de tapis mousse sous le toboggan" (584)

"Pas de gros mousses en dessous et à côté du banc" (499)

#### **Comment cela été interprété**

"Peut être dangereux en cas de chute" (52)

"C'est dangereux en cas de chute" (92); "Chute possible, dangereux" (64)

"Si l'enfant tombe, il risque de se faire vraiment mal" (358)

"Si un enfant perd l'équilibre, il tombe directement sur le sol et risque des blessures graves" (650)

"Ce n'est pas normal qu'il y ait si peu de protection, surtout des enfants de bas âge" (214)

"Prendre entre 30 secondes pour placer 2 tapis ne devrait pas être trop dur" (212)

"Il manque un mousse de l'autre côté de l'espalière" (366)

"Très dangereux, pas le moindre mousse sous le toboggan. Irresponsable de la part de l'enseignant" (195)

"Les enfants vont trop vite et ne mesurent pas les dangers" (150)

"Le manque de tapis sous le toboggan ne permet pas la prise de risque pour les élèves moins à l'aise" (556)

"Cela représente un risque de blessures pour les enfants et augmente l'anxiété chez les enfants. Avantage : ils ne font pas les fous" (499)

"Peut-être pas besoin de tapis sous le banc mais au moins être présent enseignant près du banc" (575)

"Suivant le sol est-ce que ces tapis manquants sont vraiment nécessaire ?" (379)

#### **Les propositions de remédiation**

"A la rigueur, je mettrais un tapis sous la partie haute du banc (contre l'espalière)" (525)

"Juste un tapis sous le toboggan" (358)

"Mettre un tapis sous le toboggan" (114)

---

---

"Un tapis sur le côté pour les chutes du sommet de l'espalier" (498)

"Je placerais 1 ou 2 tapis sous le banc suédois" (368)

"(...) particulièrement à la jointure espalier/toboggan" (316)

"Mettre des petits tapis sous le banc suédois" (384)

"Mettre des tapis sous le toboggan de chaque côté" (405)

"Mettre gros mousse" (52)

"Je place un gros mousse sous le banc, pour cela, il suffirait d'inverser le montage" (209)

"Gros tapis de chaque côté du toboggan" (371)

"Je démarrerais avec des tapis puis je diminuerais progressivement ceux-ci ou je ferais une descente différente" (499)

"S'il manque des tapis, je me mets comme garant à côté du toboggan (...)" (221)

---

### **Constats**

La lecture des extraits de verbatim montre des écarts d'avis extrêmement importants entre ceux qui s'interrogent sur la nécessité de protéger le sol (379) et ceux qui affirment haut et fort le caractère très dangereux de la situation dénuée de toute protection (195). Entre ces deux opinions s'étale toute une série de remarques et de propositions qui correspondent à des sensibilités très hétérogènes. La dangerosité est plus ou moins nuancée, la gravité de l'accident plus ou moins élevée, les mesures de protections envisagées plus ou moins conséquentes. Outre l'évocation du risque d'accident, des sujets fondent leur analyse sur les représentations qu'ils en ont quant à l'effet du manque de protection sur les élèves, inhibiteur pour les uns (556), responsabilisant pour les autres (499).

Ces diverses sensibilités se retrouvent dans les mesures proposées pour améliorer la sécurité. Ces mesures s'échelonnent de la surveillance de l'activité sans protection au sol à l'installation de gros mousses tout autour du toboggan, en passant par une sécurisation partielle, plus ciblée sur des zones précises où le risque semble le plus élevé, zones qui, elles aussi, varient d'une personne à l'autre.

### **Commentaires**

Comme on le constate, les lectures du risque de la situation sont très différenciées. Elles traduisent autant de formes variées de fonctionnements interprétatifs. Les uns jugent le risque en quelque sorte en termes de dangerosité absolue et de manière décontextualisée. Ils y répondent par application du principe générique de précaution. Les autres, qui semblent avoir une approche plus systémique dans l'analyse du risque de la situation en regard des élèves, prennent en considération la mesure de la probabilité de l'accident, en envisageant plus

finement la part de l'élève dans la sécurité, mais aussi les effets psychologiques des mesures de sécurisation passive sur ce dernier.

On peut dès lors s'interroger sur la très grande variabilité des mesures sécuritaires (simple surveillance, petit tapis, tapis, mousse, gros mousse) et sur la quantité des protections préconisées (à la rigueur un/ un seul/des tapis, des tapis/mousse tout autour). A quoi servent ces protections? Qui protègent-elles réellement et contre quoi? Objectivement, en cas de chute du sommet de l'espalier, ne peut-on pas douter de l'effet protecteur de simples tapis sur le sol ou de l'efficacité de la parade de l'enseignant? Ces protections passives et actives ne visent-elles pas aussi et peut-être d'abord à sécuriser l'enseignant, à lever un peu de l'incertitude déjà conséquente dans ce type de pratique?

A titre d'illustration, les commentaires de la personne 358 sont assez symptomatiques. Constatant qu'il n'y a « pas de tapis sous le toboggan », défaut qu'elle interprète en termes de gravité de l'accident potentiel (s'il tombe l'enfant, « risque de se faire vraiment mal »), elle propose comme mesure palliative de mettre « juste un tapis sous le toboggan ». Dans ce cas, le tapis ne semble pas répondre au risque estimé. Le tapis ne servirait-il pas en réalité davantage de prémunir l'enseignant contre les conséquences personnelles (notamment juridiques) auxquelles il pourrait avoir à faire face en cas de problème ? Autrement dit, la sécurité serait envisagée en cas de comptes à rendre à autrui, indépendamment de la pertinence du procédé global.



## 6.2.9 Observation 9 : le manque de surveillance

### ***Extrait de la vidéo auquel il est fait référence***

La séquence « toboggan » soumise à l'analyse vidéo donne à voir un petit groupe d'élèves qui réalisent la tâche demandée sans surveillance. A aucun moment l'enseignant n'est visible à l'écran.

Pour rendre compte de la diversité des conceptions relatives à l'action de surveillance de l'adulte, les extraits de verbatim sur ce sujet seront présentés et commentés en deux temps. Nous nous occuperons d'abord des constats et des interprétations qui leurs sont associées, puis des propositions d'amélioration, lesquelles ont été nombreuses et variées.

### **Extraits de verbatim**

---

#### **Ce qui a été vu**

"Absence de l'enseignant à la parade" (285)

"Pas de personne pour surveiller le passage en haut de l'espalier" (592)

"Pas d'enseignant au début et tout au long, pas de discipline: danger" (105)

"Pas de pareur pour aider à monter et enjamber et pendant le toboggan" (30)

"Elèves trop jeunes pour être laissés seuls à cet exercice. Si possible, il faudrait un surveillant" (374)

#### **Comment cela été interprété**

"C'est une situation à surveiller" (585)

"Les espaliers sont hauts et je pense qu'il serait mieux qu'un adulte soit à proximité de l'atelier -> danger" (126);

"Ca peut être dangereux : si un élève pousse un autre en haut de l'espalier, il n'y a pas de protection" (374)

---

### **Constats**

A travers ces quelques énoncés, les répondants indiquent le défaut de surveillance dans cet atelier. Plusieurs buts et cibles de la surveillance sont mentionnés plus ou moins explicitement. La surveillance par l'enseignant est jugée, selon les personnes, souhaitable, nécessaire, impérative. Les motifs évoqués pour justifier la nécessité de surveiller reposent sur l'éventualité d'une perte de maîtrise soudaine de l'élève pouvant causer la chute d'une hauteur importante. Les causes indirectes à l'origine de cet événement sont mises en relation avec l'âge des élèves, sous entendu qu'ils sont trop jeunes pour la gérer seuls, ou à un comportement inadéquat ou malveillant des élèves entre eux.

Les réponses proposées pour faire face à ces incertitudes sont d'une grande diversité. L'acte de surveiller est très diversement finalisé. Pour donner du sens à ces propositions, nous avons choisi de les classer et les étiqueter selon certaines thématiques. Le contenu de ces énoncés est analysé à la suite de ce tableau.

## Extraits de verbatim

---

### Les propositions de remédiation

#### Surveillance comme principe directeur

- "Serai présente sur le côté de l'espalier" (98)
- "Je ne laisserais pas les enfants seuls" (100)
- "J'encadrerais l'atelier pour raisons de sécurité" (126)
- "Présence obligatoire d'un adulte à cet atelier" (290)

#### Surveiller par souci de sécurité

- "Je resterais à côté des enfants prête à intervenir" (479)
- "Me tenir très près de l'installation, prêt à intervenir" (373)

#### Surveiller pour prévenir un événement précis

- "Je resterais vers les élèves pour éviter les chutes" (434)
- "une personne pour parer les chutes" (431)
- "Un enseignant pour être là si jamais un enf. glissait!" (405)

#### Assurer la sécurité à un point précis de la tâche jugé critique

- "Assurer les enfants qui montent à l'espalier" (602)
- "Je surveillerais le passage en haut de l'espalier" (150)
- "Assurer les enfants lors du passage de l'espalier" (88)
- "Event. être présent en haut des espaliers" (587)
- "L'enseignant devrait se trouver vers le départ du toboggan" (94)
- "(...) Surveiller les descentes" (535)
- "(...) je serais à côté du toboggan pour assurer les enfants" (540)

#### Surveiller plusieurs zones à risque

- "J'assisterais les élèves pour s'installer et pour glisser au besoin" (651)
- "Placer un garant de part et d'autre du banc" (470)
- "Enseignant pareur pour monter, enjamber et descente" (30)
- "Mise en place d'une parade pour monter aux espaliers. Mise en place d'une parade de part et d'autre du banc" (283)

#### Surveiller à plusieurs après avoir simplifié la tâche

- "Je ferais moins haut avec un ou des pareurs (enseignants)" (439)

#### Etre présent pour observer les élèves

- "Je serais à côté de cet atelier (...) pour observer leur comportement" (120)
- "Je serais resté à côté pour surveiller (en tout cas au début pour m'assurer que les élèves soient à l'aise avec le passage du haut)" (612)

#### Etre présent pour assurer un soutien psychologique

- "Sécuriser les enfants pour escalader et descendre" (370)
- "Je resterais proche de l'espalier pour accompagner les élèves" (583)
- "Être à côté pour conseiller et être prêt à intervenir" (614)

#### Etre présent pour une aide ciblée

- "Je viendrais à côté du toboggan pour encourager/soutenir/donner confiance aux enfants moins à l'aise" (486)
- "Aider l'enfant (en bleu) qui a des difficultés" (105)

---

**Présence éventuelle si pas plus urgent ou important**

"Si possible, je me serais placé à côté" (374)

"Je me placerais à cet atelier si cela est possible pour veiller à la sécurité des enfants" (464)

"Je serais présent à côté de l'atelier (dans la mesure où c'est l'atelier le plus risqué)" (278)

"(...) et je prévoirais quelqu'un pour assurer à côté du banc (selon l'âge et l'habitude des élèves)" (596)

---

**Constats**

Les finalités attribuées à la nécessité d'assurer une surveillance dans cet atelier renvoient à des conceptions singulières relatives aux rôles respectifs de l'adulte et de l'enfant dans la sécurité. Il y a ceux pour qui l'acte de surveiller est une attitude professionnelle fondamentale: l'enseignant doit être à côté des élèves pour la sécurité des élèves. Des sujets partagent l'idée selon laquelle la surveillance est un état de vigilance qui permet une intervention rapide en cas d'événement non souhaité (entre autres les sujets 98, 100, 126, 290). En la circonstance, la chute constitue le risque majeur contre lequel l'enseignant pense pouvoir agir. Dans leur analyse, certains répondants pointent plus spécifiquement ce qui, à leurs yeux, constitue le moment critique de la tâche à surveiller de près. Selon les sujets, il s'agit de la montée, du passage de l'espalier, de l'installation sur le toboggan ou de la descente. Pour d'autres encore, les zones à risque sont nombreuses et devraient toutes être surveillées par un ou plusieurs enseignants (voir commentaire du répondant 30). Enfin, une personne va encore plus loin en cumulant deux mesures: réduire les conséquences de la chute en diminuant la hauteur de l'obstacle et faire surveiller l'activité des élèves par un ou plusieurs pairs (439).

Mais pour d'autres intervenants (120, 612, 370, 583 par exemple), la surveillance se justifie non pas dans le but de prévenir ou de protéger l'élève de la chute. Leur présence s'explique par un souci de vérifier si les élèves ont les capacités de gérer seul ou d'intervenir au besoin de manière ponctuelle et différenciée en apportant un conseil, une aide physique ou un soutien psychologique.

Pour terminer, une autre catégorie de personnes surveillerait « si possible » cet atelier à condition que leur présence ne soit pas requise ailleurs. Le principe de priorité de la surveillance à l'activité la plus risquée s'applique ici, le risque étant mesuré notamment à l'aune de l'âge et de l'expérience des élèves (596), mais aussi des autres ateliers à surveiller.

**Commentaires**

Des multiples propositions émises se dégagent plusieurs profils d'accompagnement de la prise de risque. Encore une fois, la diversité des analyses sur les objets de risque est frappante. Il n'y a, par exemple, pas de réel consensus sur la zone précise de risque qui doit être surveillée.

Les interprétations très singulières font également apparaître des visions contrastées des rôles respectifs de l'enseignant et de l'élève dans la situation didactique.

Il ressort de manière prédominante que la sécurité est plus ou moins partagée et prise en charge mi-partie entre l'enseignant et les élèves. Cela va d'une conception où l'enseignant est l'agent principal, voire exclusif de la sécurité, sur laquelle il exerce un monopole quasi absolu, à un enseignant qui transige, soupèse les différents enjeux, intègre les compétences des élèves pour différencier, cibler, distribuer plus ou moins finement son attention. Ces registres professionnels dénotent de façon profonde le rapport au pouvoir qui préside à la gestion du risque, ainsi que la manière dont la dévolution prend forme, depuis la simple délégation jusqu'au transfert réel des charges liées au risque.

Enfin, on ne peut pas manquer de s'interroger sur l'efficacité de certaines mesures proposées. Même au plus près de l'action, l'enseignant pourrait-il vraiment éviter qu'un élève ne chute (434) ou retenir un élève qui chuterait du haut de l'espalier? Peut-il être à même de suivre systématiquement l'action de l'élève dans tout son déroulement temporel (30)? Il est évident que la proximité de l'enseignant exerce une influence sur le comportement des élèves. Mais toutefois n'y a-t-il pas derrière ces propositions d'intervention une forme d'illusion d'efficacité et d'omnipotence qui servirait d'abord à rassurer l'enseignant et à se défaire de la pression sociale en cas d'événement?

## 6.2.10 Observation 10 : les observations à propos des élèves

### ***Extrait de la vidéo auquel il est fait référence***

Les comportements et attitudes des cinq élèves impliqués dans l'activité du toboggan ont été un autre objet retenant l'attention des sujets. Bien que peu nombreuses, ces observations méritent d'être rapportées et analysées en raison des conceptions et attitudes, parfois contradictoires, qu'elles véhiculent à propos des facteurs de risque directement liés aux élèves et de leur gestion.

### **Extraits de verbatim**

---

#### **Ce qui a été vu**

"Les élèves dissipés" (453)

"Les enfants sont très disciplinés" (260)

"Les élèves n'ont pas l'air d'avoir peur, d'hésiter" (187)

"Les élèves sont en autonomie" (424)

"Autonomie d'enfant de bas âge" (33)

"L'engagement et le plaisir affiché par les élèves. L'autonomie laissée aux élèves" (291)

"Les élèves semblent intéressés" (601)

"Les élèves avaient l'air de s'amuser et travaillaient bien" (658)

"Le dernier enfant n'était pas rassuré" (262)

"Elèves trop jeunes pour être laissés seuls à cet exercice. Si possible, il faudrait un surveillant" (374\_1)

"Beaucoup d'élèves inactifs" (321)

"Les élèves attendent longtemps avant de pouvoir effectuer l'exercice" (110)

"Attention, pas d'entraide" (148)

#### **Comment cela été interprété**

"L'enfant ne maîtrise pas encore très bien son corps" (534)

"Ils étaient tout de même respectueux ils ont donc une notion d'attente en société" (678)

"Élève gère le risque, c'est une bonne chose" (35)

"Les élèves développent leur motricité" (291)

"Les enfants sont petits et l'atelier est sans surveillance donc doit être plus sécurisé" (581)

"Ils sont encore trop petits pour réaliser un exercice avec autant de risques" (481)

"Les élèves qui s'ennuient peuvent déranger les autres" (321)

#### **Les propositions de remédiation**

"Attendre les enfants en bas lors des premiers passages" (463)

"Je serais attentive aux appréhensions des enfants. Si un enfant a peur, je ferais attendre le suivant" (619)

"Faire plusieurs postes" (321)

"Je ferais plus d'atelier pour avoir des groupes plus petits, moins d'attente, moins de risque pour ceux qui sont en bas" (110)

"consignes pour groupes de 3, "auto-entraide"" (148)

---

## **Constats**

En guise de première description succincte, on peut regrouper les énoncés en deux catégories. On trouve, d'une part, les énoncés mettant en évidence des aspects positifs relatifs aux élèves. Dans la seconde classe, on a listé les commentaires évoquant des critiques, des réserves relatives aux ressources des élèves ou à l'organisation, lesquelles sont autant de facteurs de risque supplémentaires à gérer pour l'enseignant.

Les observations critiques liées aux élèves portent essentiellement sur deux points : le comportement hors tâche (les élèves sont dissipés) et l'âge des élèves (élèves trop jeunes, trop petits). L'attente sur le mousse serait synonyme d'ennui et pourrait être source de perturbations de nature à générer des accidents. Par ailleurs, les enfants sont jugés trop jeunes, ce qui aurait pour corollaire une motricité et un sens du respect mutuel moins développés. Pour ces deux raisons, ces élèves ne devraient pas être laissés sans surveillance.

En opposition à ces avis mitigés sur les compétences supposées des élèves, certains participants ont vu les mêmes faits pour les interpréter exactement à l'inverse. Leurs propos relèvent le fait que les élèves sont disciplinés, appliqués, courageux, autonomes dans la gestion du risque, qu'ils travaillent bien et développent leur motricité avec plaisir. Les mesures envisagées par ces sujets sont différenciées. La surveillance est ciblée sur l'élève qui semble être le plus en difficulté.

## **Commentaires**

S'agissant des élèves, les commentaires des sujets du test sont de la même veine que tous ceux qui ont été traités jusqu'ici, c'est-à-dire teintés de désaccords plus ou moins profonds. Le fait que les mêmes images donnent lieu à des jugements très différenciés, voire opposés, montre bien la subjectivité des processus d'interprétation d'une forme de réalité.

Les questions portant sur l'objectivité/subjectivité de la perception d'une réalité comme construite préoccupent philosophes et épistémologues depuis l'antiquité. Dès lors, sans chercher à trancher sur ce point, on peut tenter de décrire certains mécanismes interprétatifs spécifiques l'accompagnement de la prise de risque d'autrui. En premier lieu, on constate que ce qui a retenu l'attention des sujets ce ne sont pas des faits purement objectifs comme cela a été le cas avec la présence du mur ou la hauteur du toboggan. Il semble plutôt que les énoncés rapportant des observations soient d'emblée porteurs d'une signification auto-générée quasi instantanément lors du visionnement. Ainsi, à partir des images, le sujet dénote le courage ou la peur, le plaisir, l'autonomie, l'investissement. L'observation d'une situation didactique ou,

en des termes plus sémiotiques la lecture interprétative, conduit à l'attribution d'un sens aux conduites et attitudes des élèves, à inférer un niveau de risque et à projeter des actions à venir. Cela étant, on peut légitimement se demander si, en matière de jugement du risque, certaines des interprétations singulières sont plus pertinentes, voire plus valables que d'autres, en évitant le piège de leur validation externe. Si oui, qu'est-ce qui distingue les enseignants lorsqu'ils produisent des interprétations contradictoires sur une même séquence visuelle ? Pour tenter de répondre à ces questions, partons des traces discursives concernant les élèves, celles qui viennent d'être présentées. Les réserves émises par les observateurs se réfèrent à l'âge, qualifié de trop jeune, et au comportement hors tâche. Pour certains, le jeune âge semble automatiquement associé à des manques de ressources motrices ou sociales, quelle que soit l'action effective de l'élève. Les élèves semblent absents du champ perceptif, voire de la formulation d'un point de vue. Sur ce point, l'énoncé du sujet 481 est révélateur: « Ils sont encore trop petits pour réaliser un exercice avec autant de risques.» Tout se passe comme si l'intervenant pensait à la place des élèves pour estimer par anticipation les risques encourus. Pour d'autres, c'est d'abord le risque inhérent à la situation et situé en marge de l'action qui retient l'attention contre lequel il faut agir (cf. : attente au pied de l'espalier).

De leur côté, les sujets qui mettent en exergue les compétences des élèves semblent prendre comme critère de référence l'issue positive de l'action, celle-ci venant valider rétroactivement la qualité du dispositif. Ils observent des élèves qui, en petits groupes de pairs, font face aux dangers auxquels ils sont confrontés et maîtrisent les difficultés avec plus ou moins d'aisance certes, mais avec prudence malgré leur jeune âge. Même si l'ordre absolu ne règne pas, que ce soit sur le tapis ou lors de la montée, c'est cet ensemble d'indices pertinents reflétant la maîtrise de la tâche par l'élève qui prévaut.

En somme, deux modes de lectures des risques semblent se dessiner à l'analyse des traces discursives. L'un consiste à se référer aux constituants matériels, structurels et externes de la situation pour anticiper les risques en termes de conséquences. Sont prises comme base de référence les conceptions personnelles considérant l'élève comme la limite du dispositif didactique. L'autre mode est en prise directe avec la situation. Le risque de l'atelier est référé aux résultats visibles de l'action, dont le contrôle appartient d'abord à l'élève. La capacité à saisir et décoder les indices d'un comportement moteur efficace et sûr serait donc une des clés permettant l'accompagnement différencié de la prise de risque.

### **6.2.11 Observations 11 : observations diverses**

Plusieurs autres observations ont été faites à propos de cet extrait du toboggan. Elles présentent des caractéristiques identiques à celles qui précèdent, raison pour laquelle elles ne font pas l'objet de la même présentation détaillée (les verbatim correspondants ont été placés en [annexe S](#)). En voici la liste succincte:

- l'arrivée du toboggan bloque la porte,
- le mur d'arrivée n'est pas protégé,
- il y a trop de bruit et d'excitation.

#### ***Commentaires***

La question des protections passives a déjà été discutée ; nous n'y revenons pas. Les deux autres points font référence à des éléments de la situation vus comme facteurs de risque par leurs observateurs, d'ailleurs fort peu nombreux à les avoir mentionnés. La porte de la salle donne accès au local de matériel, puis à une autre salle de gymnastique. Deux risques sont associés à la présence du banc devant la porte :

1. Une personne entre, bouscule le banc et provoque l'accident.
2. Un événement extraordinaire oblige à l'évacuation immédiate du gymnase, mais le banc bloque le passage vers la sortie.

Les événements imaginés ne sont pas irréalistes mais il semble quand même que leur probabilité soit largement inférieure à d'autres risques eux aussi mentionnés.



### **6.3 SYNTHÈSE INTERMÉDIAIRE DES ANALYSES DE LA SÉQUENCE DU TOBOGGAN**

Le traitement et l'analyse très détaillés des éléments de réponses de quelques 330 participants à propos de la séquence du toboggan ont permis de faire ressortir une grande hétérogénéité de points de vues s'agissant de l'observation, de l'interprétation et de la gestion du risque. Nous résumons ici les principaux constats.

#### **6.3.1 Des niveaux hétérogènes de lecture du risque**

Dans la première étape de rédaction de leurs commentaires, les personnes avaient été incitées à indiquer ce qui avait retenu leur attention du point de vue de l'éducation à la sécurité et à la prise de risque au moment du visionnement. Quantitativement, pour la séquence du toboggan, les participants ont relevé en moyenne entre 2 et 3 éléments d'observation. Mises bout à bout, ces traces discursives finement différenciées constituent une forme de construction collective d'un inventaire des facteurs de risque et des événements caractéristiques de cette situation. Au final, l'inventaire total produit en compilant ces éléments dépasse la vingtaine d'items. Certes, d'un point de vue purement statistique, toutes les observations rapportées n'ont pas le même poids décisionnel ou la même charge sémique, certaines d'entre elles n'ayant été citées qu'une seule fois. Cependant, le souci manifesté en introduction de ce chapitre de prendre tout en compte chaque énoncé différent pour analyser le phénomène d'interprétation du risque a prévalu sur l'importance relative d'un aspect par rapport à un autre. Il en ressort un volume et une diversité d'avis qui traduisent bien la singularité du processus interprétatif.

De façon générale, les différences dans la lecture d'indices du risque et de la sécurité se font à deux niveaux :

- a) l'accrochage de l'attention porte sur des éléments souvent très différents d'une autre personne,
- b) la cible de l'observation est identique mais des significations diverses et parfois opposées sont attribuées, notamment en ce qui concerne le degré de risque ou de dangerosité.

On apporte ici la confirmation empirique de l'hétérogénéité du processus interprétatif du risque, tout en dégagant les premiers mécanismes perceptifs sous-jacents. L'hétérogénéité se manifeste à la fois sur les facteurs de risque observés (d'où vient le risque ?), les interprétations qui en sont faites (quelle en est la valeur ?) et les propositions de gestion du risque (comment les contrôler ?). Nous reviendrons plus tard sur ces questions.

### **6.3.2 Une remise en cause de la sécurité**

Le protocole de recherche a été configuré de manière à faire réagir les participants sur la problématique du risque et de la sécurité. Il était attendu que les participants observent et interprètent les images selon leur propre cadre de référence. Sur ce point, les données recueillies sont tout à fait satisfaisantes. La posture dominante a été une distanciation, voire un désaccord plus ou moins fort vis-à-vis du « prétexte de situation didactique » soumis à appréciation. La grande majorité des sujets a retenu de nombreux indices d'obstacles remettant en cause la sécurité mise en place dans cette situation d'apprentissage : l'aménagement du dispositif, le choix du matériel, l'absence de sécurisation passive, l'absence de surveillance, la difficulté de la tâche, les élèves dans l'action, les éléments de contexte social ou matériel.

### **6.3.3 Une lecture cumulative des risques**

A ce stade de l'analyse et de façon très schématique, deux approches de la *gestion du risque* se dessinent assez nettement. D'une part, un groupe très majoritaire d'intervenants analyse prioritairement le risque à travers les conséquences plus ou moins graves de l'échec. De fait, ces intervenants attachent une grande importance à toutes les mesures possibles de sécurité passive et active, même si l'efficacité de certaines d'entre elles reste très discutable sur le fond. L'application à la lettre du principe de précaution guide leur lecture didactique de la situation. La conception de leur rôle consiste à opérer un contrôle absolu et externe de tous les paramètres de l'action. En raison de leur jeune âge, les élèves sont jugés plutôt immatures sur les plans moteur, social ou cognitif, ce qui justifie de fait l'interventionnisme. Leurs compétences inexistantes ou limitées peuvent les amener à adopter des comportements inattendus, imprévisibles, irréfléchis, qui doivent être repérés et contrôlés par une supervision attentive et une attitude de prudence. En bref, l'élève peut constituer un facteur de risque supplémentaire qu'il convient de gérer, en plus du dispositif et du contexte, en particulier par une surveillance rapprochée.

### **6.3.4 Une lecture sélective des risques**

L'autre conception du rôle d'intervenant, très largement moins représentée, il faut le dire, consiste à considérer le risque à travers la mesure, plus ou moins fine, de la *probabilité de l'événement accidentel*. La situation à risque est analysée de façon plus systémique, mettant

en rapport le « dialogue » de l'apprenant avec la tâche. Dans leur interprétation, les intervenants se distinguent du premier groupe sur deux points : premièrement, leur disposition à postuler l'élève comme capable de gérer, au moins en partie, sa propre sécurité par l'adaptation de son action aux conditions réelles et, deuxièmement, leur capacité à observer le risque à travers la maîtrise dont fait preuve cet élève dans l'activité. Il en résulte une lecture centrée sur ce que fait l'élève en regard des contraintes auxquelles il est soumis, et pas uniquement sur le dispositif.

### **6.3.5 Des croyances, attitudes et savoirs à l'origine des lectures différenciées**

Un ensemble composite et variable, constitué d'attitudes, de savoirs à propos du comportement des élèves face au danger, de compétences d'observation, semble donc jouer un rôle déterminant dans le phénomène d'interprétation du risque d'activités gymniques par atelier. Cette variable n'est probablement pas sans lien avec la celle d'acceptabilité du risque dont il a été question dans la première étude des résultats. En effet, pour l'enseignant, l'acceptabilité du risque sera probablement plus élevée, s'il considère l'élève non comme un danger de plus, mais comme un acteur de sa propre sécurité.

Entre ces deux « extrêmes » tracés à grands traits, il est évident que se distribuent plusieurs profils intermédiaires que nous allons tâcher de décrire plus finement dans le chapitre suivant à partir des données extraites des verbatim.

## **6.4 JUGEMENTS DU RISQUE POUR LA SÉQUENCE DU TOBOGGAN**

Ce chapitre traite des jugements émis par quelque 330 participants représentatifs de l'échantillon total à l'occasion du visionnement de la séquence du toboggan. Leurs commentaires font écho à la question suivante : « Que pensez-vous de ce qui a retenu votre attention ? » Ces énoncés proviennent en principe de la seconde colonne du tableau du formulaire de réponse, même si parfois les jugements sont apparus dans la première colonne déjà. L'analyse des données discursives se fera essentiellement sous la forme d'un traitement qualitatif des énoncés rapportant les diverses significations attribuées à la séquence sur les plans du risque et de la sécurité.

### **6.4.1 Les opinions exprimées : entre refus catégorique et acceptation totale**

Il convient de rappeler qu'à l'occasion du recueil de données, on demandait aux participants d'observer et d'interpréter les séquences vidéo, puis d'exprimer leur point de vue personnel à propos de la prise de risque et de la sécurité. Dans ce chapitre, seules les interprétations de portée générale relatives à la séquence vidéo du toboggan ont été retenues. Les jugements plus ciblés sur des aspects particuliers de cette même situation seront considérés dans la partie ultérieure.

L'analyse des interprétations générales laisse apparaître plusieurs types d'opinions plus ou moins engagées. Elles ont été classées sur la base du degré d'acceptation des personnes en regard de la situation vidéo de référence. Ce degré d'accord a été interprété à partir des discours exprimant la dangerosité, le risque, la sécurité, l'utilité de la prise de risque ou des critiques plus formelles. Ce mode de traitement aboutit à une première esquisse de typologie des approches du risque et de la sécurité dans les activités gymniques par ateliers. On constatera des écarts très importants dans les jugements du risque émis sur la base de cette courte séquence vidéo. Deux exemples suffisent à poser les bornes entre lesquelles les avis des uns et des autres se répartissent. D'un côté, le sujet n° 293 exprime le rejet « Dangereux, inimaginable en milieu scolaire (...) », à l'opposé, le n° 498 voit au contraire dans cet atelier un « bon travail car il y a de la hauteur et qu'il est stimulant par son côté ludique ».

Globalement, les opinions peuvent être regroupées en six catégories. Elles sont présentées selon le degré d'accord qu'elles véhiculent. Elles reflètent autant de postures réflexives :

- posture critique des choix didactiques signifiant une remise en question plus ou moins appuyée;

- prévalence du danger : l'opinion exprime un degré de dangerosité plus ou moins élevé et plus ou moins explicité ;
- prévalence du risque : les avis sont exprimés en termes de risque ;
- mise en évidence d'un défaut de sécurité indiqué de manière plutôt neutre ;
- acceptation du risque sous condition : les répondants associent dans leur jugement un point positif et une réserve. De façon schématique c'est un « oui mais » ou un « oui si » ;
- l'acceptation de la prise de risque : les jugements sont positifs et mettent en évidence les bénéfices éducatifs potentiels.

Les verbatim correspondant aux six postures sont exposés ci-après. A l'intérieur de chacune des six catégories, les énoncés ont été classés selon le contenu du message. Chaque type de jugement est introduit brièvement. Pour ne pas alourdir le texte, seuls quelques extraits de verbatim ont été retenus. La totalité de ceux-ci est disponible en [annexe T](#). Ce chapitre se terminera par une synthèse de cette analyse.

#### **6.4.2 Posture 1 : La situation didactique est remise en question**

Cette catégorie d'opinions indique à notre sens le degré le plus élevé de désaccord avec les images visionnées. Il s'agit d'une série de remises en cause plus ou moins virulentes de différentes facettes de la professionnalité de l'enseignant :

- remise en cause de l'autorité de l'enseignant (455),
- remise en cause du sens des responsabilités : « Le professeur est assez inconscient. Ils ne pensent pas à la sécurité. OK il y a de l'amusement mais la sécurité reste primordiale » (466),
- remise en cause de la capacité à évaluer les risques : « Enseignant n'a pas pris en compte tous les risques » (530),
- remise en question de la validité éducative de l'activité : « Pas d'apprentissage, répétition de passages. Quels objectifs ? » (428) « Quel intérêt ? Amuse les enfants mais y a-t-il un apprentissage ? » (449),
- remise en question de l'utilité du risque : « Pas la peine de prendre le risque de se cogner la tête ! » (615).

On trouve encore d'autres commentaires portant plus ou moins explicitement sur les fondements ou les conséquences des choix didactiques :

- la chance est avec l'enseignant : « Personne ne s'est blessé ! » (657), « L'enseignant(e) a eu beaucoup de chance que cet atelier se déroule sans chute... » (618),
- des élèves hors norme : « Etait-ce des cascadeurs » (620),
- des interrogations sur le contexte : « J'espère que les éléments ont été travaillés avant séparément » (408).

### **6.4.3 Posture 2 : La situation est jugée dangereuse**

Les commentaires regroupés dans cette catégorie ont en commun une sémantique en relation avec le danger ou font référence à des événements d'une forte gravité. Dans l'esprit de ces sujets, le danger semble manifeste, imminent. Il focalise de manière forte leur attention. Ainsi, dans la case du formulaire où il s'agissait d'exprimer ce qui retenait leur attention, des participants ont immédiatement exprimé cette notion de danger. Pour ces personnes, la situation est de fait associée à un danger dont la nature est plus ou moins explicitée. Certains éléments de la situation didactique sont considérés comme des points faibles ou des facteurs aggravants : les élèves, le dispositif, la difficulté de la tâche, la sécurité passive, etc.

Le degré de dangerosité est variable, toute l'amplitude d'une échelle s'étendant de « assez dangereux » à « très très dangereux », voire au-delà, est couverte.

#### **Appréciation globale du danger**

« Cette situation est assez dangereuse » (513), « C'est trop dangereux, j'aurais peur » (389), « Méga dangereux !! » (459)

#### **Dangereux car les enfants sont seuls**

« Beaucoup trop dangereux ! le prof devrait au moins être présent » (543)

#### **Dangereux car le comportement des élèves est inadéquat**

« C'est vraiment dangereux pour le jeune car ils font comme bon leur semble » (224)

#### **Dangereux car les élèves trop jeunes**

« C'est assez dangereux, surtout à cause de l'âge des enfants » (544), « C'est très dangereux surtout pour des petits qui ne mesurent pas toujours le danger » (521)

#### **Dangereux car certains élèves n'ont pas les ressources psychoaffectives**

« C'est très très dangereux et je crois que les enfants seraient peut-être réticents à cette activité » (622)

#### **Dangereux car éventualité d'un accident grave**

"Dangereux car s'il y a chute, cela peut être grave (fracture, traumatisme)" (142), "L'accident grave est presque inévitable" (280)

#### **Dangereux car la sécurité déficiente**

« Je pense que cette situation très risquée est très dangereuse pour les élèves, il n'y a aucune sécurité mise en place » (445), « Hyper dangereux pour les enfants ! Grand manque de sécurité ! » (198)

#### **Dangereux car la tâche est difficile et en hauteur**

« Les enfants sont en danger surtout lorsqu'ils enjambent l'espallier et s'installent sur le toboggan » (378)

#### **Dangereux car le dispositif est inadéquat**

« Situation très dangereuse pour son aménagement (protection, disposition des élèves, réception)" » (286)

#### **6.4.4 Posture 3 : La situation est jugée risquée**

A la différence du caractère imminent, quasi réel, du danger tel qu'il a été considéré ci-dessus, le risque est pris ici au sens commun comme l'éventualité d'un danger plus ou moins prévisible. La menace n'est pas immédiate, elle est plus ou moins conditionnée, reliée à un événement possible ou à un fait observé à partir duquel le risque est mesuré. L'analyse du risque fonctionne sur des modèles de pensée hypothético-déductifs tels que « Si ..., alors... » ou « Vu que..., donc... ».

Le risque peut être qualifié :

- dans la *temporalité de sa manifestation* : « (...) le risque est là » (109), « les risques possibles » (498),
- dans son *intensité* : léger (398), pas mal (625), moyenne (99), grand (347), gros (372), maximum (251).

Le risque peut également être jugé selon la nature de son origine :

**Risque dû au manque de surveillance**

« Risque maximum. Absence enseignant » (251)

**Risque, car manque de sécurité**

« Activité risquée du fait qu'il n'y a pas de protection suffisante à mon sens » (78)

**Risque comme probabilité d'échec**

« Prise de risque moyenne. Elevée en cas de chute depuis le haut des espaliers » (99)

**Risque comme conséquence de l'échec**

« Pas mal de risques de blessures. S'ils tombent, ils tombent de haut » (625)

« Problèmes d'insécurité = risques d'accidents multiples » (34)

**Risque dû aux enfants**

« Il y a un léger risque d'accident surtout avec des enfants de cet âge » (398)

**Présence d'un ou de plusieurs dangers objectifs**

« C'était une situation à grand risques. Le banc était haut et il n'y avait pas de tapis dessous. Les élèves se tapaient presque la tête contre le mur en descendant » (347)

#### **6.4.5 Posture 4 : La situation est jugée non sécuritaire**

Les commentaires sont ici exprimés en termes de sécurité jugée déficiente. La tâche en elle-même n'est pas fondamentalement remise en question, mais les conditions de sécurité ne sont pas suffisantes. Les commentaires plus précis montrent que cette notion de sécurité fait référence à l'application du principe de précaution. La sécurité provient avant tout des protections contre les impacts en cas de chute ou de choc. L'idée de sécurité active préventive (parade) est également évoquée. Cette question de la sécurité sera reprise plus avant et discutée.

« Manque flagrant de sécurité » (554), « Sécurité active et passive incomplète » (279),

« J'aurais mis évidemment des tapis tout au-dessous du banc, vaut mieux trop que pas assez et un tapis contre le mur, pour ne pas qu'ils se cognent la tête au mur » (214),

« Les enfants ne sont en sécurité ni lors de la montée ni lors de la descente » (121).



#### **6.4.6 Posture 5 : Le risque est accepté sous condition**

De nombreux participants ont vu un certain intérêt dans cet atelier du toboggan. Leur jugement en demi-teinte laisse apparaître un accord, sous réserve que des conditions relativement précisées soient remplies. La structure syntaxique la plus représentative est le « oui..., mais ... », « oui..., si ... » ou encore « oui..., car ... ». Contrairement aux interprétations précédentes, l'accord partiel prend souvent appui sur des indices sémiotiques précis tirés de l'observation et interprétés positivement : le plaisir des élèves, le caractère ludique de la situation, la maîtrise de la situation. La sécurité n'est plus exclusivement la résultante de facteurs externes à l'élève. Sa contribution est prise en partie en considération. Pour quelques-uns, c'est toute de même l'incertitude qui l'emporte sur la plus-value.

##### **... si plus de sécurité**

« Absence de tapis, pourquoi pas pour motiver le courage, cependant veiller à la sécurité » (550)

« Activité non sécuritaire à 90%, mais bonne activité de locomotion et de stabilité » (644)

« Les élèves « freinent » d'eux mêmes et je n'ai pas vu deux élèves à la fois sur le banc suédois. J'aurais au moins mis un tapis contre le mur et 2 ou 3 sous le banc suédois » (390)

« Garder cet exercice car les enfants ont l'air de bien aimé. Renforcer la sécu : éloigner du mur, gros mousse en dessous » (500)

##### **... si les consignes sont précisées et respectées**

« L'exercice en soi est intéressant et peut être géré par les enfants si les consignes sont strictes -> sécurité pour les enfants » (369)

« Dangereux, mais si l'enfant est bien préparé aux risques (pas se pousser) (ne pas aller trop vite) (freiner à l'arrivée) et aux dangers et selon l'âge, ça peut se faire » (388)

##### **... si on élimine un danger objectif**

« C'est un bon atelier, plaisir, maîtrise de la hauteur mais trop près du mur !! » (591)

##### **... avec plus de surveillance**

« Bien, mais une prise de risque importante. Présence obligatoire » (70)

##### **... si l'objectif est la prise de risque**

« Dangereux avec des jeunes de cet âge-là sauf si voulu pour contrôler la descente » (504)

##### **... car les élèves maîtrisent (la preuve par l'acte)**

« Assez dangereux de toutes ces façons mais pourtant aucun problème apparent dans la vidéo » (553)

« Je trouve ça [le mur non protégé à l'arrivée] un peu dangereux mais dans la mesure où ils ne prennent pas trop de vitesse, je ne m'en offusque pas » (531)

##### **... effet positif du danger sur la sécurité**

« Cela représente un risque de blessures pour les enfants et augmente l'anxiété chez les enfants. Avantage : ils ne font pas les fous » (499)

##### **... mais un doute subsiste**

« Bien pour la notion du risque, mais peut-être un peu exagéré » (423)

##### **... mais le problème de la responsabilité se pose**

« Certes les enfants semblent à l'aise avec l'activité mais du point de vue institutionnel, s'il y a un accident : que se passe-t-il pour l'enseignant? » (135)

#### **6.4.7 Posture 6 : Le risque de la situation est accepté**

L'interprétation qui prédomine chez les participants dont les énoncés sont classés ici est que les avantages de la situation l'emportent sur les inconvénients. Les effets positifs formulés en termes de bénéfices éducatifs sont particulièrement valorisés. Pour autant, cela ne signifie pas que ces personnes reprendraient sans autre condition la situation du toboggan. Certains indiquent d'ailleurs, dans la colonne des propositions qui sera traitée plus avant, des correctifs plus ou moins conséquents. Le danger n'est pas ignoré mais il est relégué au second plan. Globalement, deux types d'argumentations sont à la base de ce jugement favorable :

- a) la prise en compte des effets visibles sur les élèves (plaisir et gestion du risque) et
- b) le potentiel éducatif de la situation d'apprentissage.

##### **La tâche est stimulante**

« Bon travail, car il y a de la hauteur et qu'il est stimulant pour son côté ludique » (498)

« Maître travaillant seul. Bien organisé. Les élèves avaient l'air de s'amuser et travaillaient bien » (658)

##### **Les élèves gèrent leur prise de risque**

« Les enfants assurent eux-mêmes leur sécurité. Ils vont à leur rythme et selon leur assurance. Je trouve ça positif » (97)

« Les élèves "freinent" d'eux mêmes et je n'ai pas vu deux élèves à la fois sur le banc suédois » (390)

##### **Le risque a un effet positif sur la sécurité**

« Haut risque de blessure comme jeu. Par contre, l'ordre est bien installé un élève à la fois. Le fait qu'il n'y ait pas de marge de manoeuvre fait en sorte que les élèves sont concentrés à la tâche » (674)

##### **Le contenu didactique est bon**

« Les mouvements choisis sont corrects » (202)

##### **La situation permet le développement de la motricité et d'attitudes**

« Bon exercice pour la force, l'équilibre » (573)

« Situation ludique pour la prévention de la peur » (575)

## 6.5 SYNTHÈSE DES JUGEMENTS DU DEGRÉ DE RISQUE

Les images vidéo projetées aux participants lors du test sont identiques pour tous. Pourtant, les interprétations qui en sont faites du point de vue du couple risque-sécurité sont d'une très grande hétérogénéité. Comme on a pu le constater, de grands écarts se manifestent quant au degré d'acceptabilité des incertitudes liées au risque. Il apparaît que la lecture du risque, qui se limite ici à un support vidéo, repose autant sur des attitudes ou conceptions personnelles que sur des indices plus ou moins significatifs capturés lors du visionnement. Ainsi, cinq visions des plus pessimistes aux plus optimistes semblent se dégager.

### **Cinq types de jugement du risque**

Pour ceux qui imaginent le pire, c'est l'imminence de l'accident et le degré de dangerosité qui paraissent s'imposer. Tous les points faibles du système sont immédiatement convertis en termes de probabilité élevée d'un événement accidentel aux conséquences supposées parfois considérables.

Avec l'approche dans laquelle prévaut le risque, la sémantique de danger disparaît. La notion de risque s'accompagne d'une forme de pondération de la probabilité de l'événement non souhaité. Sa manifestation n'est plus immédiate comme dans la vision précédente. Elle est assujettie à la présence d'une autre condition ou à la réalisation d'un événement concomitant ou déclencheur.

Dans une zone médiane, la situation est jugée déficiente du point de vue de la sécurité. Cette préoccupation sécuritaire tend à indiquer un registre de fonctionnement professionnel face aux dangers qui consiste à mettre en place les mesures de précautions appropriées.

Certains participants ont interprété la situation du toboggan en mettant dans la balance un gain éducatif potentiel et un facteur de risque. Pour autant que ce facteur de risque soit mis sous contrôle, la situation est jugée acceptable. Le niveau de risque n'est pas jugé uniquement sur une impression dégagee par le dispositif et/ou la tâche, mais il est modulé par l'interprétation qui est faite du comportement effectif des élèves soumis à la situation : c'est le fonctionnement des élèves qui dicte la conduite à tenir.

Enfin, le jugement des plus optimistes se centre exclusivement sur les plus-values éducatives potentielles. La prise de risque est hautement valorisée, quelles qu'en soient les conditions. Les effets positifs sur les élèves, tels que plaisir ou autonomie prennent le dessus sur le caractère dangereux, risqué ou peu sécuritaire. Tout est possible, puisque l'éducation au risque est érigée en valeur intrinsèque.

En analysant les jugements de portée générale des participants à la situation du toboggan, l'objectif était d'ébaucher un état des lieux de la diversité des interprétations du risque. Si plusieurs profils se dessinent, leur poids respectif dans la population soumise au test n'est de loin pas équivalent, la majorité des sujets se situant du côté des plus prudents.

Pour illustrer cette esquisse de typologie, quatre cas prototypiques correspondant chacun à un profil bien marqué seront été analysés. Nous développerons ces éléments dans la quatrième et dernière partie : « Interprétation et discussion des résultats ».



*« Méfie-toi du sens premier. »*

Alexandre Voisard (1997)

*7<sup>EME</sup> PARTIE : INTERPRETATIONS & DISCUSSION DES  
RESULTATS DE L'ETUDE SUR LES JUGEMENTS DU  
RISQUE*

---

## 7.1 PRÉSENTATION ET ORGANISATION DE LA SEPTIÈME PARTIE

Avant d'attaquer cette ultime partie, rappelons que la recherche empirique entreprise dans le cadre de cette thèse a été engagée avec l'ambition de réaliser deux objectifs principaux. Premièrement, il s'agissait de décrire avec précision le phénomène de variabilité du jugement des risques liés aux activités gymniques par ateliers avec de jeunes élèves. Ce processus décisionnel multidéterminé est à l'origine d'une forte hétérogénéité des pratiques professionnelles, variant selon les intervenants d'une tendance à l'aseptisation des pratiques, jusqu'à leur évitement pur et simple. En tant que formateur d'enseignants en contact fréquent avec les acteurs dans le terrain, ce phénomène m'a interpellé par sa diversité, sa redondance et par les implications qu'il produisait. L'état des lieux de la variabilité des jugements présenté dans la partie précédente a ainsi mis en lumière l'éventail des dispositions mentales des intervenants. Ces développements étayés par des données quantitatives et qualitatives ont permis, à notre sens, d'atteindre cet objectif intermédiaire.

Il s'agit maintenant de viser la réalisation du second objectif. Toujours à partir des données empiriques, le travail consiste à *modéliser le fonctionnement interprétatif* d'intervenants en EPS :

- 1) dans le jugement des risques liés aux activités gymniques,
- 2) dans les modes d'accompagnement qui en découlent.

En préalable à cette modélisation, nous rappellerons la problématique de l'étude, puis nous ferons une synthèse générale des analyses qualitatives. Elle portera sur deux niveaux : les facteurs de risques retenus, d'une part, et les choix d'intervention didactiques sur ces risques, d'autre part. Cette vision synthétique servira ensuite de cadre de référence pour la mise en évidence de quatre profils d'intervenants face au risque à partir des données empiriques. Pour terminer, sur la base de cette esquisse de typologie, nous modéliserons les deux processus a) de lecture du risque et b) de jugement du risque, modèles qui seront soumis à discussion.

## 7.2 RAPPEL DE LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

Dans l'enseignement en milieu scolaire, la confrontation à des risques corporels dans des dispositifs matériels aménagés à cet effet est une caractéristique quasi exclusive de l'éducation motrice, physique et sportive. Dans cette discipline, quand bien même cette intention pédagogique tend à disparaître des programmes, sinon des pratiques, apprendre à prendre des risques « mesurés » reste une des finalités fondamentales. Parmi les pratiques qui par essence composent avec cette dimension, les activités gymniques occupent une place,

certes, non exclusive, mais importante, en particulier dans les programmes pour les plus jeunes élèves.

Dans ce contexte, l'enseignant met en place des situations d'apprentissage, des dispositifs matériels plus ou moins élaborés, au moyen desquels les élèves vont explorer et maîtriser les effets de la gravitation terrestre, en mettant en œuvre une diversité de ressources motrices, psychoaffectives et sociales. L'élève prend le risque, l'enseignant l'accompagne dans cette éducation à la prise de risque. Le rôle de ce dernier est complexe. Idéalement, il doit à la fois assurer la sécurité de chacun des élèves de la classe, tous différents les uns des autres, tout en autorisant une prise de risque optimale, condition nécessaire au développement de nouvelles compétences. Cette double mission se joue sur fond de responsabilité civile, voire pénale, qui incombe à l'enseignant si l'accident est la conséquence d'une faute professionnelle. Sa mission consiste notamment à apprécier objectivement les risques d'une tâche, d'une situation d'apprentissage, et à moduler son intervention en fonction d'un nombre important de contraintes et de variables, dont les compétences des élèves, et d'autres imprévus de nature à se manifester en cours d'action, comme le comportement des autres élèves en marge de l'action. Quels sont les paramètres pris en compte dans l'évaluation du risque par l'enseignant? Quels modes d'accompagnement découlent des interprétations singulières du risque? Telles sont les interrogations que les développements qui suivent visent à élucider au moyen de modélisations.

### **7.3 L'ÉVALUATION DES FACTEURS DE RISQUE : VISION GÉNÉRALE**

La synthèse des analyses détaillées des énoncés à propos de la situation du toboggan permet de faire ressortir quatre catégories de facteurs de risque constitutifs de toute situation d'apprentissage gymnique organisée par atelier : le dispositif matériel, la tâche ou les successions de tâches à réaliser, les élèves et l'enseignant. Dans le modèle que nous nous proposons de décrire ici, chaque catégorie constitue un élément de base. Chacun de ces éléments sera explicité selon deux axes, le premier indiquant les facteurs de risques et le second présentant les mesures sécuritaires correspondantes préconisées par les enseignants. En fin de chapitre, un schéma résumera l'ensemble du modèle descriptif.

#### **7.3.1 Les facteurs de risque liés au dispositif matériel**

##### ***Description de ce facteur de risque***

En lui-même, l'aménagement du dispositif, « l'atelier » comme on le nomme communément, génère potentiellement un certain nombre de risques révélés empiriquement :

1. Le défaut de matériel ou d'installation : le matériel utilisé est jugé inadéquat pour la tâche à réaliser ou mal installé ; il s'ensuit une instabilité du matériel ou une sécurité insuffisante de l'élève.
2. La présence d'obstacles inopportuns sur la trajectoire de l'élève. Ceux-ci peuvent être de nature matérielle (exemple : le mur à l'arrivée du toboggan) ou humain (exemple : la présence de camarades sur l'atelier, sur la trajectoire ou à proximité immédiate).
3. L'absence de protections des zones avec lesquelles l'élève peut entrer en contact suite à une chute ou un choc (exemple : sol, mur, appareil).
4. La hauteur d'évolution : elle constitue une variable didactique ayant un effet important sur l'appréciation du risque, tant par l'élève que par l'enseignant, la moyenne de hauteur consentie se situant généralement au maximum à 1,5 fois la taille de l'élève.

##### ***Choix d'intervention face à ce type de risques***

L'atelier est aménagé et sécurisé sous la responsabilité de l'enseignant en fonction des objectifs d'apprentissage et de l'appréciation du niveau de risque tel que perçu et, cas échéant, recherché par l'enseignant. Les mesures préventives consistent à :

- s'assurer que le matériel est adéquat pour la tâche prévue, correctement installé et pérenne
- supprimer des obstacles matériels et/ou humains qui seraient de nature à perturber le déroulement de l'action de l'élève et/ou augmenter les distances de sécurité par rapport à ces obstacles
- augmenter les protections passives ; dans le cas d'activités gymniques, il s'agit essentiellement de tapis ou tapis mousse plus ou moins épais, sur une surface variable



- diminuer la hauteur du dispositif, variable qui peut être un élément constitutif de la tâche, comme nous le verrons ci-après.

### **7.3.2 Les facteurs de risque liés à la tâche**

#### ***Description de ce facteur de risque***

La difficulté de la tâche est une autre variable clé intervenant dans l'évaluation du risque. Pour les besoins de l'analyse, elle est identifiée ici comme un des facteurs de risque, mais elle n'existe en réalité que par les liens qui la relient au système élève-dispositif. En effet, en principe, une tâche n'est ni facile ni difficile en soi. La difficulté d'une tâche motrice est en réalité toujours relative au contexte et subjectivement vécue par l'élève. Elle dépend non seulement du but à atteindre mais également de facteurs personnels : l'habileté du sujet et ses ressources (énergétiques, biomécaniques, psychologiques, etc.) de la personne qui entreprend la réalisation de l'action (Famose, 1990). Ces deux caractéristiques rendent son évaluation complexe par une tierce personne, même professionnelle de la question. En outre, les paramètres liés au sujet, notamment psychologiques (peur soudaine, blocage) peuvent évoluer en cours d'action et complexifier encore, voire rendre vaine toute intervention extérieure.

Dans le cas des activités gymniques, la tâche est matérialisée dans un environnement stable du point de vue de l'observateur extérieur. Le milieu physique dans lequel évolue l'élève ne change pas durant la réalisation de la tâche, ou que très peu dans le cas où il faut agir sur du matériel mobile, sauf en cas de défectuosité de matériel ou d'intervention inopportune d'un tiers. Il évolue en fait dans l'interprétation qu'en fait l'élève au fil de son expérience motrice. Le dispositif didactique y est la condition sine qua non de l'existence de la tâche pour l'élève. Les obstacles sont installés à dessein de façon à mettre l'élève en situation de devoir résoudre un problème en recourant à l'ensemble des moyens moteurs, cognitifs, sociaux et affectifs dont il dispose. L'atelier détermine en grande partie la ou les conduites motrices possibles de l'élève, mais ne représente en rien une condition suffisante d'apprentissage. Nous reviendrons sur ces questions plus loin.

#### ***Choix d'intervention face à ce type de risques***

Le caractère très subjectif de l'interprétation du risque d'une tâche a été clairement mis en évidence dans l'analyse des énoncés produits au sujet de la situation du toboggan. Cette subjectivité s'est traduite par l'évocation de presque toutes les décisions professionnelles possibles : supprimer la tâche, la simplifier en en supprimant une partie (par ex. le franchissement), la maintenir telle quelle mais en protégeant mieux, la complexifier

progressivement, la différencier selon les élèves. Le choix de l'action didactique sur la tâche dépend du degré de risque tel qu'interprété par l'enseignant et de l'acceptabilité de ce risque, elle-même corrélée aux différents enjeux éducatifs et didactiques considérés. Ce point sera également discuté plus loin.

### **7.3.3 Les facteurs de risque liés aux élèves**

#### ***Description de ce facteur de risque***

Les facteurs de risque liés aux élèves se situent à deux niveaux : 1) l'élève comme facteur de risque pour ses camarades, 2) l'élève comme facteur de risque pour lui-même ainsi que cela vient d'être suggéré avec la notion de difficulté de la tâche.

Par ses attitudes et ses comportements hors tâche, l'élève peut avoir un effet potentiellement négatif sur la sécurité d'un camarade engagé dans l'action. Sur ce point, les participants au test vidéo ont mentionné différents éléments « parasites » tels que :

- le climat de la classe, l'indiscipline, l'agitation, le bruit qui peuvent être source de déconcentration,
- l'impatience qui peut déclencher des gestes précipités, maladroits ou malveillants,
- l'intervention inopportune d'un élève dans l'action de son camarade,
- le non-respect des distances de sécurité et des consignes.

Selon son degré d'expérience, son niveau d'habileté, ses ressources psychoaffectives, la compréhension qu'il a de la tâche, l'élève peut anticiper, de son point de vue, la difficulté de la tâche. Il s'y engagera avec plus ou moins de détermination, d'aisance, d'audace. Une fois investi dans la tâche, s'il ne reçoit pas une aide extérieure, il ne peut que mettre en œuvre ses ressources pour maîtriser la situation. Si la tâche dépasse ses ressources effectives, la probabilité d'échec sera naturellement plus élevée. Par conséquent, la compétence de l'élève à pronostiquer l'issue de l'action envisagée, d'une part, en regard de la difficulté supposée et de ses ressources de l'autre est un élément central dans l'appréciation des risques et des dangers. En est-il capable, compte tenu de son jeune âge ? Connaît-il ses limites ? Nous avons vu que nombre de répondants remettaient en cause cette compétence, ce qui n'est pas sans questionner la conception qu'ils ont de l'enfant sur lequel ils interviennent.

L'hétérogénéité des élèves est très souvent élevée en EPS. La traduction de celle-ci dans des conduites motrices très différenciées rend celle-ci perceptible : l'aisance motrice ou le blocage devant la difficulté sont des manifestations visibles et peuvent donc être prises en compte par l'enseignant dans son interprétation du risque. Des deux cas de figure présentés dans le test vidéo, c'est souvent les cas d'élèves en difficulté que privilégient les enseignants, dès lors qu'ils intègrent l'élève dans leur interprétation du risque. Les bons élèves sont plutôt vus

comme des facteurs de risque supplémentaires, car ils voudront (et pourront le plus souvent) faire plus que ce que leur demande l'enseignant.

### ***Choix d'intervention face à ce type de risques***

Si certains intervenants semblent tolérer l'effervescence générée par l'activité des élèves notamment par l'attente aux ateliers, mais aussi par la joie de la réussite, d'autres la considèrent comme une augmentation du niveau de risque. Les risques liés aux comportements inadéquats des élèves décrits ci-dessus ne peuvent être résolus que par des interventions didactiques qui relèvent, premièrement, de l'information quant aux comportements attendus, et, deuxièmement, de l'instruction et de la mise en place de règles de nature à déboucher à terme sur des routines. Des indications précises portent sur deux points : a) le début de la mise en action, sur ordre de l'enseignant ou en fonction d'un repère spatial ou temporel ; b) la limitation du nombre d'élèves par groupe, afin de réduire l'attente sont d'autres moyens de prévenir ces risques. Pour être efficaces, ces mesures doivent être comprises et respectées des élèves. Si l'enseignant considère a priori ou constate en cours d'activité que tout ou partie des élèves ne sont pas capables de respecter le cadre fixé ou s'il a des doutes sur leurs capacités à gérer seuls la prise de risque, il aura recours à une surveillance plus systématique, dans certains cas plus ciblée.

En ce qui concerne l'accompagnement de l'action de l'élève, nous avons constaté de fortes variations chez les enquêtés. Certains jugent que l'élève est en mesure de percevoir les risques objectifs et d'adopter un comportement sécuritaire. Ils envisagent alors de déléguer une partie de la surveillance aux élèves et/ou misent sur la confiance dans les capacités de l'élève et/ou limitent les risques par sécurisation du dispositif. Il reste que la surveillance des élèves dans l'activité de prise de risque est l'intervention la plus souvent mentionnée par des enseignants qui n'imaginent pas mettre en place plus d'un atelier semblable à ceux du test vidéo à la fois.

### **7.3.4 Les facteurs de risque liés à l'enseignant**

#### ***Description de ce facteur de risque***

Il peut paraître surprenant de considérer l'enseignant comme un éventuel facteur de risques. En effet, dans tout système didactique, il est censé exercer le rôle d'agent de sécurité par son expertise, son autorité et son niveau de responsabilité. Toutefois, comme cela a été montré dans la partie de l'étude consacrée à la modélisation des obstacles à la mise en place d'ateliers gymniques, de nombreuses variables spécifiques aux activités de prise de risque en milieu

scolaire se conjuguent pour rendre la situation très complexe à analyser et à piloter. Dans ce contexte, le risque d'erreurs d'appréciation et de surcharge cognitive peut être la cause d'inattention ou de négligence. Ces biais réels et permanents pèsent sur l'évaluation et la gestion des risques. Ainsi, dans l'intention de favoriser l'apprentissage, l'enseignant peut surestimer les ressources d'un élève à réaliser la tâche prescrite. Cela a potentiellement plus de conséquences négatives que l'appréciation inverse. Il peut également mal interpréter le renoncement d'un élève face à la tâche et le forcer à agir, considérant que l'élève fait preuve de mauvaise volonté, alors qu'il s'agit de peur ou de l'obéissance à un ordre parental<sup>18</sup>. En outre, l'aide qu'il apporte à l'élève dans l'action peut s'avérer contreproductive soit parce qu'elle ajoute du danger à la situation pour l'élève ou l'enseignant, soit parce qu'elle déstabilise l'élève dans son action.

### ***Choix d'intervention face à ce type de risques***

Face à tant d'incertitudes, la vigilance de tous les instants, la surveillance plus ou moins rapprochée et la présence à la parade semblent symboliser les gestes professionnels par excellence en matière d'accompagnement de la prise de risque. Ceux-ci se déclinent, selon les personnes, en divers degrés d'interventionnisme. Selon le sentiment qu'il a du climat de la classe, selon l'idée qu'il se fait des capacités socio-cognitives de ses élèves, selon les conceptions éducatives qui le guident, l'enseignant peut aller d'une forte directivité à une délégation plus ou moins conséquente de la surveillance et de la sécurité à l'élève lui-même.

En ce qui concerne l'interprétation du risque lié à la tâche, une attitude auto-référée de l'enseignant serait de ne se fier qu'à sa propre analyse. Dès lors, il s'engage dans une anticipation doublement incertaine :

- a) juger à l'avance si la tâche est en adéquation avec les capacités effectives de l'élève ;
- b) inventorier l'ensemble des événements éventuels qui pourraient remettre en cause la sécurité de l'élève en cours d'action.

---

<sup>18</sup> Nous faisons ici référence à une anecdote rapportée par une enseignante d'école maternelle en dehors du contexte de la présente recherche dans le domaine de la natation. Celle-ci avait été confrontée au refus d'une élève non nageuse à qui elle demandait de parcourir une courte distance en eau profonde avec un accessoire de flottaison rudimentaire (« frite »). Jugeant la sécurité suffisante, la maîtresse avait alors insisté et forcé la fillette. Peu après, un courrier des parents à la direction de l'école avait appris à cette enseignante qu'ils avaient interdit à leur enfant de pénétrer en eau profonde sans ses brassards.

Une fois le dispositif en place, l'enseignant décide de la nature (consignes orales, démonstrations) et de l'importance (en termes de temps et de minutie) de la présentation de la tâche aux élèves pour en assurer le bon déroulement. Mais, au-delà des mesures préventives qu'il peut mettre en place en amont et de la surveillance qu'il peut prodiguer en cours d'action, l'enseignant doit se résoudre aussi, il faut bien l'admettre, à accepter les incertitudes latentes. Il doit accepter de laisser l'élève s'engager dans l'action, et faire le pari que l'élève saura mettre en œuvre les ressources requises au moment de l'action. Une manière d'éviter de commettre des erreurs d'appréciation des capacités des élèves consiste à plafonner la difficulté de la tâche au niveau des élèves les plus faibles. Mais comme nous l'avons exposé dans la partie théorique à propos du risque optimal et de son impact sur la motivation et l'apprentissage, il paraît plus habile d'augmenter progressivement la difficulté au fur et à mesure des essais réussis.

Le tableau qui suit présente une vue schématique des facteurs de risque et les modalités de leur gestion construit à partir de données empiriques.

**Tableau 12. Modélisation des facteurs de risque et modalités de gestion**

| Facteurs de risque  | Elément du système | Modalité de gestion  |
|---|--------------------|--|
| Défaut de matériel<br>Défaut d'installation<br>Présence d'obstacles inopportuns (matériels ou humains)<br>Absence de protections passives sur les points de contact<br>Evolution en hauteur   | <b>DISPOSITIF</b>  | Choix adéquat du matériel<br>Installation stable et sécurisée<br>Suppression ou éloignement des obstacles ; aménagement de distance de sécurité<br>Augmentation de protections passives<br>Diminution de la hauteur                                  |
| Difficulté relative :<br>- autoévaluation de la difficulté par l'élève<br>- interprétation de la difficulté par l'enseignant<br>Maîtrise de la tâche  | <b>TACHE</b>       | Evaluation de l'adéquation de la tâche en regard des ressources des élèves<br>Suppression de la tâche<br>Simplification de la tâche<br>Complexification progressive de la tâche<br>Différenciation de la tâche                                       |
| Elève facteur de risque externe :<br>- niveau sonore<br>- agitation, impatience<br>- indiscipline, malveillance<br>- geste involontaire, maladresse<br>- intervention inopportune<br>- non respect des consignes                                  | <b>ELEVES</b>      | Consignes et routines pédagogiques<br>Régulation du flux des élèves<br>Limitation de la grandeur des groupes<br>Contrôle et gestion de la discipline   |
| Elève comme facteur de risque pour lui-même :<br>- non conscience du danger<br>- mauvaise compréhension des consignes<br>- niveau d'habileté motrice insuffisant<br>- erreur d'appréciation de la difficulté<br>- perte de maîtrise dans l'action |                    | Vérifier la compréhension de la consigne motrice<br>Vérifier la réalisation de la tâche<br>Mesurer l'adéquation entre la tâche prescrite et le niveau effectif des élèves<br>Adapter la difficulté de la tâche<br>Aider à sa résolution              |
| Erreur d'appréciation des capacités des élèves<br>Surcharge cognitive<br>Défaut d'information<br>Défaut de surveillance<br>Parade ou aide déficiente  | <b>ENSEIGNANT</b>  | Action sur la difficulté de la tâche (voir ci-dessus)<br>Présentation soignée de la tâche<br>Vigilance<br>Surveillance systématique<br>Surveillance ciblée<br>Soutien psychologique<br>Présence à la parade<br>Formation des élèves à l'autosécurité |

## **7.4 ESSAI DE TYPOLOGIE À PARTIR DES FACTEURS DE RISQUE ET DE LEURS MODALITÉS DE GESTION**

Au fil de l'analyse des données discursives, les contours du phénomène d'interprétation du risque liés aux activités gymniques par atelier se sont peu à peu dessinés. Tout d'abord, les données quantitatives issues du questionnaire ont permis de dresser un tableau général et de faire ressortir certaines caractéristiques culturelles et/ou expérientielles qui pouvaient expliquer les la variabilité de l'acceptabilité de ces formes de risques par l'intervenant. Ensuite, l'exploration autour des « obstacles déclarés » à la mise en place d'ateliers gymniques, du point de vue de l'enseignant, a mis en relief le champ de tension spécifique existant entre apprentissage et sécurité, champ à l'intérieur duquel se déploie toute une palette d'attitudes professionnelles. De l'étude approfondie des discours produits sur la situation du toboggan sont ressortis plusieurs types de jugements du risque qui constituent les bases de profils interprétatifs potentiels. Enfin, nous disposons maintenant d'une modélisation générale des facteurs de risques et de leurs modalités de gestion, modélisation construite à partir des données empiriques. Les objectifs du travail que nous amorçons dès lors seront :

- a) d'illustrer par des études de cas prototypiques quatre profils d'intervenants bien marqués ;
- b) de confronter ces profils à la modélisation établie ;
- c) d'esquisser sur ces analyses les caractéristiques principales des styles d'accompagnement de la prise de risque correspondants.

### **7.4.1 Description des sujets retenus**

Pour limiter le nombre de variables et assurer un tant soit peu l'homogénéité des sujets, les quatre intervenants ont été choisis parmi la cohorte des enseignants. Le second critère de sélection a été le contenu de leur discours. Les autres variables personnelles telles que genre, âge, niveau d'expérience, n'ont pas été retenues. Cette strate se compose de trois femmes et d'un homme. Ils ont en commun une expérience pédagogique déjà élargie, puisque trois d'entre eux ont entre 51 et 60 ans et une entre 31 et 40. Ils sont tous les quatre engagés dans des écoles primaires différentes en qualité d'enseignants généralistes. La copie de leur formulaire de réponse original se trouve en annexe ([annexe U: 582](#) ; [V:150](#); [W :390](#); [X : 596](#)).

### **7.4.2 Etude des cas prototypiques : introduction**

Par souci de concision et de synthèse, la description des fonctionnements interprétatifs face aux risques se limitera à quatre profils (A, B, C, D). Il est bien évident que la réalité offre une

richesse et une diversité de profils largement supérieure. Avec la présentation des quatre cas prototypiques, le but n'est évidemment pas de donner une vision de l'ensemble des profils possibles, mais essentiellement de décrire de manière contrastée ce que différencie ces intervenants.

La présentation reposera sur trois des sept séquences vidéo soumises à évaluation, les séquences n°1 **toboggan**, n°4 **anneaux** et n°7 **minitrampolines**. Ce nombre est certes limité mais paraît suffisant pour dégager les grandes tendances du profil. Précisons cependant que les caractéristiques de ces intervenants dans l'évaluation des facteurs de risque et les modalités de leur gestion transparaissent nettement à la lecture de l'ensemble de leurs commentaires. Lorsqu'ils étaient disponibles, les commentaires généraux que les sujets ont pu rédiger au terme du visionnement des sept séquences vidéo ont été inclus à la présentation. Sans nul doute, ceux-ci apportent un éclairage supplémentaire sur les caractéristiques de la lecture du risque et de la sécurité.

Les verbatim des trois séquences vidéo retenues seront présentées d'emblée. La retranscription respecte l'écriture originale, ponctuation et/ou éventuelles erreurs orthographiques comprises. Les caractéristiques originales de chacun des cas seront mises en relief au moyen de la modélisation établie au chapitre précédent. Pour chacun des profils, le code de couleurs ci-dessous permettra d'identifier visuellement les accents singuliers, en focalisant prioritairement sur les propositions formulées. En effet, en indiquant ce qu'ils feraient si les élèves de la vidéo étaient les leurs, les intervenants mettent au jour ce qui fait sens ou non-sens dans la situation observée et donnent une idée de leur style pédagogique.

**Tableau 13. Légende et codes de couleur pour les études de cas**

|            |       |        |            |                 |              |
|------------|-------|--------|------------|-----------------|--------------|
| Dispositif | Tâche | Elèves | Enseignant | Différenciation | Autosécurité |
|------------|-------|--------|------------|-----------------|--------------|

Ce code doit être mis en relation avec la modélisation décrite précédemment pour ce qui concerne les modalités « dispositif », « tâche », « élèves », « enseignant ». Le terme de « différenciation » doit être entendu au sens pédagogique, c'est-à-dire comme l'application de mesures didactiques visant à favoriser l'apprentissage en regard des caractéristiques hétérogènes des élèves. Nous incluons également sous cette même notion les propositions relevant de conception dynamique et évolutive du processus enseignement-apprentissage. Par « autosécurité », il faut comprendre ce que l'élève met en œuvre dans l'action qui contribue à la maîtrise sécuritaire de la tâche et qui est reconnu et intégré comme tel, de manière implicite ou explicite, par l'enseignant dans l'interprétation du risque.



### 7.4.3 Profil A : dangerosité élevée, réduction maximale des risques

| Sujet | Genre   | Age   | IREA <sup>19</sup> | Obstacles déclarés           |
|-------|---------|-------|--------------------|------------------------------|
| 582   | Féminin | 51-60 | 2.6                | La surveillance, la sécurité |

Le formulaire de réponse complet se trouve en [annexe U](#)

|            | <i>Ce qui a retenu mon attention</i>                                  | <i>Ce que je pense de cela</i>   | <i>Ce que je ferais avec mes élèves</i>   |
|------------|---|--|---|
| Toboggan   | Toboggan face au mur<br>Passage espalier                              | Exercice trop dangereux ainsi!<br>- réception face au mur!<br>- tapis! (absence sur les côtés du toboggan)<br>- Passage espaliers                            | Supprimer le passage espaliers<br>Disposer le toboggan de manière différente (pas face au mur)<br>Incliner moins le plan du toboggan<br>Disposer des tapis aussi sur les côtés du toboggan. |
| Anneaux    | Caisson+ anneaux<br>Sortie des anneaux !                              | Ex. dangereux pour des enfants de cet âge sous cette forme !<br>Risque de se taper la tête sur le caisson et s'assommer ! Sortie des anneaux ! Sécurité zéro | Manque évident de sécurité<br>Tapis (ajout)<br>Déplacer caisson   |
| Minitramp. | Trois trampos consécutifs !<br>Saut périlleux !!<br>Musique de fond ? | Trop de trampolines<br>Exercice trop dangereux.<br>Excite les enfants lors d'exercices   | Laisser un seul tramp. et sauter sans saut périll. sur les gros mousses.<br>À supprimer [saut périlleux].<br>À supprimer [musique]  |

*Autres commentaires généraux :*

Je ne ferais pas exécuter la plupart des exercices de cette vidéo à mes élèves. Les enfants qui ont joué "ces scènes" ont pris beaucoup de risques!

|            |       |        |            |                 |              |
|------------|-------|--------|------------|-----------------|--------------|
| Dispositif | Tâche | Elèves | Enseignant | Différenciation | Autosécurité |
|------------|-------|--------|------------|-----------------|--------------|

#### Commentaire

De façon générale, cette enseignante juge le risque en termes de dangerosité, laquelle est perçue à travers la difficulté supposée élevée des tâches, mais également en raison d'un dispositif jugé peu sécuritaire. Elle propose une réduction maximale des risques par des interventions conséquentes sur le dispositif de sécurité et par une simplification de la tâche. Ce dernier point est sa caractéristique la plus marquée en comparaison des cas suivants. La maîtrise évidente de la tâche par certains élèves visibles sur la vidéo est ignorée. La surveillance n'est pas évoquée, mais les mesures visant à réduire l'incertitude événementielle sont radicales et non différenciées, à tel point que l'on peut encore s'interroger de savoir si tout risque ne tend pas à être exclu de la situation. La remarque générale faite par cette enseignante à propos des séquences vidéo montre que son seuil d'acceptabilité du risque a été largement dépassé.

<sup>19</sup> IREA pour indice de risque éducatif acceptable (voir chapitre 3.1).

#### 7.4.4 Profil B : risques élevés et nombreux, vigilance maximale

| Sujet | Genre   | Age   | IREA | Obstacles déclarés                  |
|-------|---------|-------|------|-------------------------------------|
| 150   | Féminin | 51-60 | 2,5  | - Sécurité - La gestion des groupes |

Le formulaire de réponse complet se trouve en [annexe V](#)

|                 | <i>Ce qui a retenu mon attention</i>   | <i>Ce que je pense de cela</i>  | <i>Ce que je ferais avec mes élèves</i>  |
|-----------------|--|---|--|
| Toboggan        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manque de discipline</li> <li>- Manque de tapis</li> <li>- Les élèves se suivent de trop près</li> <li>- Réception près du mur</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les enfants peuvent se bousculer sur l'espalier, risques de chutes.</li> <li>- Les enfants vont trop vite et ne mesurent pas les dangers.</li> <li>- La réception peut être dangereuse vers le mur</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Je mettrais des tapis contre le mur ainsi que sous les bancs.</li> <li>- Je ferais attendre les enfants en dehors du grand tapis</li> <li>- Un seul enfant sur l'espalier</li> <li>- Je surveillerais le passage en haut de l'espalier.</li> </ul>                          |
| Anneaux         | <p>L'attitude du maître. Il surveille quasiment pas. Il pousse un élève aux anneaux</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les élèves se bousculent, se poussent</li> <li>- Manque de tapis</li> <li>- Mauvaise prises des élèves aux anneaux</li> </ul>             | <p>Je pense que cet exercice est dangereux.</p> <p>Les élèves ne savent pas comment s'y prendre. Mauvaise réception</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manque total de surveillance</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Je mettrais mur de tapis vers le caisson, voir le grand mousse</li> <li>- Je ne laisserais monter qu'un élève sur le caisson</li> <li>- Je surveillerais chaque élève</li> <li>- Je ne ferais que le balancement.</li> <li>- Donner des consignes plus précises.</li> </ul> |
| Minitrampolines | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aucune consignes précises, les enfants font ce qu'ils veulent.</li> <li>- Saut périlleux très dangereux sans surveillance.</li> <li>- Une élève qui joue avec un cerceau à proximité.</li> <li>- 3 trampolines suivis.</li> </ul> | <p>Il est inadmissible de laisser des enfants effectués des sauts périlleux sans surveillance.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les réceptions des sauts pourraient causer des lésions à la nuque.</li> <li>- L'élève inattentive à côté pourrait bousculer -&gt; danger.</li> <li>- Danger de déséquilibre et de chute.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Je mettrais un seul trampoline.</li> <li>- Je ne ferais faire que de simples sauts (pas de sauts périlleux).</li> <li>- Je surveillerais chaque élève.</li> <li>- Un élève à la fois.</li> </ul>  |

*Autres commentaires généraux :*

Il faut être très prudent avec les enfants. Les blessures de tout genre peuvent avoir des répercussions sur notre santé. (Parfois plus tard.)

|            |       |        |            |                 |              |
|------------|-------|--------|------------|-----------------|--------------|
| Dispositif | Tâche | Elèves | Enseignant | Différenciation | Autosécurité |
|------------|-------|--------|------------|-----------------|--------------|

#### Commentaire

Les énoncés de cette enseignante révèlent une prise en compte systématique des risques nombreux et variés constitutifs de la situation. Son regard sur les élèves, qu'elle considère clairement comme un facteur de risque supplémentaire, constitue une des caractéristiques de son jugement. L'intégration de ces nombreux risques implique pour elle de conjuguer l'ajout de protections passives, la régulation du flux des élèves, la simplification de la tâche et surtout une surveillance systématique des élèves. Ce dernier type d'intervention est la marque singulière de cette enseignante. Tous les risques ne sont pas totalement extraits, mais ils sont en partie édulcorés et largement mis sous contrôle par un interventionnisme omniprésent.

### 7.4.5 Profil C : risques éventuels, gestion différenciée et sûre

| Sujet | Genre   | Age   | IREA | Obstacles déclarés   |
|-------|---------|-------|------|--|
| 596   | Féminin | 30-40 | 2.4  | Trouver des exercices intéressants, stimulants, pour que les élèves puissent s'autogérer et prendre du plaisir mais également sûrs, ainsi qu'un poste plus « délicat », avec un défi ou une difficulté vers lequel je me tiendrais |

Le formulaire de réponse complet se trouve en [annexe W](#)

|   | Ce qui a retenu mon attention  | Ce que je pense de cela   | Ce que je ferais avec mes élèves  |
|---|--|---|---|
| Toboggan                                | Le toboggan est placé près du mur et il y a un grand vide de chaque côté.  | C'est dangereux <ul style="list-style-type: none"> <li>○ chute (hauteur, de chaque côté du banc)</li> <li>○ descendre trop vite et atterrir dans le mur</li> </ul>  | Je tournerais l'activité à l'envers et j'ajouterais un petit mousse [croquis] (et je prévoirais quelqu'un pour assurer à côté du banc (selon l'âge et l'habitude des élèves))   |
| Anneaux                                 | L'élève qui prendrait trop d'élan pourrait en percuter un autre qui attend son tour trop en avant du caisson.<br>Attention se lâcher au bon moment | L'enseignant a mis en place trop d'ateliers à risque en même temps. Il assure mais a souvent son attention détournée par ce qui se passe ailleurs.  | <b>Je commencerais par moins haut</b> (moins d'éléments de caisson, donc plus bas)<br><b>+ j'installerais un poste semblable à côté, plus haut</b> , pour ceux qui le souhaitent (quand ils ont maîtrisé le 1 <sup>er</sup> exercice) |
| Minitramp.                              | Les trois trampolines à la suite et le gros mousse en pente...   | <b>Les élèves qu'on a vus avaient l'air à l'aise.</b> Moi, je craignais pour leurs chevilles en... ou pour un carambolage. Mais tout dépend de ce que l'enseignant a mis en place précédemment, c'est jouable ! | L'exercice me paraît plaisant. Je le préparerais durant plusieurs leçons, <b>en augmentant progressivement la difficulté.</b><br>Et je me tiendrais à la hauteur du dernier trampoline (assurage).                                    |
| Autres commentaires généraux :<br>Aucun |  |   |   |

|                   |              |               |                   |                        |                     |
|-------------------|--------------|---------------|-------------------|------------------------|---------------------|
| <b>Dispositif</b> | <b>Tâche</b> | <b>Elèves</b> | <b>Enseignant</b> | <b>Différenciation</b> | <b>Autosécurité</b> |
|-------------------|--------------|---------------|-------------------|------------------------|---------------------|

#### Commentaire

Dans le cas présent, l'enseignante relève l'éventualité de quelques risques générés par le dispositif. Cependant, l'attractivité des tâches semble être un critère important aux yeux de cette intervenante. De plus, contrairement aux deux cas précédents, elle repère chez les élèves un certain niveau de réussite. Les dommages potentiels de l'accident sont diminués par des interventions sur le dispositif auxquelles peut s'ajouter une surveillance au cas par cas. La différenciation pédagogique qu'elle évoque, surveillance ciblée et approche progressive, la distingue des autres profils. Dans le principal obstacle qu'elle mentionne, elle propose de déléguer la gestion d'ateliers sûrs aux élèves, sans que l'on sache sur quelles bases la sécurité est jugée satisfaisante. L'autonomisation des élèves telle qu'elle est visée dans un fonctionnement par ateliers n'est pas remise en question. Comme chez de nombreux autres intervenants, elle s'occuperait de surveiller l'atelier le plus risqué.

### 7.4.6 Profil D : intégration des élèves et protections passives minimales

**Sujet**    **Genre**    **Age**    **IREA**    **Obstacles déclarés**

|     |          |       |     |                           |
|-----|----------|-------|-----|---------------------------|
| 390 | Masculin | 51-60 | 2.7 | Etre partout et tout voir |
|-----|----------|-------|-----|---------------------------|

Le formulaire de réponse complet se trouve en [annexe X](#)

|            | <i>Ce qui a retenu mon attention</i>   | <i>Ce que je pense de cela</i>   | <i>Ce que je ferais avec mes élèves</i>                                      |
|------------|--|--|--|
| Toboggan   | Le mur est très proche de l'arrivée. Il n'y a pas de sécurité sous le banc suédois.                                    | Les élèves "freinent" d'eux mêmes et je n'ai pas vu deux élèves à la fois sur le banc suédois.       | J'aurais au moins mis un tapis contre le mur et 2 ou 3 sous le banc suédois. |
| Anneaux    | Il y a de nouveau un espace «non sécurisé » entre le caisson et le tapis de chute. Le prof est plus ou moins attentif. | C'est pareil qu'aux situations 1 à 4. Il y a toujours cette zone non sécurisée.                      | J'aurais disposé un tapis contre le caisson et au sol.                       |
| Minitramp. | C'est une utilisation « marrante ». Je ne sais pas trop quoi dire.   | Il manque des tapis de chaque côté. Est-ce nécessaire ? Après tout ça a l'air de bien fonctionner... | Pour ma tranquillité, je disposerais des tapis de sécurité de chaque côté.   |

*Autres commentaires généraux :*

Je crois que l'on retrouve les mêmes situations dans les 7 vidéos. L'absence de sécurité entraîne-t-elle moins de performances ou met-elle en oeuvre d'autres apprentissages?

|            |       |        |            |                 |              |
|------------|-------|--------|------------|-----------------|--------------|
| Dispositif | Tâche | Elèves | Enseignant | Différenciation | Autosécurité |
|------------|-------|--------|------------|-----------------|--------------|

#### **Commentaire**

Cet enseignant partage avec les intervenants précédents l'observation de quelques indices à propos de l'aménagement du dispositif : obstacle, sécurité passive. Toutefois, contrairement aux autres et à de nombreux participants au test, il ne limite pas son jugement du risque à ces seules observations. Ce qui le distingue des autres, c'est bien le regard qu'il porte sur la réalisation de l'action. Il semble considérer que, quand bien même les situations sont a priori risquées, notamment en raison de l'absence de protections passives, la maîtrise de la tâche par les élèves rend le niveau de risque acceptable à ses yeux. Son jugement se fonde donc prioritairement sur *l'action effective des élèves*, dont ressort un sentiment de réussite et non pas, comme pour d'autres intervenants, sur tout ce qui pourrait potentiellement arriver en considération des scénarii pessimistes, voire affabulateurs. Par application du principe de précaution, « au cas où », mais aussi par souci de réduire son anxiété, seules quelques protections passives seraient mises en place. Aucune autre intervention n'est mentionnée, ni la surveillance ni l'action sur la tâche ou sur les élèves.

#### 7.4.7 En guise de synthèse des quatre profils

##### **Les observations**

Les quatre sujets ont en commun deux observations : la présence du mur à l'arrivée et l'absence ou le manque de protection (tapis). Si l'on tient compte des annotations de la seconde colonne, dans laquelle les participants sont supposés avoir décrit ce qu'ils pensent de ce qui a retenu leur attention, on dénote d'autres observations. Tel est le cas de 390 (profil D) qui rapporte ce qu'il a vu du comportement des élèves. Le sujet 582 se démarque en relevant le franchissement de l'espalier. Seul le sujet 150 relève certains comportements à risque des élèves.

##### **Les interprétations**

On peut constater que les interprétations du point de vue du risque et de la sécurité se différencient selon plusieurs points du système. Les sujets appuient leur interprétation en indiquant plus ou moins explicitement les significations qu'ils attribuent aux composantes marquantes de la situation (ex : la présence d'un obstacle, l'absence de protection, la promiscuité des élèves, etc.)

L'action ou les compétences supposées des élèves sont diversement invoquées dans leur analyse. Pour deux des sujets (582 et 596), l'élève est totalement absent de l'analyse ; le risque est jugé uniquement à travers le dispositif et la tâche. Celui-ci s'exprime en termes de dangerosité. Aux yeux du sujet 150, l'élève est considéré comme un éventuel facteur de risque. Enfin 390 rapporte la mesure du risque, qu'il ne juge pas ouvertement, en prenant en compte le comportement adapté des élèves permettant la maîtrise de la tâche.

##### **Les mesures correctives proposées**

Les propositions formulées sont plus ou moins conséquentes selon les personnes. Elles se réfèrent à une ou plusieurs composantes du système : dispositif, tâche, élève. La mise en œuvre de ces propositions didactiques traduit différents styles pédagogiques caractérisés par un degré variable d'intervention de l'enseignant comme la surveillance renforcée.

## **7.5 MODÉLISATIONS DES PROCESSUS DE JUGEMENT ET DE GESTION DES RISQUES LIÉS AUX ACTIVITÉS GYMNQUES**

### **7.5.1 Introduction du chapitre**

Par la mise en œuvre de ce protocole de recherche, l'idée a été de donner à voir à différents publics d'intervenants des séquences vidéo montrant des élèves en action dans des ateliers gymniques. Pour les participants à l'étude, il s'agissait ensuite de réaliser sur ces situations didactiques trois opérations cognitives :

- a) décrire les indices retenus à propos du risque et de la sécurité,
- b) interpréter celles-ci du point de vue du risque et de la sécurité et
- c) projeter ces activités dans une proposition pédagogique à leur convenance en ce qui concerne l'équilibre risque-sécurité.

En guise de dernière étape de l'étude, nous nous proposons de synthétiser les différentes séries de résultats par une modélisation générale des deux processus qui précèdent et fondent l'intervention didactique, à savoir :

1. Le processus de lecture du risque d'une situation gymnique.
2. Le processus d'interprétation de ce risque.

Selon Van der Maren (1999, p. 198) « modéliser c'est construire une représentation générale et simplifiée du réel. » Dans le cas présent, c'est essentiellement « la fonction didactique de la modélisation » mise en évidence par cet auteur qui est retenue. Cette fonction de la modélisation est une manière de « percevoir en un coup d'œil des processus complexes » (p. 201). Selon cet auteur, un autre avantage du modèle est de permettre la confrontation à des simulations de la réalité et d'éviter de commettre des erreurs irrémédiables. Dans le cadre de la formation d'enseignants à la gestion des risques dans le domaine des activités gymniques, il peut certainement s'avérer utile de disposer d'un tel outil d'analyse. C'est aussi à cette fin que la modélisation qui va suivre a été engagée. Il s'agira d'un modèle « induit » issu « d'observations et d'enquêtes fournissant une description préliminaire de l'objet » (Van der Maren, p. 202), description qui a fait la matière des précédents chapitres.

### **7.5.2 Modélisation du processus de lecture du risque**

Dès lors qu'il est confronté à des images vidéo montrant de jeunes élèves en action dans des ateliers gymniques, le regard de l'enseignant n'est pas neutre. Les indices qu'il va retenir de la séquence vont en grande partie dépendre de ses caractéristiques personnelles : son parcours de

vie, son expérience professionnelle, son rapport à l'activité gymnique et au risque, ses croyances ou connaissances sur le fonctionnement de l'élève face au risque, son système de valeurs, ses conceptions éducatives, ses intentions pédagogiques, son intentionnalité didactique, etc. Ainsi, des effets combinés de ces variables individuelles découle une large diversité de regards et d'interprétations d'une même situation.

Les situations d'apprentissage proposées mettaient en présence cinq composantes : un dispositif, des élèves, une tâche prescrite, des activités (tâches effectives), un style de conduite pédagogique, parfois implicite, car pas toujours visible à l'écran. Nous avons pu mettre en évidence le fait que les intervenants focalisaient de manière variable sur tout ou partie des cinq composantes de ce système.

Le dispositif matérialisant l'atelier (aménagement matériel, sécurisation passive, environnement général) a logiquement retenu l'attention de la quasi-totalité des 686 sujets. C'est la partie stable et prégnante de la séquence qui ne peut échapper aux regards. La tâche prescrite, inférée à partir des élèves agissant ou, dans quelques cas interrogée par les observateurs, a été une autre cible privilégiée de l'observation. Les élèves, partie centrale du système, n'ont pas été massivement intégrés dans les observations. La plupart des points observés au sujet des élèves ont porté sur des éléments de nature à perturber l'équilibre du système didactique (Chevallard, 1991 ; Houssaye, 1993) : leurs limites dans l'analyse du danger et de la maîtrise du risque ou leurs comportements inadéquats en marge de la tâche. Le rôle de l'enseignant dans la mise en scène de la situation d'apprentissage et dans la conduite des ateliers a fait l'objet de nombreux commentaires parfois très critiques. Enfin, rares sont les intervenants à avoir saisi et mentionné l'activité effective, car observable, des élèves, ignorant du même coup cet aspect majeur dans leur interprétation du niveau de risque.

Nous avons essayé de représenter visuellement ce processus de lecture (voir ci-dessous). L'enseignant figure en haut du schéma, car la problématique est envisagée de son point de vue. Il faut considérer que c'est la place qu'occupe théoriquement tout participant à la recherche. Les flèches en pointillé indigo indiquent des cibles possibles de l'observation par l'enseignant devant porter un jugement du risque. La flèche en pointillé vert schématise le regard de l'enseignant sur l'activité effective de l'élève, dont on a vu qu'il se produisait plutôt rarement.

La figure ci-après permet d'attirer également l'attention sur l'élève, autre paramètre essentiel du système didactique, placé ici au centre. Tout système didactique repose en effet sur les liens qu'entretiennent les jeux de l'enseignant et de l'élève en ce qui concerne le savoir à

enseigner et à apprendre (Schubauer-Leoni, citée par Amade-Escot, 2007, p. 15). Du point de vue du formateur des maîtres, l'élève n'est donc pas un élément passif du système, mais il joue un rôle important dans sa propre sécurité à travers la lecture et l'interprétation du risque. Cependant les traces recueillies auprès des participants à l'étude montrent que l'élève est plutôt ignoré par les intervenants lorsqu'il s'agit d'évaluer les risques. Nous reviendrons sur ce point dans la discussion générale des résultats.

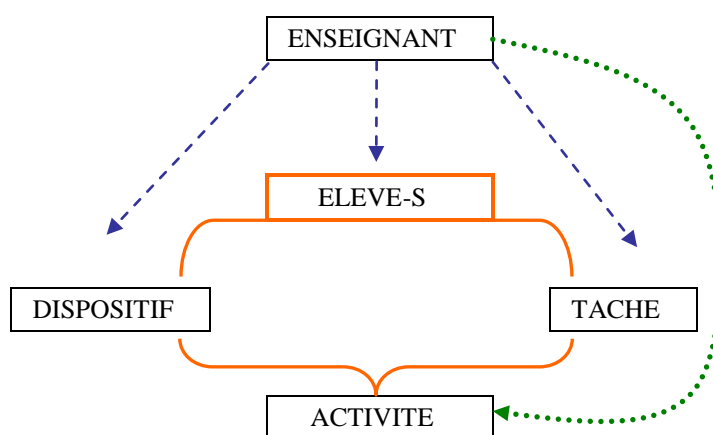


Figure 17. Modélisation du processus de lecture du risque



### 7.5.3 Modélisation du processus de jugement du risque

Dans le chapitre précédent, la lecture de la situation de prise de risque d'élèves engagés dans des activités gymniques par ateliers a été synthétisée sous la forme d'un modèle. L'objectif est ici de procéder au même type de démarche de modélisation à propos de l'interprétation du risque. Pour ce faire, il nous a semblé pertinent de partir d'une définition explicite du risque.

De façon consensuelle (Kervern & Rubise, 1991 ; Goguelin, 2001 ; Leplat 2006), le risque est l'éventualité d'un événement non souhaité dont « la probabilité est non nulle, et inférieure à 1 » (Ric in Doron, 1998, p. 637). La manifestation de l'événement est associée à des dommages probables plus ou moins importants, exprimés selon les auteurs en termes d'impact, de gravité, de dangerosité. Les liens entre ces éléments sont généralement représentés par l'équation suivante :

$$\text{Risque (événement non-souhaité)} = \text{probabilité} \times \text{gravité}.$$

Rapportée à la problématique de l'interprétation du risque dans les activités gymniques par atelier, l'équation du risque s'opérationnalise de la manière suivante :

**Tableau 14. Caractéristiques et évaluation des facteurs de risque des activités gymniques**

| <i>Événements non souhaités</i>   | <i>Degré de probabilité</i>   | <i>Degré de gravité</i>  |
|---|---|--|
| Les événements non souhaités sont potentiellement nombreux. Dans le cadre d'activités gymniques par atelier, la situation de risque est stable. De ce fait, les événements possibles et certaines de leur conséquences peuvent être anticipés, conçus, imaginés par les intervenants : chute, coup, choc, perte de maîtrise, blocage, vertige, etc. | Le degré de probabilité de l'événement non souhaité dépend de plusieurs facteurs : <ul style="list-style-type: none"> <li>- ressources de l'élève</li> <li>- adéquation de la difficulté et des ressources de l'élève</li> <li>- mise en œuvre des ressources au moment de l'action</li> <li>- effets parasites de facteurs externes imprévisibles (autres élèves)</li> </ul> | L'impact de l'événement non souhaité est variable et dépendra notamment des mesures de sécurité passives et actives, mais aussi des habiletés de sécurité personnelles que l'élève saura solliciter si besoin.<br>L'analyse des caractéristiques du milieu offre des indices objectifs à l'appréciation du degré de gravité (présence d'obstacles, hauteur, absence de protections).<br>L'analyse sémiotique de la conduite de l'élève (évaluation du niveau des habiletés de sécurité) par l'enseignant est une source supplémentaire d'informations. |
| Dans la mesure où ils peuvent être anticipés, soit par une expérience antérieure, soit par effort de conception, l'évaluation des événements possibles est relativement aisée.  | La mesure de cette composante est difficile à anticiper et aléatoire pour deux raisons principales: <ul style="list-style-type: none"> <li>- elle porte sur une tierce personne qui prendra le risque,</li> <li>- elle ne se vérifie qu'à l'issue de cette action.</li> </ul>   | La mise en relation des événements possibles et du dispositif donne lieu à des évaluations variables du degré de dangerosité, mais relativement aisées.  |

### ***Discussion de la modélisation***

La modélisation ci-dessus met en évidence quelques éléments généraux que nous souhaitons souligner brièvement. Elle fera, plus tard, l'objet d'une discussion approfondie.

*Premier point* : la formule « risque = probabilité x gravité » utilisée ici pour porter un jugement du risque, même si elle ne correspond pas à un savoir appliqué par les professionnels de l'EPS et si elle n'est sans doute pas à même de lever toutes les incertitudes propres à ce type d'évaluation, permet néanmoins à notre sens d'analyser avec un regard pertinent une situation d'apprentissage. Elle peut avant tout s'avérer utile dans la phase préactive au moment de concevoir et d'organiser l'intervention.

Par contre, vu le nombre de paramètres qui peuvent affecter le niveau de risque, il est très improbable que cette démarche cognitive puisse fonctionner de manière consciente dans le feu de l'action pédagogique. Dans la phase interactive, l'enseignant doit en effet gérer en parallèle différentes variables didactiques, dont celles directement et indirectement liées au risque et à la sécurité, et doit souvent décider dans une fenêtre temporelle très restreinte. Dès lors, d'autres mécanismes cognitifs plus rapides appelés « heuristiques cognitives » sont activés. Selon les modèles cognitifs du traitement de l'information (initialement développés par Atkinson au début des années 1970), les heuristiques cognitives, sortes de « raccourcis de la pensée », sont « des jugements rapides et intuitifs portés sur les événements » ; ils « interviennent exclusivement en situation d'incertitude » (Missoum & Thomas, 1998, p. 75). Au préalable, la situation est filtrée à travers des schémas cognitifs, « structures stables de savoir qui contiennent l'information et les théories sur soi et le monde extérieur » (ibid., p. 73). Ces schémas ont été construits à partir des expériences antérieures et fixés dans la mémoire à long terme.

*Deuxième point* : si juger du risque d'une situation d'apprentissage gymnique peut se faire, comme nous l'avons démontré, à partir de l'équation du risque où l'événement non souhaité est évalué prenant en compte la probabilité et la gravité, on peut constater que l'évaluation de la probabilité de l'événement constitue la plus grande inconnue. Les critères qui s'y rapportent ont été d'ailleurs très largement passés sous silence lors du test vidéo. Dans la mesure où juger de la probabilité du risque pour autrui s'avère complexe, cette observation n'est pas vraiment surprenante.

### ***Intérêt et implications de la modélisation***

Un des intérêts de cette modélisation est de mettre le doigt sur les savoirs et les attitudes qui doivent être sollicités lorsqu'il s'agit d'évaluer la probabilité du risque pour un élève donné

face à une tâche donnée. Dans la mesure où le savoir en question est mobilisé dans le contexte très spécifique du milieu scolaire, qui comporte des caractéristiques singulières comme la gestion d'un effectif nombreux et une large hétérogénéité des niveaux et des motivations, il s'agit très probablement d'un savoir d'expérience, « véritable montage de savoirs composites » (Tardif & Lessard, 1999, p. 372). Des connaissances diverses, de natures différentes, disciplinaires, scolaires, sociales, personnelles, fondent la base de travail de l'enseignant (ibid., p.373). Certaines connaissances, notamment celles qui sont liées aux capacités motrices effectives des élèves, sont souvent floues, même chez des enseignants intervenant depuis de nombreuses années au primaire. Une question récurrente peut illustrer cette réflexion. Elle est souvent posée lors de cours de formation continue par des enseignants en quête de certitudes qu'on peine à leur donner : « Que peut-on vraiment exiger des élèves dans tel domaine d'activités de l'éducation physique ? » Une formation disciplinaire déficiente est peut être à l'origine de ces doutes. Pour devenir « expert », le savoir issu de l'expérience suppose d'être mis en œuvre et construit à partir des expériences d'enseignement qui permettent d'explorer les ressources réelles de ses élèves. Ces expériences, dès lors que la sécurité et la prise de risque sont en jeu, font nécessairement appel autant à des convictions sur l'intérêt éducatif de la prise de risque qu'à de l'audace pédagogique. Selon Cadet citant Anderson (1993) : « Evaluer un risque suppose que l'évaluateur soit bien familiarisé avec des situations du même type, qu'il les ait rencontrées par exemple lors d'expositions répétées à des situations de même nature » (2006, p. 44). Pour savoir ce qu'un élève est capable de faire, nous pouvons avancer l'hypothèse qu'il n'y a guère de meilleure solution que de le regarder agir en l'accompagnant dans le dépassement progressif de ses limites.

## **7.6 DISCUSSION GÉNÉRALE DES RÉSULTATS**

### **7.6.1 Introduction du chapitre**

La visée de cette étude était d'investiguer la manière dont le phénomène de jugement du risque pouvait se manifester dans le cadre spécifique des activités gymniques par ateliers avec de jeunes élèves, lieu où la prise de risque des élèves découle des choix de l'enseignant. L'étude de ce phénomène a porté à la fois sur la singularité des processus d'évaluation et d'interprétation des risques pour les élèves, des modes de gestion de ces risques et de l'acceptabilité de la prise de risque, variables étudiées par des méthodologies variées et selon une approche comparatiste. Au moment de compléter les discussions partielles qui ont ponctué la présentation des résultats par une discussion générale des analyses et interprétations des données empiriques, un retour à certains présupposés théoriques majeurs s'impose. Sur ces bases, nous tenterons de mettre en relief et de discuter les apports de notre travail en orientant le propos sur les trois points suivants: le processus de jugement du risque des activités gymniques, les stratégies d'accompagnement de cette forme de prise de risque et enfin l'acceptabilité des risques par les intervenants.

### **7.6.2 Retour sur quelques références théoriques**

Dans la première partie de notre étude, la problématique a été étayée par différents savoirs théoriques issus du champ croisé des sciences humaines et concernant les notions de perception et d'évaluation des risques (psychologie du risque, psychologie du travail, sociologie, ergonomie, didactique professionnelle, cyndinique). Par la suite, d'autres savoirs ont également été convoqués, mais plutôt dans une fonction d'outils d'analyse du corpus (analyse du discours, sémiotique). Des nombreuses connaissances issues des recherches sur les processus de d'évaluation du risque, nous retenons ici trois caractéristiques:

- 1) la complexité des opérations cognitives qui président à l'évaluation et au jugement d'un risque (Costermans cité par Cadet, 2006, p.39), démarches « délicates néanmoins tant la tâche est complexe, les enjeux importants et les erreurs fréquentes » (Cadet, 2006, p. 36) ;
- 2) la concomitance de biais de perception à toute démarche d'évaluation du risque sous-tendus par des mécanismes psychologiques d'origine cognitive, motivationnelle ou affective (Kouabenan, 2006, p. 137) ;

- 3) la subjectivité et la variabilité des jugements du risque, « la pluralité des possibilités d'évaluation et la pluralité des significations » (Leplat in Kouabenan, 2006, p. 32), cette singularité n'étant toutefois pas dénuée de cohérence (Peretti-Wattel, 2007, p. 8).

Certaines caractéristiques du risque peuvent donc intervenir lors du processus aboutissant au jugement différencié du risque, « sa familiarité, sa probabilité d'occurrence ou de réalisation, sa contrôlabilité, son utilité perçue, (...), la nature et la gravité de ses conséquences (effets immédiats ou différés), selon qu'il est (...) volontaire ou subi, (...) » (Kouabenan, 2006, p. 128).

Par ailleurs, considérant que l'accompagnement pédagogique d'élèves dans des activités gymniques est assimilable à une forme de prise de risque du point de vue de l'enseignant, nous réexaminerons la théorie de l'homéostasie du risque développée par Wilde (1994, 2001) à la lumière de nos résultats, en particulier pour ce qui a trait à l'acceptabilité du risque.

### **7.6.3 L'élève, principale inconnue dans le jugement du risque**

Le risque effectif, compris comme la manifestation d'un danger éventuel, dépend de plusieurs paramètres que l'on peut résumer par l'équation suivante :  $\text{risque} = \text{probabilité} \times \text{gravité}$ .

Dans un des chapitres précédents, cette formule a servi à modéliser le processus didactique d'évaluation du risque des élèves dans les activités gymniques. Nul doute que d'autres paramètres que l'intégration des degrés de probabilité et de gravité jouent un rôle sur l'évaluation du risque (ex : variables personnelles, d'expérience, sentiment de contrôlabilité de ce risque, etc.). Il semble néanmoins que cette modélisation permette d'éclairer la problématique sur ce qui est, à notre sens, en grande partie à l'origine de la complexité, de la singularité et de la variabilité de jugements du risque, caractéristiques mises en évidence antérieurement et confirmées empiriquement dans cette recherche.

Les résultats montrent en effet que les événements non souhaités et que les conséquences possibles ont pu être repérés avec une relative aisance par les sujets ayant pris part au protocole vidéo, notamment par l'analyse du dispositif et de la tâche, et ce de manière plutôt consensuelle, nonobstant la pluralité de leurs manifestations. Mais, comme nous l'avons relevé à plusieurs reprises au fur et à mesure des analyses, c'est bien le regard sur l'élève qui est le point sensible (voire le « point aveugle » ou « fovéa ») déterminant dans ce processus de jugement. En réalité, dans l'esprit de l'intervenant, la probabilité et/ou la gravité de la réalisation des événements non souhaités, c'est-à-dire le risque de la situation, varient considérablement selon l'idée qu'il se fait de l'élève.

Le rôle attribué à l'élève joue en effet sur les deux composantes du risque. D'une part, sur les conséquences de la perte de maîtrise dont il peut diminuer l'importance en mettant en œuvre les habiletés de sécurité actives, dites habiletés d'évitement (Vedel, 1990 ; Delignières, 1993), comme savoir se réceptionner après une chute. Le risque n'est objectivement pas le même pour un élève agile, souple, fort et doté d'un très bon équilibre comparé à son camarade qui ne présenterait pas les mêmes dispositions, d'où l'intérêt pour le professionnel de bien jauger le potentiel de chacun. A l'instar de toutes les habiletés, celles-ci ne se développeront pas si elles ne sont pas sollicitées de manière systématique.

Mais la part prépondérante de prise en compte de l'élève sur le niveau estimé de risque porte sur sa probabilité même, variable complexe, que l'on peut dans une certaine mesure et à condition de disposer des savoirs et de l'expérience requis, évaluer en amont et en cours d'action. Comme exposé précédemment, la probabilité que l'événement non souhaité se réalise (ex : la chute, le choc, etc.) dépend en grande partie, mais de façon non exclusive, de trois caractéristiques propres à l'élève de :

- a) ses ressources motrices et psycho-affectives,
- b) l'adéquation de la tâche à celles-ci
- c) la mise en œuvre de ces ressources au moment de l'action.

Or, du point de vue de l'enseignant, ces trois critères sont les plus difficiles à anticiper. Leur appréciation requiert une bonne connaissance des ressources des élèves ainsi que la capacité à lire dans leur comportement moteur, non seulement les craintes ou les peurs, mais aussi les indices d'habiletés motrices et d'autosécurité, souvent traduits à l'issue de l'action par les manifestations de joie et de plaisir. Peu des sujets impliqués dans notre étude ont fait état d'observations s'y référant. Le plus souvent au contraire, au sujet des élèves, des intervenants ont retenu des séquences vidéo des comportements ou attitudes inadéquats (ex : proximité dans l'action, agitation, etc.), donc de nature à augmenter le risque. De ce fait, ils ont remis en cause ce que l'élève était capable de gérer en se fondant pour cela sur des conceptions personnelles et/ou génériques relatives à l'âge, à leur indiscipline, voire à leur malveillance, à leur incapacité maturationnelle à lire les dangers et à s'y adapter. Dans la mesure où l'élève est vu plutôt comme un facteur de risque ou si son rôle dans sa propre sécurité est mal évalué, sous-estimé, voire ignoré, il n'est pas étonnant que les risques soient surévalués. C'est donc la conception même de ce que peut faire un enfant qui est questionnée et demeure la variable majorante dans l'estimation du risque.

Pourtant, l'objectif éducatif des activités gymniques à la prise de risque est bien que l'élève s'engage dans une tâche à sa mesure et, ce faisant, s'améliore, renforce ses compétences, en développe de nouvelles. Avant de s'engager dans l'action, il va analyser les informations disponibles (ex : consignes, observation du dispositif, observation des pairs, etc.) et confronter la tâche prescrite à son niveau d'habileté perçu. Une fois engagé dans l'action, l'élève aura à adapter sa conduite motrice aux risques objectifs de la situation pour se maintenir à distance du danger (ex : freiner, savoir se réceptionner après un saut d'une certaine hauteur, éviter un obstacle, se montrer vigilant envers ses camarades, etc.) Ainsi, l'observation de la réalisation effective de la tâche, c'est-à-dire des élèves dans l'action, est également une source d'information potentielle très utile pour l'enseignant. Toutefois, peu des participants ont considéré cet indice comme pertinent pour leur interprétation. Autrement dit, ils ont accordé une très faible charge sémique à l'élève en tant qu'indice directeur de la décision professionnelle. Nous avons pu montrer que ceux qui l'ont fait ont jugé le risque moins élevé et, partant, plus acceptable. En définitive, il semble donc que, dans le contexte de la présente étude, le jugement du niveau de risque varie d'abord en fonction de la valeur et de la signification attribuées par l'enseignant aux compétences des élèves. Nous ne pouvons affirmer qu'il y a proportionnalité entre les compétences perçues par l'enseignant et le degré de risque estimé. Toutefois, le risque est en général jugé beaucoup plus acceptable, dès lors que l'enseignant intègre dans son jugement l'action effective de l'élève ou du moins l'idée que l'élève peut lui-même agir sur le risque de manière efficace.

Du jugement du risque dépendra l'intervention sur le risque, aspect que nous avons analysé au moyen des données empiriques et qui fait l'objet d'une discussion approfondie au chapitre suivant.

#### **7.6.4 L'intervention sur le risque : du contrôle à l'autonomie**

La problématique de l'évaluation par l'intervenant des capacités de l'élève à agir de manière sûre en présence d'un risque à interpréter vient d'être discutée. Dans ce chapitre, l'objectif est de porter la réflexion sur les liens entre le regard de l'enseignant sur l'élève et les types de pédagogies du risque qui en découlent, en particulier sous l'angle de cette surévaluation du risque.

Au préalable, revenons sur la question de la complexité, rappelée en introduction à cette partie de thèse, pour montrer comment elle s'opérationnalise dans le cas particulier de l'évaluation et de la conduite d'activités gymniques. La complexité de la tâche professionnelle est la

résultante de l'action conjointe de plusieurs phénomènes que nous avons tenté de faire ressortir des données empiriques :

- *le double rôle de l'enseignant* consistant à faire apprendre, donc à autoriser une certaine prise de risque, condition nécessaire à tout apprentissage dans ce domaine, tout en garantissant l'intégrité physique des élèves qu'on lui confie ;
- *la nature corporelle* (incarnée ?) des risques liés aux activités gymniques et à la responsabilité qui va de pair ;
- *l'hétérogénéité* souvent élevée des élèves du point de vue des ressources motrices et, parfois, le climat de classe qui résulte du rassemblement aléatoire d'enfants de tous horizons;
- *l'imperfection de l'évaluation* du risque pour autrui et les incertitudes qui s'ensuivent.

A ces éléments, il faut ajouter un constat, déjà mis en évidence dans la première partie du travail et dont on a retrouvé les traces dans les propos des sujets de l'étude, à savoir le manque de consensus épistémologique autour des capacités réelles des enfants à juger de manière objective leur propre risque. A défaut de connaissances avérées, les croyances et savoirs d'expérience constituent les principales références dans le jugement du risque et dans sa gestion pédagogique

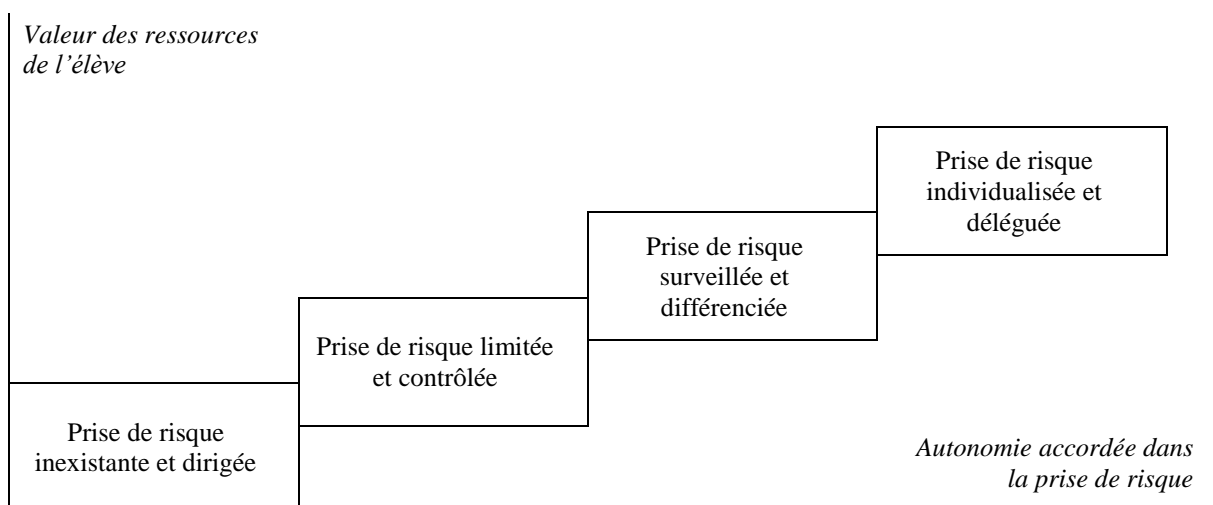
Dans cette étude, ce faisceau de variables complexes s'est traduit par une très forte hétérogénéité de jugements du risque et des mesures didactiques proposées. Ces sources de complexité ressortent nettement et de manière récurrente des différentes analyses des données auxquelles nous avons procédé :

- a) pour un intervenant sur deux, c'est la difficulté de surveillance (d'être partout et de tout voir) qui est le problème numéro un de la conduite d'activités gymniques par atelier avec de jeunes élèves ;
- b) les commentaires à propos des séquences vidéo font très souvent état d'un défaut de surveillance de la part des enseignants en charge des élèves filmés ;
- c) les analyses de ces traces discursives, à partir desquelles une esquisse de typologie a été développée, corroborent l'hypothèse que l'élève est tout à la fois le premier concerné par la prise de risque, mais aussi le moins considéré lors de l'appréciation des risques par l'enseignant.



Dans l'enseignement des activités gymniques, l'élève est le facteur instable, flou du système didactique. Les stratégies pédagogiques vont en grande partie dépendre du fait que les capacités réelles des élèves sont intégrées ou non dans le jugement du risque par l'intervenant. L'absence de lecture des indices d'un comportement moteur efficace et sûr, l'ignorance ou la non reconnaissance de certaines capacités d'autoévaluation et d'adaptation des élèves aux dangers engendrent un accroissement du degré de risque perçu et, consécutivement, un plus grand interventionnisme de la part de l'enseignant. Tout cela est cohérent. A défaut de pouvoir évaluer avec précision le risque et de prédire l'issue d'une prise de risque qui dépend d'abord de l'élève, l'enseignant va en premier lieu chercher à agir, plus ou moins vivement selon les cas, sur les paramètres stables et contrôlables de la situation (ex : le dispositif, la tâche, l'organisation de l'atelier). En outre, il veillera à fixer un cadre aux élèves et s'efforcera de donner des consignes précises. Dès lors que les élèves sont engagés dans l'activité, son rôle consistera à contrôler, surveiller, aider, parer, conseiller. Toutes ces modalités sont autant d'outils didactiques dont il dispose pour gérer le niveau de prise de risque. Ces mesures pourront être cumulées, plus ou moins différenciées, plus ou moins déléguées selon les critères retenus par l'enseignant. En fin de compte, l'usage qu'il en fait va en quelque sorte caractériser son style pédagogique.

Sur la base des indices issus de l'analyse du corpus, il semble pertinent de postuler l'existence d'une forte corrélation entre la valeur attribuée par l'enseignant aux ressources de l'élève et son degré d'intervention directe sur le risque. Les quelques profils construits précédemment en sont une manifestation. Ce postulat peut être schématisé par la représentation suivante :



**Figure 18. Relation théorique entre les ressources supposées de l'élève et le degré d'autonomie accordé**

La surveillance, dont on a vu qu'elle prenait différentes formes selon les sujets de l'étude, apparaît comme un outil polyvalent de supervision du risque, mais demeure une nébuleuse incertaine : quelle surveillance, sous quelles modalités et à quel niveau ? Elle révèle aussi indirectement l'autonomie que l'enseignant est disposé à accorder aux élèves. L'effort attentionnel qu'induit la surveillance sur différentes opérations comme contrôler l'ensemble des facteurs externes (dispositif, climat de classe), compléter en continu le niveau d'information en observant les réponses motrices des élèves, les succès, les difficultés, etc. De la qualité et de la nature des informations retenues à l'occasion de la supervision vont dépendre les processus de régulation qui seront plus ou moins directifs. Fort logiquement, on peut considérer que la supervision pédagogique est non seulement une compétence professionnelle et une condition de tout apprentissage (Siedentop, 1994, p. 33), mais un des principes déontologiques majeurs dans l'enseignement de l'éducation physique. Tout cela ne saurait être remis en question, évidemment. Cependant, la surveillance renforcée a aussi un coût et des limites en termes de charge cognitive, d'effet distracteur, de baisse de rendement du déroulement pédagogique consécutif au fait que tout doit se faire sous contrôle de l'enseignant, d'effet sur la perception par l'élève du risque et de son propre niveau de compétence. En résumé, le renforcement du contrôle n'est pas forcément compatible avec une éducation au risque, comme l'ont montré les clivages marqués des interprétations des intervenants auxquels la question a été soumise.

En résumé, les modes d'accompagnement de la prise de risque dans les activités gymniques reposent sur un processus de jugement qui débouche souvent sur une surévaluation de ce risque si l'élève, en tant qu'élément de sécurité, est exclu de l'analyse. En réponse, la tendance est de surcompenser ce risque en mettant en œuvre, de manière quasi proportionnelle, toutes les modalités de gestion et de réduction du risque sur lesquelles l'intervenant peut exercer un contrôle (ex : sécurisation du dispositif, simplification de la tâche, contrôle rapproché des élèves). Une des principales questions qui s'ensuit est de savoir dans quelle mesure l'excès d'interventionnisme et l'hypersécurisation ne paralysent par tout effet éducatif.

Suivant ce raisonnement, la différenciation et l'individualisation de la prise de risque, condition sine qua non à l'apprentissage et à l'autonomie dans la sécurité, ne se réaliseraient qu'à deux conditions :

- a) que l'enseignant soit capable de considérer l'élève à sa juste valeur à travers une lecture objective de la situation référée aux compétences effectives de l'élève et
- b) qu'il accepte l'incertitude de toute situation de prise de risque.

C'est sur ce second aspect que nous allons clore cette discussion générale.

### **7.6.5 L'acceptabilité du risque éducatif**

Dans la problématisation qui a précédé les investigations empiriques, nous avons considéré que l'aménagement et la conduite d'ateliers gymniques avec de jeunes élèves au préscolaire et au primaire relevaient, pour l'enseignant, d'une forme de prise de risque, étant donné la nature corporelle des risques encourus par les élèves. A partir de là, la théorie de l'homéostasie du risque développée par Wilde (1988, 2001) a été choisie comme un modèle théorique pertinent pour décrire et comprendre le phénomène étudié.

Issue du champ de la psychologie, cette théorie met en évidence le fait que tout comportement de prise de risque est tributaire d'un certain nombre de variables telles que le risque perçu et le risque objectif. Le comportement effectif serait, en dernier ressort, déterminé essentiellement par la variable de « risque acceptable ». Celle-ci est extérieure à l'action de prise de risque et dépend des valeurs des enjeux (composés d'utilités subjectives positives et négatives) attribuées par l'individu à la situation risquée : plus les bénéfices attribués à la situation sont élevés, plus le risque est acceptable. Cette notion d'acceptabilité du risque est une constante dans les études sur le risque. Elle se retrouve, sous diverses acceptions, notamment dans les travaux en ergonomie cognitive (Amalberti, 2001), en sociologie du risque (Peretti-Wattel, 2007) et naturellement dans les sciences du danger, les cyndiniques (Kervern, 1991).

Dans la présente étude, nous avons cherché à mettre en lumière, selon une approche quantitative, des variables qui pouvaient influencer sur le risque acceptable. A cette fin, un questionnaire a été conçu et soumis à plusieurs centaines de personnes provenant de quatre pays francophones (Belgique, Canada, France et Suisse), directement concernées par cette problématique. Le degré d'acceptabilité du risque liée à la pratique d'ateliers gymniques (l'indice de risque acceptable, comme nous l'avons nommé dans cette recherche) dépendrait essentiellement de deux facteurs : l'aisance de la personne dans les activités gymniques (plus on se sent personnellement à l'aise, plus on juge ce type de risque acceptable) et, plus encore, le contexte culturel (Belges et Suisses démontrent un degré d'acceptabilité moyen supérieur aux Canadiens et aux Français). En Belgique et en Suisse, contrairement aux deux autres pays, les activités gymniques avec prise de risque sont très valorisées dans les communautés éducatives, notamment par le biais de démarches didactiques accompagnées d'une documentation didactique abondante et attractive.

Les traces discursives provenant des analyses du test vidéo ont confirmé cette variabilité extrême des seuils de tolérance du risque à propos d'une même situation d'apprentissage. Nous avons tenté de montrer comment certains processus cognitifs étaient de nature à

« fausser » le jugement du risque et d'induire des pratiques hétérogènes du point de vue de la prise de risque effective, dans certains cas très interventionnistes. Par contre, il n'a pas été possible dans les analyses qualitatives, car cela aurait dépassé le cadre imposé par la thèse, de confirmer les corrélations précises entre l'acceptabilité du risque mesurée à travers l'indice de risque éducatif acceptable (IREA) et les styles de conduite des activités gymniques par atelier inférés à partir des commentaires.

En ce qui concerne les activités gymniques, les gains de la prise de risque sont essentiellement éducatifs et pédagogiques. Fondamentalement, au vu des conséquences possibles pour les élèves et des risques qu'ils encourent, l'enseignant n'a que peu d'intérêt à accepter ces risques, sauf à considérer qu'ils sont importants pour le développement de l'enfant aux plans moteur, social ou psychoaffectif. Au-delà de la justesse du jugement du risque, il semble bien que c'est le degré d'acceptabilité du risque, donc la valeur des bénéfices éducatifs, qui finalement servira de « guides pour l'action » (Peretti-Wattel, 2007, p. 267) à l'enseignant, et qui différenciera les pratiques effectives de prise de risque. Sur ce point, nous sommes parfaitement en accord avec Ewald lorsqu'il s'exprime en ces termes: « On peut se livrer aux calculs des risques les plus complexes, on arrivera, en fin de compte, à cette conclusion qu'un risque acceptable est un risque accepté » (1986, p. 424, cité par Peretti-Wattel, 2007, p. 61).

*« L'heure est venue de passer entre les flammes*

*Et de grandir à tout jamais. »*

Alexandre Voisard (1967)

## **8<sup>EME</sup> PARTIE : CONCLUSION**

---

La conclusion de ce travail est structurée en trois parties. Dans la première partie, nous rappellerons les principales contributions de la thèse à la question de l'évaluation des risques des activités gymniques par les enseignants. Dans la deuxième partie, nous reviendrons de manière critique sur certaines étapes ou modalités de la recherche pour en extraire les limites de nature à affecter les résultats. Enfin, nous achèverons cette thèse sous le signe de l'ouverture, en formulant des perspectives d'exploitation des résultats et d'études ultérieures.

## **8.1 RAPPEL DES PRINCIPAUX RÉSULTATS**

Cette recherche a été engagée avec l'ambition d'en savoir plus sur la manière dont les enseignants en EPS évaluent et gèrent la prise de risque de jeunes élèves dans le contexte spécifique des activités gymniques par atelier. Les données recueillies à l'échelle de quatre pays francophones ont permis d'éclairer ce phénomène sur plusieurs points.

### **8.1.1 Des utilités de la prise de risque**

La théorie montre que l'ampleur du risque est modulée par la valeur des enjeux attribués par le sujet en amont de la situation de prise de risque en référence à son niveau de risque préférentiel. En mesurant les utilités subjectives, c'est-à-dire les conceptions ou représentations à propos des avantages et des inconvénients du risque d'un point de vue éducatif et didactique, nous avons pu établir plusieurs constats. L'extrême variabilité des représentations étudiées est la plus spectaculaire. L'indice de risque éducatif acceptable (IREA), créé pour cette recherche, varie en effet de manière considérable d'un individu à l'autre, en particulier sous l'effet de certaines variables sociodémographiques. Ainsi, la culture nationale et le niveau d'aisance personnelle en gymnastique sportive déterminent de façon importante l'acceptabilité du risque. A l'inverse, dans cette étude, le sexe, l'histoire des antécédents ou l'expérience du terrain ne modifient pas ou très peu les attitudes face au risque éducatif.

### **8.1.2 Des obstacles déclarés à la mise en place d'ateliers gymniques**

Les données discursives obtenues ont mis en évidence de manière empirique le système de contraintes et d'injonctions contradictoires qui soumet l'enseignant à des choix délicats, car en tension et incertains quant à leur issue: la nécessité de sécurité, d'une part, et l'intention d'éduquer au risque, d'autre part. C'est entre ces deux pôles à la fois complémentaires et opposés qu'émergent plusieurs conceptions pédagogiques des activités gymniques. Nous

avons cherché à les mettre au jour au moyen de l'analyse de traces discursives produites après visionnement de situations pédagogiques sur test vidéo montrant des élèves en ateliers gymniques.

### **8.1.3 De l'interprétation perceptive des risques**

Placés face à ces mêmes séquences vidéo, avec la consigne d'analyser du point de vue de l'éducation à la prise de risque et à la sécurité, les participants ont produit des discours d'une très grande diversité, confirmant ainsi le phénomène d'hétérogénéité déjà mis au jour par les résultats sur les utilités subjectives. En étudiant ces traces, les origines de la variabilité des jugements du risque et des modalités de gestion didactique ont pris forme sur trois éléments.

*Premier élément* : On observe des différences relatives à ce qui fait sens aux yeux de l'observateur. De façon générale, les différences dans la lecture d'indices du risque et de la sécurité se manifestent à deux niveaux : a) l'accrochage de l'attention porte sur des éléments souvent très différents d'un intervenant à l'autre ; b) la cible de l'observation peut être identique alors que des significations diverses et parfois opposées sont attribuées. L'hétérogénéité se manifeste donc à la fois :

- sur les facteurs de risque observés : « d'où vient le risque ? »
- les interprétations qui en sont faites : « quelle en est la valeur ? »
- les propositions de gestion du risque : « comment le contrôler ? »

Est apportée ici la confirmation empirique de l'hétérogénéité du processus interprétatif du risque, tout en dégagant les premiers mécanismes perceptifs sous-jacents.

*Deuxième élément* : les analyses des discours ont permis de confirmer un fait constaté par l'enquête sur les utilités. De fortes différences de perception par les intervenants attribuent un rôle différentiel à l'élève dans sa gestion du propre risque et dans sa responsabilité envers ses camarades. Au moyen de l'équation du risque, *le risque étant généralement défini comme le produit de la probabilité et la gravité de l'événement non souhaité*, nous avons tenté d'éclairer les difficultés à évaluer le risque pour l'élève. Dans un processus d'évaluation systématique du risque, il y a lieu non seulement d'anticiper les risques et leur gravité, mais aussi de prendre en compte la probabilité que l'événement non souhaité se réalise (ex : la chute, le choc, etc.). Dans le cas particulier, cette évaluation dépend en grande partie, mais de façon non exclusive, de trois caractéristiques propres à l'élève : a) ses ressources motrices et psychoaffectives ; b) l'adéquation de la tâche à celles-ci ; c) la mise en œuvre effective de ces

ressources au moment de l'action. Or, du point de vue de l'enseignant, ces trois critères sont probablement les plus difficiles à apprécier et à anticiper, car ils requièrent une fine connaissance des publics. Peu parmi les sujets impliqués dans notre étude ont fait état d'observations se référant à ces indices centrés sur l'élève. Le plus souvent au contraire, ils remettent en cause ce que l'élève est capable de gérer en se fondant pour cela sur des conceptions personnelles et/ou génériques relatives à l'âge, à leur indiscipline, voire à leur malveillance, à leur incapacité maturationnelle à lire les dangers et à s'y adapter. Ce sont donc plutôt des catégories génériques qui guident les appréciations, plutôt que la connaissance située de l'élève en tant que sujet capable d'autonomie.

*Troisième élément* : le seuil d'acceptabilité du risque de l'enseignant est en relation étroite avec la valeur supposée des compétences de l'élève, la confiance qui lui est faite et l'intérêt éducatif de l'activité de prise de risque. La variabilité de cette acceptabilité se traduit dans des modes de gestion très variés des ateliers gymniques. Les approches pédagogiques ainsi mises en œuvre vont des plus interventionnistes aux plus constructivistes, voire libertaires, l'indicateur principal étant le degré d'autonomie accordé à l'élève.



## **8.2 LIMITES**

Le regard critique sur nos résultats portera sur deux points centraux de la démarche empirique de la recherche : l'enquête sur les représentations initiales du risque gymnique et les analyses du discours produit par les participants après visionnement des images du test vidéo.

### **8.2.1 Limites de l'enquête sur les utilités subjectives de la prise de risque**

La taille de l'échantillon ( $n = 689$ ), son caractère international (quatre pays représentés), la diversité des profils des participants (enseignants, étudiants) et enfin les conditions standardisées de recueil des données constituent très certainement les points forts de l'enquête sur les utilités de la prise de risque dans le contexte des ateliers gymniques.

Malgré tout le soin apporté aux analyses statistiques et qualitatives, il faut considérer les conclusions en tenant compte des deux réserves suivantes. Premièrement, l'échantillon de la population n'est pas représentatif des populations nationales, ce qui atténue quelque peu la signification statistique. Néanmoins, les résultats donnent des indications précieuses sur des tendances. De plus, la multiplicité des variables personnelles de nature à infléchir le jugement du risque est une deuxième limite importante : leur contrôle à des fins statistiques est difficile. Par conséquent, même si collectivement, des tendances significatives se sont dégagées (comme la variable culturelle), cela ne signifie par pour autant que des profils individuels n'existent pas. On trouve par exemple dans chaque pays des participants dont l'indice de risque éducatif acceptable est en désaccord avec la culture professionnelle nationale de référence.

### **8.2.2 Limites dans les analyses des énoncés**

La première limite tient au processus de récolte des données. Bien que toutes les précautions méthodologiques classiques aient été prises pour garantir des conditions de production de discours comparables, on ne peut pas exclure que des effets de groupe aient interféré au moment du test. Pour avoir soumis le test à plusieurs groupes d'enseignants, nous avons pu nous rendre compte que les images, parfois surprenantes, provoquaient des réactions émotives qui s'exprimaient ouvertement et pouvaient influencer sur les enquêtés voisins. Dès lors, il est difficile d'affirmer que les réponses individuelles ont été rédigées en toute indépendance. Toutefois, il faut relever la qualité générale de l'investissement des participants dans le test, malgré sa durée relativement importante. Par ailleurs, la lecture comparée des réponses d'un

même groupe de sujets laisse la très nette impression, à de très rares exceptions chez quelques étudiants, que les commentaires sont véritablement le fruit d'une réflexion personnelle et indépendante.

Une seconde limite porte sur la nature même des données recueillies et sur le contexte mis en scène. Le fait que le corpus se limite à des verbalisations en dehors d'un contexte réellement situé et concernant des actions pédagogiques authentiques nous a certainement privé « de toute possibilité de recoupement entre comportements et verbalisations » (Durand, 1996, p. 27). En réponse à cette objection, nous rappelons que l'objectif était de décrire et de comprendre les processus implicites jouant dans le phénomène de l'évaluation des prises de risques des élèves. Dans cette perspective, nous avons jugé plus pertinent et plus valide de faire réagir plusieurs catégories de personnes directement en relation avec l'enseignement de l'éducation physique et sportive, par le biais d'un test vidéo permettant des conditions simulées, mais reproductibles. Après deux études effectuées dans les classes sur cette problématique, nous estimons qu'il eût été pour ainsi dire impossible de contrôler les variables de contexte.

Une troisième limite tient au statut des énoncés produits. On peut s'interroger sur leur homogénéité, entre savoirs d'action, représentations idéales, intentions, règles, normes, prescriptions ou « discours ratifiés socialement » (Astier, 2007). Tout au long du traitement et des interprétations de ces traces discursives, nous avons veillé à ne pas rechercher à tout prix une certaine catégorie de savoirs, comme les « savoirs d'action cachés » (Schön, 1994). Il nous a paru plus judicieux de garder une certaine distance en restant fidèle aux options théoriques de départ.

### **8.3 PERSPECTIVES**

Cette recherche nous a amené à traiter d'un sujet sensible et d'actualité : le risque et la sécurité en EPS, dans une optique descriptive et compréhensive. Les résultats produits, malgré leurs limites, ont abouti à de nouvelles connaissances sur les enjeux de la prise de risque gymniques et le processus de perception interprétative du risque de l'intervenant. L'achèvement de cette thèse marque aussi le début d'une nouvelle étape : celle de l'exploitation des résultats et du regard prospectif sur de nouvelles recherches. Les perspectives s'organisent selon trois axes distincts :

- a) les questions ouvertes et les études ultérieures potentielles ;
- b) les pistes pour la formation des enseignants à l'accompagnement de la prise de risque ;
- c) les réflexions à l'intention des concepteurs de programmes d'éducation physique des élèves du préscolaire et primaire.

#### **8.3.1 Les pistes de recherche**

Un premier axe se dessine autour des questions qui ont émergé au cours du processus de recherche et, naturellement, des résultats. En premier lieu, la quantité et la qualité des données encore inexploitées et le nombre de variables renseignées autorisent des explorations quantitatives et qualitatives ultérieures plus ciblées. Nous pensons en particulier aux projets suivants :

- comparer les utilités et les profils d'étudiants d'un même pays, voire d'une même institution, dans le but de mesurer l'effet de l'institution de formation ;
- chercher à vérifier les modèles et indicateurs établis en traitant les énoncés des autres séquences vidéo ;
- analyser les énoncés portant sur les propositions didactiques ainsi que les commentaires généraux sous l'angle des savoirs d'expérience émergents ;
- éventuellement tenter une pondération des différents profils d'enseignants à partir des données discursives ;
- mettre en relation les représentations sur les utilités (IREA) avec le contenu des commentaires pour en vérifier le caractère prédictif ;
- enfin, en marge des enregistrements vidéo effectués dans la classe, d'où sont extraits cinq des sept séquences, nous avons pris soin de recueillir les analyses *a posteriori* (autoconfrontation) de l'enseignant principal et de lui faire passer le test vidéo. L'analyse de ces traces à des fins de compréhension et de comparaison est certainement d'un réel intérêt.

En parallèle à ces approfondissements, d'autres pistes de recherche plus situées se sont ouvertes, en partie sur la base de nos résultats. Nous en esquissons trois.

En premier lieu, selon une approche de type ethno-méthodologique, il s'avérerait certainement pertinent d'observer comment des enseignants au profil bien marqué et différents gèrent, dans l'action et dans leurs propres classes, la problématique de risque et de sécurité des activités gymniques. Le recours au test vidéo pourrait être réutilisé pour cibler et « profiler » les enseignants, afin d'ensuite les suivre dans l'observation de leurs pratiques professionnelles.

En second lieu, il serait certainement envisageable d'étudier sur le terrain et en durée comment évoluent les pratiques et les conceptions des enseignants, dès lors que le risque n'est plus envisagé exclusivement sous l'angle des conséquences, mais aussi en considérant la probabilité de l'événement. A cette occasion, nous pourrions tester une hypothèse forte qui ressort de nos analyses : une lecture élargie du risque prenant en compte les probabilités : a) induit un regard différencié sur les compétences de l'élève à gérer sa prise de risque et b) engage un processus d'autonomisation et de responsabilisation progressive. Un plan expérimental simple permettrait une étude comparée des modes d'intervention de deux enseignants au profil similaire, l'un étant préalablement formé à une lecture différenciée du risque.

Une troisième piste de recherche serait de considérer la dynamique des interactions entre l'élève et la situation de prise de risques gymniques en se focalisant sur les interactions élève-enseignant et les interventions de l'enseignement sur les dispositifs mêmes d'apprentissage. Le regard serait porté plus particulièrement sur les conditions didactiques qui favorisent la progression de l'élève dans les situations d'apprentissage gymnique. Enfin, l'effet des dispositifs sur de jeunes élèves pourrait être étudié : la sécurité passive et la surveillance du risque perçu seraient mises en relation avec leur comportement dans la tâche d'apprentissage. Reformulée autrement, la question serait de savoir si la présence de dangers objectifs n'est pas de nature à engendrer une attitude plus sécuritaire à terme, ou inversement si la multiplication des protections passives ne va pas à l'encontre d'une éducation à la sécurité.

### **8.3.2 L'exploitation possible en formation initiale et continue des enseignants**

Une première piste d'exploitation a rapidement pris forme dans le processus de recherche. Elle n'est pas liée aux résultats de la thèse, mais a émergé au moment du recueil de données. En renvoyant les formulaires de réponse de leurs étudiants, tous les formateurs et professeurs

ont rapporté les discussions vives et engagées qui se sont déroulées après la passation du test. L'intensité des débats autour des problématiques de risque/sécurité a incité plusieurs de ces collègues à demander de conserver la vidéo pour servir de support à leurs formations futures. Ces observations corroborent les phénomènes que nous avons personnellement observés lors de la passation du test. Ces expériences nous amènent à envisager le test vidéo (ou un instrument similaire) comme un possible support de formation des enseignants et futurs enseignants. La grande autonomie dont les enfants disposent dans le test et le niveau limité des protections passives ne laissent aucun observateur indifférent. Les images provoquent des réactions intenses très contrastées allant du rejet à l'adhésion, ce qui crée une controverse propice aux débats d'idées. Plus d'une fois, au cours des discussions post-test, nous avons remarqué chez les enseignants une forme de prise de conscience de leurs appréhensions et de leurs limites, s'accompagnant parfois d'un processus réflexif de remise en question de leurs limites et de leurs représentations.

La deuxième exploitation a déjà été suggérée dans les pistes de recherche. Il s'agirait de mettre en place un processus de formation à l'évaluation et à la gestion des risques à partir de l'étude de cas simulés ou non, plus particulièrement dans le développement des compétences de lecture du comportement moteur et socio-affectif de l'élève en regard du risque. Les savoirs et attitudes à la base de cette compétence professionnelle interprétative sont mal connus. L'aisance personnelle dans les activités gymniques demeure significative dans la valeur attribuée au risque éducatif acceptable ; il est probable que des enseignants disposant d'un répertoire gymnique consolidé auront une lecture moins émotionnelle de l'action de l'élève.

La troisième opportunité de développement est le corollaire de la proposition précédente. La tendance à surprotéger et à uniformiser la difficulté des tâches a pour effet de neutraliser tout effet d'apprentissage pour de nombreux élèves. Il s'agirait d'aider à la mise en place d'une pédagogie constructiviste pour la prise de risque *et* la sécurité dans les activités gymniques. L'idée centrale serait de développer en parallèle les compétences gymniques des élèves en déconstruisant peu à peu le niveau de sécurité passive (protection, aide) au fur et à mesure de leur progression dans la sécurité active en contexte situé. L'objectif est d'amener l'élève à agir de manière autonome et responsable par la perception des dangers qui l'entourent. Ce que nous décrivons n'est finalement qu'un processus d'adaptation progressif normal de l'enfant à son environnement. Il tend à être neutralisé par la posture de recherche du risque zéro.

### **8.3.3 Des conséquences possibles sur l'élaboration des programmes**

Pour clore, revenons sur un des résultats marquants de la thèse en relation avec la notion de « risque éducatif acceptable ». Nous avons montré que la variable culturelle produisait un effet significatif sur le degré d'acceptabilité du risque. Dans les deux pays où des approches pédagogiques valorisent le courage et l'audace (Suisse et Belgique), le regard sur les enjeux du risque est favorable. En d'autres termes, pour inciter les enseignants à oser prendre le risque d'une approche des activités gymniques basée sur l'autonomie de l'élève, le discours institutionnel se doit d'être clair et volontariste. Les programmes, les plans d'études en particulier au préscolaire et au primaire ne doivent pas éluder ces buts essentiels pour le développement des élèves. Les succès obtenus en Suisse avec le moyen didactique « Courageux c'est mieux » montrent qu'il est possible de transformer la vision des enseignants dans le sens d'une gestion raisonnable et éducative du risque. Encore fallait-il identifier sur quoi s'ancrent leurs fonctionnements professionnels. Le déploiement d'une posture réflexive chez l'intervenant autoriserait probablement ce changement de perspective.

## *Références bibliographiques*

---

- Amade-Escot, C. (Ed.) (2007). *Le didactique*. Paris : Editions Revue EP.S.
- Amicale des enseignants d'EPS (1998). *Le guide de l'enseignant*. Tome 1. Paris : Editions Revue EP.S.
- Amalberti, R. (1996). *La conduite de systèmes à risques*. Paris : Presses universitaires de France.
- Anderson, J. R. (1993). *Rules of the mind*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- André, C. (2005). *Psychologie de la peur*. Paris : Odile Jacob.
- Astier, P. (2007). Dire, faire et savoir. Remarques sur leurs relations à l'occasion des « discours d'expérience ». In M.-J. Avenier & C. Schmitt (Ed.), *La construction de savoirs pour l'action* (pp. 69-85). Paris : L'Harmattan.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behaviour. *Psychological Review*, 64, 359-373.
- Azémar, G. (1976). Plaidoyer pour l'aventure motrice. In *Intuitions et construction de l'espace, écoles maternelles, enfants de 4 à 6 ans. Recherches pédagogiques n° 78*, (pp. 57-61). Paris : INRP.
- Bandura, A. (1977). Self efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Barbier, J.-M. (2000). La singularité des actions : quelques outils d'analyse. In J. Mallet, J.B. Barbier, J.-C. Parmentier (Ed.), *L'analyse de la singularité de l'action : Texte issu d'un séminaire du Centre de recherche sur la formation du CNAM* (pp. 13-51). Paris : Presses universitaires de France.
- Baudry, P. (1991). *Le corps extrême : approche sociologique des conduites à risque*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Baumann, H. (2001). *Mut tut gut : bewegen, riskieren, erleben auf der Basisstufe*. Berne : SVSS.
- Baumann, H. (2003). *Courageux c'est mieux!* Herzogenbuchsee : Ingold Editions.
- Beck, U. (2001). *La société du risque : sur la voie d'une autre modernité*. Paris : Editions Flammarion.
- Blomart, J. (1963). Le goût du risque : étude expérimentale d'une suite de choix dans l'incertitude. *Bulletin CERP*, 223, 359-368.
- Bonardi, C., Roussiau, N. (1999). *Les représentations sociales*. Paris : Dunod.
- Bordes, P., Collard, L., Dugas, E. (2007). *Vers une science des activités physiques : la science de l'action motrice*. Paris : Vuibert.
- Bort, J.-Y. (1995). Une représentation du risque. *Revue EP.S*, 254, 75-77.



- Boucherin, B., Mutti, H.-U., Walter, M., Müller, C. (2007, janvier). *Sécurité dans le cadre de Jeunesse+Sport* (Prescriptions et recommandations). Macolin : Office fédéral du sport.
- Brehmer, B. (1994). Some notes on psychological research related to risk. In B. Brehmer & N.-E. Sahlin (Ed.), *Future risks and risks management* (pp. 79-91). Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- Brenot, P. (2004, novembre). Prophète de la glisse et des sports alternatifs : avec Alain Loret, c'est déjà le sport de demain. *En jeu une autre idée du sport*, 383, 6-9.
- Brihat, D. (1966). *Risque et prudence*. Paris : Presses universitaires de France.
- Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9 (3), 309-336.
- Bruckmann, K., Recktenwald, H.-D. (2003). *Schulbuch Sport*. Aachen : Meyer & Meyer.
- Bucher, W. (1999). *Manuels d'éducation physique et sportive*. Berne : Commission fédérale du sport.
- Bussard, J.-C. (2007). *L'éducation physique suisse en quête d'identité (1800-1930)*. Paris : L'Harmattan.
- Bussière, M., Destaing, J., Labaune, P. (2006). *Risque et progrès*. Paris : Flammarion.
- Cadet, B. (2006). Percevoir et évaluer les risques : les apports de la psychologie en matière de traitement d'informations. In D. R. Kouabenan, B. Cadet, D. Hermand & M. T. Munoz Sastre (Ed.), *Psychologie du risque : identifier, évaluer, prévenir* (pp. 35-60). Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Carlier, G., Gérard, P., Obsomer, R., Renard, J.-P. (2002). *Education physique et sportive : innovations pédagogiques en formation continue*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Carrasco, R. (1997). *Gymnastique des 3 à 7 ans : une approche nouvelle pour des apprentissages illimités*. Paris : Editions EP.S.
- Cazorla, G. (1989). Métabolisme et activités sportives. In E. Thill, R. Thomas & J. Caja (Ed.), *Manuel de l'éducateur sportif* (pp. 157-176). Paris : Vigot.
- Centre National de la Recherche Scientifique (1990). *Trésor de la langue française*. Tome XIV. Paris : Gallimard.
- Charaudeau, P., Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Editions du Seuil.
- Chaumont, E., Daele, J.-M., Dellicour, C. (2002). De l'audace en sécurité à l'escalade. In G. Carlier, P. Gérard, R. Obsomer & J.-P. Renard (Ed.), *Education physique et sportive*

- : *innovations pédagogiques en formation continue* (pp. 47-56). Bruxelles : De Boeck Université.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Cogérino, G. (1999). *Apprendre à gérer sa vie physique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Collard, L. (1994). Risque ludosportif. *Revue EP.S*, 248, 49-50.
- Collard, L. (1998). *Sports, enjeux et accidents*. Paris : Presses universitaires de France.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique (2008, 12 juillet). Plan d'études romand : Mobiliser ses aptitudes psychomotrices [Page Web]. Accès : <http://www.consultation-per.ch/html/CM/CM11.html>
- Conzelmann, A. (2008, août). *Le sport scolaire nous rend-il meilleur ?* Texte présenté à la Conférence annuelle des Professeurs d'éducation physique et sportive du niveau tertiaire, Berne.
- Costermans, J. (2001). *Les activités cognitives. Raisonnement, décision et résolution de problèmes*. Bruxelles : De Boeck.
- Daele, J.-M., Chaumont, E. (1990). L'éducation physique sécurative. *Revue EP.S*, 226, 31-36.
- Deci, E., Ryan, R., (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New-York : Plenum.
- Delefosse, M. S., Rouan, G. & Al. (2001). *Les méthodes qualitatives en psychologie*. Paris : Dunod.
- Delhomme, P. (2001). Evaluation d'actions possibles face à un risque: une approche expérimentale de l'effet du contrôle subjectif sur l'optimisme absolu et comparatif. *Revue internationale de psychologie sociale*, 14 (4), pp. 45-73. Grenoble : Presses universitaires.
- Delignières, D. (1991). Risque perçu et apprentissage moteur. In J.-P. Famose (Ed.), *L'apprentissage moteur, rôle des représentations* (pp.157-161). Paris : Editions Revue EP.S.
- Delignières, D. (1993). Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque. In J.-P. Famose, P. Fleurance & Y. Touchard (Ed.), *Cognition et performance* (pp. 79-102). Paris : INSEP.
- Delignières, D., Duret, P. (1995). *Lexique thématique en sciences et techniques des activités physiques et sportives*. Paris : Vigot.

- Demey, J.-C. (1994). *La gymnastique vertigineuse à l'école*. Paris : Editions Vigot.
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche de recherche en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck.
- Derlon, A. (1999). *Risque et sécurité : approche pédagogique de la sécurité en EPS*. Paris : Editions Revue EP.S.
- Desbiens, J.-F. (2000). *Étude du savoir d'intervention pédagogique d'enseignants d'éducation physique du primaire en lien avec l'accomplissement de la supervision active dans des situations d'enseignement par ateliers*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Laval (Canada).
- Doron, R., Parot, F. (1998). *Dictionnaire de psychologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Douglas, M., Wildavsky, A. (1982). *Risk and culture : An essay on the selection of technological and environmental dangers*. Berkeley : University of California Press.
- Ducrot, O. & Schaeffer, J.-M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Editions du Seuil.
- Dunkin, M. J. & Biddle, B. J. (1974). *The Study of Teaching*. New York : Holt, Rinehart & Winston Inc.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Eco, U. (1988). *Le signe*. Bruxelles : Labor.
- Eco, U. (1992). *Les limites de l'interprétation*. Paris : Grasset & Fasquelle.
- Eisenbeis, J., & Touchard, Y. (1995). *L'éducation à la sécurité*. Paris : Editions Revue EP.S.
- Ewald, F. (1986). *L'Etat providence*. Paris : Grasset & Fasquelle.
- Famose, J.-P. (1990). *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. Paris : INSEP.
- Famose, J.-P. (Ed.) (1991). *L'apprentissage moteur : rôle des représentations*. Paris : Editions Revue EP.S.
- Florence, J., Brunelle, J., Carlier, G. (1998). *Enseigner l'éducation physique au secondaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Forster, S. (2000). Le corps : un enjeu d'apprentissage. *Educateur*, 11, 7-8.
- Gallina, J.-M. (2006). *Les représentations mentales*. Paris : Dunod.
- Garnier, P. (2005). Ce dont les enfants sont capables. *Contre-pied*, 16, 74-77.
- Godin, Jean (1994). *Le défi : un enjeu de formation en éducation physique*. Mémoire de diplôme d'études approfondies en Sciences de l'éducation, Université de Lyon.

- Gofin, R., Donchin, M., Schulrof, B. (2004). Motor ability : Protective or risk for school injuries. *Accident analysis and prevention* 36, 43-48.
- Goirand, P. (1999). L'apprentissage du risque... enjeu de l'école du XXI<sup>e</sup> siècle. *JDI Journal des instituteurs*, 10, 63-65.
- Goirand, P. (2001). Enseignement de la gymnastique dans le second degré. Crise et perspectives. *Revue EPS*, 292, 76-79.
- Goirand, P. (2005). Gymnastique, risque, peur et apprentissage. *Revue Contre-pied*, 16, 64-65.
- Goguelin, P. (2001). *Risque et prise de risque*. In P. Goguelin & X. Cuny (Ed.), *La prise de risque dans le travail : Actes des journées d'étude et de réflexion organisées par les Chaires de psychologie du travail & sécurité du travail (CNAM, 3 et 4 juin 1988)* (pp. 15-36).
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire*. Récupéré le 3 août 2009 de [http://www.mels.gouv.qc.ca/DGfJ/dp/programme\\_de\\_formation/primaire/prform2001h.htm](http://www.mels.gouv.qc.ca/DGfJ/dp/programme_de_formation/primaire/prform2001h.htm)
- Gréhaigne, J.-F. (1997). L'enseignant : une personne à rationalité très limitée... *Recherche et formation*, 25, 33-46.
- Grenzen verschieben können (2001). Interview mit Hansruedi Baumann. *Mobile 5/01, Cahier pratique* 36. Macolin : Office fédéral du sport.
- Guilhou, X., Lagadec, P. (2002). *La fin du risque zéro*. Paris : Eyrolles Editeur.
- Hadji, C. (1990). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : ESF Editeur.
- Hans, D. (1984). La prise de risque. Définition et problèmes posés par l'utilisation de ce concept. *STAPS*, 9, 19-29.
- Harter, S. (1978). Pleasure derived from optimal challenge and the effects of receiving grades on children's difficulty level choices. *Child Development*, 49(3), 788-799.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self : A developmental perspective*. New York : Guilford.
- Hêche, C., Jacquod, S. (2001, 30 août). *Activités à risque dans le cadre scolaire et parascolaire*. Jura (Suisse) : Gouvernement de la République et canton du Jura.
- Hermant, D., Bouyer, M., Mullet, E., (2006). Les facteurs psychologiques de la perception de la gravité des risques sociétaux. In D. R. Kouabenan, B. Cadet, D. Hermant & M. T.

- Munoz Sastre (Ed.), *Psychologie du risque : identifier, évaluer, prévenir* (pp. 63-83). Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Herzlich, C. (2002). *Réussir sa thèse en sciences sociales*. Paris : Nathan Université.
- Hostal, P. (1979). *Gymnastique aux agrès : espalier, banc, plinth, corde*. Paris : Vigot.
- Houssaye, J. (1993). *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF Editeur.
- Howarth, C. I. (1988). The relationship between objective risk, subjective risk and behaviour. *Ergonomics*, 31(4), 527-535.
- Jeu, B. (1977). *Le sport, l'émotion, l'espace*. Paris : Vigot.
- Juffé, M. (2000). L'éducation aux risques: un point de vue philosophique. In A. Giordan, J.-L. Martinand & D. Raichvarg (Ed.), *L'éducation aux risques: santé, sécurité, environnement: Actes des XXIIes Journées Internationales sur la communication, l'éducation et la culture scientifiques et industrielles (Chamonix, 20-24 mars 2000)* (pp. 167-171). Paris : GHDSO - LIREST.
- Julliand, J.-P. (1999). Prise de risque et maîtrise de soi. *JDI Journal des instituteurs*, 10, 61-75.
- Kahnemann, D., Tversky, A. (1972). Subjective probability: A judgment of representativeness. *Cognitive Psychology*, 39, 430-454.
- Kahnemann, D., Slovic, P., Tversky, A. (Ed.) (1982). *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Kambas, A., Antoniou, P., Xanthi, R., Heikenfeld, K., Taxildaris, K., Godolias, G. (2004). Unfallverhütung durch Schulung der Bewegungskoordination bei Kindergartenschüler. *Deutsche Zeitschrift für Medizin*, 55 (2), 44-47.
- Kervern, G.-Y., Rubise, P. (1991). *L'archipel du danger*. Paris : Economica.
- Kervern, G.-Y. (1995). *Éléments fondamentaux des cindyniques*. Paris : Economica.
- Kouabenan, D. R. (2006). Des facteurs structurants aux biais ou illusions dans la perception des risques. In D. R. Kouabenan, B. Cadet, D. Hermand & M. T. Munoz Sastre (Ed.), *Psychologie du risque : identifier, évaluer, prévenir* (pp. 125-145). Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Kunz, T. (1993). Weniger Unfälle durch Bewegung – mit Bewegungsspielen gegen Unfälle und Gesundheitsschäden bei Kindergartenkindern. *Motorik*, 14. Schorndorf: Hoffmann.
- Kurz, D. (1977). *Elemente des Schulsports*. Schorndorf : Hoffmann Verlag.
- Lagarigue, J.-A. (1995). La sécurité par l'EPS. *Revue EP.S*, 256, 37-39.
- Lambert, R. & Coll. (1969). La prise de risque. *Psychologie française*, 14 (2), 83-154.

- Lamprecht, M., Murer, K. (2002). « *Mut tut gut* » : *Erfahrungen und Bewertungen aus der Praxis* (Rapport de recherche). Zurich : Institut für Bewegungs- und Sportwissenschaft.
- Lapeyre, M. (1993a). Une unité d'apprentissage : la prise de risque. *Revue EP.S 1*, 65, 12-14.
- Lapeyre, M. (1993b). Oser laisser les enfants oser. *Revue EP.S 1*, 65, 15-16.
- Le Breton, D. (1995). *La sociologie du risque*. Paris : Presses universitaires de France.
- Le Breton, D. (1996). *Passions du risque*. Paris : Editions Métailié.
- Le Breton, D. (Ed.) (2003). *L'adolescence à risque*. Paris : Hachette Littératures.
- Leca, R., Billard, M. (2005). *L'enseignement des activités physiques, sportives et artistiques*. Paris : Ellipses Editions Marketing.
- Ledoux, J. (2005). *Le cerveau des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Leplat, J. (2006). Risque et perception du risque dans l'activité. In D. R. Kouabenan, B. Cadet, D. Hermand & M. T. Munoz Sastre (Ed.), *Psychologie du risque : identifier, évaluer, prévenir* (pp. 19-33). Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Liukkonen, J., Vanden Auweele, Y., Vereijken, B., Alferman, D. Theodorakis, Y. (2008). *Psychology for physical educators*. Champaign : Human Kinetics.
- Loret, A. (2002). Le sport extrême. In D. Le Breton (Ed.), *L'adolescence à risque* (pp. 55-65). Paris : Hachette Littératures.
- Liotard, J.-F. (1954). *La phénoménologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mahut, N., Chevalier, G., Mahut, B., Gréhaigne, J.-F. (2003). The construction of student tactical knowledge in badminton : The debate of ideas impact. In J. Butler, L. Griffin, B. Lombardo & R. Nastasi (Eds.), *Teaching games for understanding in physical education and sport*. Oxon Heel : AAHPERD Publications.
- Mahut, N., Clerc, C., Mahut, B. & Nachon, M. (2002, juin). *The interpretation of student behaviours : Towards a model of teacher functioning register*. Poster présenté au 44<sup>e</sup> Congrès mondial de l'ICHPERSD, Taipei.
- Mahut, N., Chang C. W., Poggi M.-P., Gréhaigne, J.-F. (2006). Pratique réflexive et intervention : vers une épistémologie des savoirs professionnels ? In G. Carlier, D. Bouthier, G. Bui-Xuân (Ed.), *Intervenir en éducation physique et sport : recherches actuelles* (pp. 494-500). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de l'UCL.
- Marktscheffel, M. (2007). *Kinderturnen : Uebungslandschaften*. Aachen : Meyer & Meyer.
- Martinand, J.-L. (2000). Propos d'étape. In A. Giordan, J.-L. Martinand & D. Raichvarg (Ed.), *L'éducation aux risques: santé, sécurité, environnement : Actes des XXII<sup>e</sup>*

*Journées Internationales sur la communication, l'éducation et la culture scientifiques et industrielles (Chamonix, 20-24 mars 2000)* (pp. 165-166). Paris : GHDSO - LIREST.

Martinet, P.-H. (1995). Le risque en toute sécurité. *Revue EP.S*, 255, 58-60.

Martinez, C. (1998). L'entretien d'explicitation comme instrument de recueil de données. In Amade-Escot, C. & Al. (1998). *Recherche en EPS. Bilan et perspectives*. Paris : Editions Revue EP.S.

Mauban, G., Van Beusekom, V., Khaldi, S. (2001, 27 septembre). *Thema: Vivre avec le risque* [Emission télévisée]. Issy-les-Moulineaux : Arte France.

Maulini, I. (2000). Le plaisir de ne plus avoir peur. *Educateur magazine*, 11, 13-14.

Missoum, G., & Thomas, R. (1998). *Psychologie à l'usage des STAPS*. Paris : Vigot.

Nickel, U. (1999). *Kinder brauchen ihren Sport*. Celle : Pohl-Verlag.

Office fédéral du sport (2009, 29 avril). qeps.ch - Catalogue de critères [Page Web]. Accès : <http://www.sport.admin.ch/q-shop/kriterienkatalog.php>

Paquay, L. & Al. (1998). *Evaluation et formation des enseignants*. Louvain : Academia – Bruylant.

*Paroles d'enseignants*. (2005). *Contre-Pied* 16, 3-4.

Peretti-Wattel, P. (2002). Peur, danger, menace... le poids des représentations. *Sciences humaines*, 124, 34-37.

Peretti-Wattel, P. (2007). *Sociologie du risque*. Paris : Armand Colin.

Piéron, M. (1992). *Pédagogie des activités physiques et du sport*. Paris : Editions EP.S.

Pfefferlé, P. (2004). Sport de neige et sécurité. *Espaces pédagogiques*, 24, 10-11.

Planchette, G., Nicolet, J.-L., Valancogne, J. (2002). *Et si les risques m'étaient comptés*. Toulouse : Octares.

Plantet, J. (2001). *Risque et pratiques éducatives*. Paris : Dunod.

Potgieter, J., Bisschoff, F. (1990). Sensation-seeking among medium and low-risk participants. *Perceptual and motor skill*, 71, 1203-1206.

Reason, J. (1993). *L'erreur humaine*. Paris : Presses universitaires de France.

Récopé, M. (2001). *L'apprentissage*. Paris : Editions Revue EP.S.

Reuter, Y. (Ed.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux en didactique*. Bruxelles : Editions De Boeck Université.

Rey-Debove, J. (1979). *Lexique sémiotique*. Paris : Presses universitaires de France.

- Robaye, F., Hubert, J., Decroly, L. (1963). Estimation de la probabilité et de la gravité des accidents. Comparaison entre les groupes à haute et basse fréquence d'accidents. *Bulletin du CERP*, 12(4), 341-357.
- Robin, J.-F. (1998). *Spécificité, structure et sens des savoirs pour enseigner en gymnastique scolaire : étude de quatre leaders de théories didactiques*. Thèse de doctorat de Didactiques des activités physiques et sportives, Université de Paris Sud XI.
- Rollet, M., Usmer, B. (1994). *Les thèmes transversaux en éducation physique : à l'école maternelle - à l'école élémentaire*. Paris : Editions EP.S.
- Rossi, B., Cereatti, L. (1992, février). *La recherche de sensations chez les athlètes de sport de montagne mesurée par la Sensation Seeking Scale de Zuckermann*. Communication présentée au Congrès scientifique international Sport et Montagne, Grenoble.
- Röthig, P., Prohl, R. (Ed.). *Sportwissenschaftliches Lexikon*. Schorndorf : Hoffmann.
- Sarthou, J.-J. (2003). *Enseigner l'EPS : de la réflexion didactique à l'action pédagogique*. Paris : Actio.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques.
- Schubauer-Leoni, M.L. (1998). Les sciences didactiques parmi les sciences de l'éducation : l'étude du projet scientifique de la didactique des mathématiques. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Le pari des sciences de l'éducation* (Collection Raisons éducatives) (pp. 329-352). Bruxelles : De Boeck.
- Sicard, B., Blin, O. (2004, mai). Le risque, besoin biologique ? *Cerveau et psycho*, 5, 30-33.
- Siedentop, D. (1994). *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Sillamy, N. (1980). *Dictionnaire de psychologie*. Tome 2, p. 1039. Paris : Bordas.
- Steidl-Bolzano, M. S. (2005). *Bewegungsqualität im Kindergarten : Offene Bewegungsangebote zur Förderung von motorischen, materialen und sozialen Erfahrungen*. Thèse de doctorat en Sciences de la nature, Université de Salzbourg.
- Tardif, M., Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M. (2005, septembre). *Place et poids du savoir dans la formation à l'enseignement*. Texte présenté lors du séminaire annuel de l'Association suisse des professeurs d'EPS du niveau tertiaire (DOBS/PEPS3), Lucerne.
- Thomas-Bion, F. (2002). *Cadre juridique en EPS et recueil de jurisprudence*. Paris : Editions EP.S.



- Thomas-Bion, F., Fiard, J. (2008, mai). *Comment les enseignants d'éducation physique et sportive du secondaire vivent-ils la responsabilité dans leur pratique quotidienne ?* Texte présenté à la 5<sup>e</sup> Biennale de l'Association pour la recherche sur l'intervention en sport, Rodez.
- Tomkiewicz, S. (1987). Conduites de risque et d'essai chez l'adolescent. In : A. Tursz (Ed.) *Adolescents, risques et accidents* (pp. 59-67). Paris : Doin/CIE.
- Touchard, Y., & Junqua, A. (1999). *La sécurité en questions*. Paris : Editions EP.S.
- Valkanover, S., Schmidt, M., Conzelmann, A. (2009). Des gens meilleurs? *Mobile*, 3, 8-10.
- Vallenet, C. (2001). *Prudence et prise de risque, leur dépistage*. In P. Goguelin & X. Cuny (Ed.), *La prise de risque dans le travail : Actes des journées d'étude et de réflexion organisées par les Chaires de psychologie du travail & sécurité du travail (CNAM, 3 et 4 juin 1988)* (pp. 15-36).
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Vedel, F. (1990). Escalade : traitement didactique de la sécurité. *Revue EP.S* 221, 73-76.
- Verantwortlichkeit und Haftpflicht der Lehrpersonen* (s.d.). Zürich: Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH).
- Villemeur, A. (1998). *Sûreté de fonctionnement des systèmes industriels*. Paris : Eyrolles.
- Voisard, Alexandre (1967). *Liberté à l'aube*. Porrentruy : Editions des Malvoisins.
- Voisard, Alexandre (1997). *Le déjeu*. Yvonand : Bernard Campiche.
- Voisard, N., Nachon, M., Mahut, N. (2004). Interprétation du risque en gymnastique dans l'enseignement primaire. In M. Loquet et Y. Léziart (Ed.), *Cultures sportives et artistiques : formalisation des savoirs professionnels : Actes du 2<sup>e</sup> colloque international de l'Association pour la recherche sur l'intervention en sport (Rennes, 12-14 décembre 2002)* (pp. 109-113). Rennes : Presses universitaires.
- Voisard, N., Wallian, N. (2009, mai). *Evaluer et accompagner la prise de risques des élèves en EPS*. Poster présenté au Séminaire international de l'Association internationale des écoles supérieures d'éducation physique (AIESEP), Besançon.
- Vygotski, L. (2000). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Wallian, N., Poggi, M.-P., Musard, M. (2008). *Co-construire des savoirs : les métiers de l'intervention dans les APSA*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Warwitz, S. (2001). *Sinnsuche im Wagnis*. Baltmannsweiler : Schneider-Verlag Hohengehren.
- Weineck, J. (1986). *Manuel d'entraînement*. Paris : Vigot.
- Weiss, I. (2002). *L'interprétation*. Paris : Ellipses Edition.

- Westen, D. (2000). *Psychologie, pensée cerveau et culture*. Bruxelles : De Boeck.
- Wilde, G. J. S. (1988). The theory of risk homeostasis : Implications for safety and health. *Risk Analysis*, 2, 209-258.
- Wilde, G. J. S. (1988). Risk homeostasis theory and traffic accidents : Propositions, deductions and discussion of dissension in recent reactions. *Ergonomics*, 31(4), 441-468.
- Wilde, G. J. S. (2001). *Target Risk 2*. Toronto : PDE Publications.
- Wüst, P. (1957). *Incertitude et risque*. Neuchâtel : Editions de la Baconnière.
- Zahner, L., Pühse, U., Stüssi, C., Schmid, J., Dössegger, A. (2004). *Enfance active – vie saine*. Macolin : OFSPO.
- Zuckermann, M. (1990). Sensation seeking and sports. *Personality and individual differences*, 4(3), 285-293.
- Zürcher, F. (2006). *Les responsabilités civile et pénale des enseignant-e-s*. (Guide de mesure de sécurité). Lausanne : Service de l'éducation physique et du sport.

## *Annexes*

---

***Annexe A : DVD***

## **Annexe B : Instructions test vidéo**

Pochette de l'étui

### **AVANT LE TEST**

1. Réserver le local adéquat (salle avec table et chaises)
2. Préparer le matériel nécessaire:
  - a. un lecteur DVD raccordé à un écran TV ou
  - b. un lecteur DVD ou ordinateur raccordé à un projecteur vidéo (beamer)
3. Tester la qualité de sortie (image et son)
4. Faire les photocopies du formulaire de réponse au format A3 recto verso et les plier en deux (les 2 pages présentant le grand tableau doit se trouver au centre du document)

### **AU MOMENT DU TEST**

1. Distribuer les formulaires de réponse et demander aux répondants de remplir les rubriques de la page 1.
2. Introduire le DVD dans l'appareil. Après quelques instants, la page de menu s'affiche. Attendre que les étudiants aient rempli la 1<sup>ère</sup> page.
3. Lancer le film. Pour cela deux solutions possibles:
  - a. si vous utilisez un lecteur DVD : appuyer sur la touche "play" ou sur la touche "enter" de la télécommande;
  - b. si vous utilisez un ordinateur : cliquez sur la flèche grise du menu.
4. Le test démarre. Laisser le tourner sans l'arrêter jusqu'à la fin de la bande son du générique final (au total 37'17). Après l'analyse de 7 séquences, les participants doivent encore répondre aux questions de la page 4.

### **AU TERME DU TEST**

1. Récolter les questionnaires et
2. Les renvoyer avec le DVD à l'adresse suivante:

Haute Ecole Pédagogique BEJUNE

Nicolas Voisard \_ 23 Rue du Banné \_ 2900 Porrentruy – Suisse

Tél: + 41 79 337 61 23 \_ Courriel: nicolas.voisard@hep-bejune.ch

**UN TRES GRAND MERCI POUR VOTRE PRECIEUSE COLLABORATION!**

© Nicolas Voisard\_31.10.2008

Test vidéo : prise de risque et sécurité en EPS

Haute Ecole Pédagogique BEJUNE – Suisse  
Université de Franche-Comté – France

Thèse de doctorat en sciences du sport  
Nicolas Voisard

Sous la direction  
du Pr. Jean-Francis Gréhaigne &  
de la Pr. Nathalie Wallian

PRISE DE RISQUE ET  
SECURITE EN EPS

TEST:  
Analyse de séquences vidéo



## Annexe C : Menu du test vidéo

### A PROPOS DU TEST VIDEO

Ce test vidéo a été conçu pour recueillir les points de vue subjectifs de différentes catégories de personnes, en particulier celles qui sont directement impliquées dans l'intervention en l'EPS (étudiants, enseignants, formateurs, etc.). On attend ici des participants qu'ils observent, analysent et commentent les situations d'enseignement proposées sous l'angle de la prise de risque et de la sécurité.

Le test est constitué de 7 séquences vidéo extraites de 2 leçons d'EPS, organisées par ateliers et portant sur des activités de type gymnique (grimper, balancer, se suspendre, sauter vers le bas). Les élèves ont entre 4 et 8 ans.

Le test a été standardisé de façon à ce qu'il puisse être réalisé à différents endroits sans l'intervention directe d'un chercheur, tout en garantissant des conditions de passation les plus similaires possibles. Ainsi les consignes données par le chercheur font partie intégrante du film, de même que les temps d'écriture des réponses (3'). Il suffit donc, une fois que les répondants ont achevé de remplir les rubriques de la 1<sup>ère</sup> page, de faire démarrer le film et de **ne plus l'interrompre jusqu'à la fin**. Il faut compter environ **40-45 minutes pour l'ensemble du test**.

Les instructions précises pour la mise en place et la conduite du test se trouvent au verso de la boîte du DVD.

### MENU DU DVD

|  |           |
|--|-----------|
| <i>Mise en garde à propos de la reproduction du DVD</i>          | 5"        |
| <i>Générique</i>   | 13"       |
| <i>Consignes du chercheur</i>                                    | 2'10"     |
| Situation 1 : Le toboggan + temps d'écriture                     | 51" + 3'  |
| Situation 2 : La traversée de l'espalier + temps d'écriture      | 1'33 + 3' |
| Situation 3 : Le franchissement de l'espalier + temps d'écriture | 1'07 + 3' |
| Situation 4 : Les perches + temps d'écriture                     | 1'15 + 3' |
| Situation 5 : Les anneaux + temps d'écriture                     | 1'40 + 3' |
| Situation 6 : Le trapèze + temps d'écriture                      | 55" + 3'  |
| Situation 7 : Les minitrampolines + temps d'écriture             | 43" + 3'  |
| <i>Consignes finales du chercheur</i>                            | 27"       |
| <i>Générique de fin</i>  | 23"       |
| <i>Temps disponible pour répondre aux questions de la page 4</i> | 4'39      |
| <i>Durée total du test</i>                                       | 37'17"    |

Recherche sur l'intervention en éducation physique et sportive (EPS)

# Test vidéo - Formulaire de réponse

**AVANT DE VISIONNER LA VIDÉO, VEUILLEZ RÉPONDRE AUX 8 QUESTIONS CI-DESSOUS !**

**A. Données personnelles** *Merci de cocher toutes les cases qui conviennent et de compléter au besoin.*

1. Sexe:  Femme  Homme
2. Age :  19-24  25-29  30-34  35 et +
3. Statut:  Je suis **étudiant-e futur-e enseignant-e primaire**  
 de 1<sup>ère</sup> année  de 2<sup>ème</sup> année  de 3<sup>ème</sup> année  
 Je suis **étudiant-e futur-e enseignant-e d'EPS**  
 secondaire 1  secondaire 2
4. Formation déjà acquise dans le domaine de l'enseignement en général *Veillez préciser :*  
 \_\_\_\_\_
5. Formation déjà acquise dans le domaine de l'enseignement en du sport *Veillez préciser :*  
 \_\_\_\_\_

6. Indiquez votre degré d'aisance dans les APS suivantes ? *Cochez une case sur chaque ligne*

|                            | A l'aise                 | Plutôt à l'aise          | Plutôt mal à l'aise      | Mal à l'aise             | Pas d'expérience         |
|----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Gymnastique, gym aux agrès | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Acrosport, acrogym, etc.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Escalade sportive          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Alpinisme                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

7. Quelles sont vos 2 disciplines sportives de prédilection:

1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_

8. Votre expérience de l'enseignement de l'EPS en milieu scolaire en tant que stagiaire *Cochez une case sur chaque ligne*

| Dans quelles classes avez-vous déjà enseigné comme stagiaire? | Jamais                   | Un peu<br><10h           | Assez souvent<br>20-30 h | Souvent<br>> 50 h        |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Ecole enfantine   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Primaire 1-2  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Primaire 3-4  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Primaire 5-6  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Secondaire 1 : 7-8-9  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Secondaire 2: classes gymnasiales                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ecoles professionnelles                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

8.1 Remarque à propos de votre expérience de l'enseignement (remplacements, clubs...):

| Situation  | Ce qui a retenu mon attention... | Ce que je pense de cela... | Ce que je ferais si j'étais l'enseignant-e... |
|--|----------------------------------|----------------------------|---|
| <p style="text-align: center;"><b>1</b></p> <p>Toboggan</p>                    |                                  |                            |   |
| <p style="text-align: center;"><b>2</b></p> <p>Traversée<br/>de l'escalier</p> |                                  |                            |   |
| <p style="text-align: center;"><b>3</b></p> <p>Passage de<br/>l'escalier</p>   |                                  |                            |   |
| <p style="text-align: center;"><b>4</b></p> <p>Perches</p>                     |                                  |                            |   |



| Situation  | Ce qui a retenu mon attention... | Ce que je pense de cela... | Ce que je ferais si j'étais l'enseignant-e... |
|--|----------------------------------|----------------------------|---|
| <p style="text-align: center;"><b>5</b></p> <p>Anneaux</p>               |                                  |                            |   |
| <p style="text-align: center;"><b>6</b></p> <p>Trapèze</p>               |                                  |                            |   |
| <p style="text-align: center;"><b>7</b></p> <p>Minitrampo-<br/>lines</p> |                                  |                            |   |

**Autres commentaires généraux:**

**B: Questions en rapport avec les activités gymniques par atelier** telles que celles présentées dans la vidéo

9. Globalement, dans la gestion d'activités gymniques par ateliers je me sens... A l'aise 4  3  2  Pas à l'aise 1   
*Commentaire pour question 10*

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| 10. Plus tard dans mon enseignement, je pense mettre en place ce genre d'ateliers pour les élèves.        | <b>Oui</b><br><input type="checkbox"/> | <b>Non</b><br><input type="checkbox"/> |  |
| 11. Quel est, de votre point de vue, le principal obstacle à ce type d'approche de la "gym" par atelier ? |  |  |  |

12. En EPS, est-il déjà arrivé qu'un de vos élèves ou camarade soit victime d'un accident qui l'a empêché de poursuivre la leçon?

Oui       Oui mais sans conséquence pour la suite       Non       Sans avis

12.1 Si cet accident vous a marqué, pouvez-vous brièvement a) le décrire et b) dire ce que vous en avez retiré.

---



---



---

13. "Il vaut la peine d'aménager des **situations gymniques de prise de risque par atelier** pour de jeunes élèves entre **4-8 ans** (grimper, se balancer, sauter, se suspendre, voler, se maintenir en équilibre) car ..." :

| Évaluez chaque proposition du tableau en <b>entourant</b> à droite le chiffre qui vous convient ou cochez la case "sans avis". |                   |                        |                            |                                    |                          |
|--|-------------------|------------------------|----------------------------|------------------------------------|--------------------------|
| 4= totalement en accord  | 3=plutôt d'accord | 2= plutôt en désaccord | 1= totalement en désaccord | <input type="checkbox"/> sans avis |                          |
| ... les élèves peuvent développer de nouvelles compétences motrices.   | 4                 | 3                      | 2                          | 1                                  | <input type="checkbox"/> |
| ... les élèves aiment à faire preuve de courage.   | 4                 | 3                      | 2                          | 1                                  | <input type="checkbox"/> |
| ... les élèves restent centrés sur la tâche et actifs.   | 4                 | 3                      | 2                          | 1                                  | <input type="checkbox"/> |
| ... cela me donne le sentiment de faire du bon travail.  | 4                 | 3                      | 2                          | 1                                  | <input type="checkbox"/> |
| ... je contribue à promouvoir la sécurité des élèves en les responsabilisant.  | 4                 | 3                      | 2                          | 1                                  | <input type="checkbox"/> |
| ... cela procure du plaisir aux élèves.  | 4                 | 3                      | 2                          | 1                                  | <input type="checkbox"/> |
| ... l'intensité de la leçon est plus élevée.   | 4                 | 3                      | 2                          | 1                                  | <input type="checkbox"/> |
| ... les élèves savent bien jusqu'où ils peuvent aller dans leurs actions.  | 4                 | 3                      | 2                          | 1                                  | <input type="checkbox"/> |
| ... les élèves peuvent m'aider à mettre en place le matériel.  | 4                 | 3                      | 2                          | 1                                  | <input type="checkbox"/> |
| ... les élèves sont curieux et veulent explorer leurs limites.   | 4                 | 3                      | 2                          | 1                                  | <input type="checkbox"/> |

14. "Il est inutile de mettre les élèves dans **des situations gymniques de prise de risque par atelier** pour de jeunes élèves entre **4-8 ans** (grimper, se balancer, sauter, se suspendre, voler, se maintenir en équilibre) car :

| Évaluez chaque proposition du tableau en <b>entourant</b> à droite le chiffre qui vous convient ou cochez la case "sans avis". |                   |                        |                            |                                    |                          |
|--|-------------------|------------------------|----------------------------|------------------------------------|--------------------------|
| 4= totalement en accord  | 3=plutôt d'accord | 2= plutôt en désaccord | 1= totalement en désaccord | <input type="checkbox"/> sans avis |                          |
| ... cela n'apporte rien aux élèves.  | 4                 | 3                      | 2                          | 1                                  | <input type="checkbox"/> |
| ... cela me met en situation de stress inconfortable durant ce type de leçon.  | 4                 | 3                      | 2                          | 1                                  | <input type="checkbox"/> |
| ... il m'est impossible de garantir totalement la sécurité.  | 4                 | 3                      | 2                          | 1                                  | <input type="checkbox"/> |
| ... cela n'est pas nécessaire pour faire un bon enseignement de l'EPS.   | 4                 | 3                      | 2                          | 1                                  | <input type="checkbox"/> |
| ... j'ai peur pour les élèves.   | 4                 | 3                      | 2                          | 1                                  | <input type="checkbox"/> |
| ... je crains les éventuelles poursuites judiciaires.  | 4                 | 3                      | 2                          | 1                                  | <input type="checkbox"/> |
| ... cela me donne trop de travail de préparation.  | 4                 | 3                      | 2                          | 1                                  | <input type="checkbox"/> |
| ... le but premier est de maintenir les élèves en sécurité en écartant la prise de risques.                                    | 4                 | 3                      | 2                          | 1                                  | <input type="checkbox"/> |
| ... les élèves ne peuvent pas assurer leur propre sécurité.  | 4                 | 3                      | 2                          | 1                                  | <input type="checkbox"/> |
| ... je ne peux pas mettre les élèves dans une situation que je ne maîtrise pas moi-même.                                       | 4                 | 3                      | 2                          | 1                                  | <input type="checkbox"/> |
| ... cela prend trop de temps pour mettre en place le matériel nécessaire.  | 4                 | 3                      | 2                          | 1                                  | <input type="checkbox"/> |
| ... le risque d'accident est trop élevé.   | 4                 | 3                      | 2                          | 1                                  | <input type="checkbox"/> |
| ... en général le matériel manque pour ce type de pédagogie.   | 4                 | 3                      | 2                          | 1                                  | <input type="checkbox"/> |
| ... ce n'est pas le but de l'école de faire prendre des risques aux élèves.  | 4                 | 3                      | 2                          | 1                                  | <input type="checkbox"/> |

***Annexe E : Tableau de participation au test par catégories***

**ÉTUDIANTS**

**Tableau 21 Répartition de la population étudiant par type et par pays**

***Annexe F : Tableaux comparatifs de l'IREA***

**Tableau 22. Indice de risque éducatif acceptable (IREA) pour les enseignants et étudiants suisses**

**Figure 19. IREA et variable genre pour les étudiants des 4 pays francophones (n=572)**

**Figure 20. IREA et variable genre pour les enseignants suisses (n=117)**

**Figure 21. IREA et variable genre pour les étudiants suisses (n=186)**

**Figure 22. IREA et variable genre pour les étudiants français (n=175)**

**Figure 23. IREA et variable genre pour les étudiants belges (n=140)**

## Annexe G : Utilités subjectives selon diverses variables

Tableau 15. Utilités positives des étudiants selon les pays (n=572 ; f=332 ; h=240)

| La mise en place d'ateliers gymniques avec prise de risque VAUT LA PEINE car... (4=accord total) |          |        |        |        |       |
|--|----------|--------|--------|--------|-------|
|  | Belgique | Canada | France | Suisse | Total |
| Nouvelles compétences motrices   | 3,36     | 3,38   | 3,18   | 3,41   | 3,32  |
| Elèves courageux   | 2,87     | 2,38   | 2,33   | 2,96   | 2,67  |
| Elèves actifs et centrés sur la tâche  | 2,37     | 2,41   | 2,14   | 2,42   | 2,32  |
| Sentiment de bien travailler   | 2,00     | 1,77   | 1,52   | 1,97   | 1,81  |
| Promotion de la sécurité   | 2,82     | 2,46   | 2,56   | 2,71   | 2,66  |
| Plaisir aux élèves   | 3,14     | 3,03   | 2,84   | 3,20   | 3,06  |
| Intensité supérieure   | 2,20     | 2,31   | 2,13   | 2,52   | 2,30  |
| Elèves connaissent leurs limites   | 1,84     | 1,97   | 1,53   | 2,02   | 1,82  |
| Elèves aidant à l'aménagement  | 2,24     | 2,45   | 2,54   | 2,80   | 2,60  |

Tableau 16. Utilités négatives des étudiants selon les pays (n=572 ; f=332 ; h=240)

**Tableau 17. Utilités positives et aisance en gymnastique pour les étudiants (n=572 ; f=332 ; h=240)**

**Tableau 18. Utilités négatives et aisance en gymnastique pour les étudiants (n=572 ; f=332 ; h=240)**



**Tableau 19. Utilités négatives des étudiants selon genre (n=572 ; f=332 ; h=240)**

| La prise de risque est inutile car... (1=accord total) |             |             |             |
|--|-------------|-------------|-------------|
|  | Homme       | Femme       | Total       |
| Apport nul   | 3,60        | 3,56        | 3,58        |
| Stress inconfortable                                   | 2,62        | 2,55        | 2,58        |
| Absence de sécurité totale                             | 2,01        | 2,08        | 2,05        |
| Peur pour les élèves                                   | 2,54        | 2,48        | 2,50        |
| Craintes de poursuites judiciaires                     | 2,74        | 2,84        | 2,79        |
| La sécurité d'abord                                    | 2,34        | 2,53        | 2,45        |
| Elèves n'assurent pas leur sécurité                    | 2,24        | 2,48        | 2,38        |
| Je ne maîtrise pas la situation motrice                | 1,96        | 2,07        | 2,02        |
| Risque accident trop élevé                             | 2,52        | 2,61        | 2,57        |
| Prise de risque :pas à l'école                         | 2,63        | 2,78        | 2,72        |
| <b>Total</b>   | <b>2,52</b> | <b>2,60</b> | <b>2,56</b> |

Sexe / Apport nul p =57,8% ; F = 0,32 (NS)

Sexe / Stress inconfortable p =35,5% ; F = 0,87 (NS)

Sexe / Absence de sécurité totale p =38,4% ; F = 0,77 (NS)

Sexe / Peur pour les élèves p =42,8% ; F = 0,65 (NS)

Sexe / Craintes de poursuites judiciaires p =30,4% ; F = 1,06 (NS)

Sexe / La sécurité d'abord p =2,8% ; F = 4,77 (S)

**Tableau 20. Utilités positives des étudiants selon genre (n=572 ; f=332 ; h=240)**

**Tableau 21. Utilités positives des enseignants selon le genre (n=117 ; f=93, h=24)**

## ***Annexe H : Aisance en gym et utilités subjectives***

**Figure 24. Distribution des étudiants pour la variable « Aisance en gym » (n=572)**

**Figure 25. Distribution des enseignants pour la variable « Aisance en gym » (n=117)**

**Figure 26. Degrés d'aisance en gym pour les étudiants et les enseignants**

**Figure 27. Degré d'aisance en gym/gym agrès selon le genre pour l'échantillon total (n=687)**

**Figure 28. Degré d'aisance en gymnastique pour les étudiants selon le sexe (n=572)**

**Figure 29. Degré d'aisance en gymnastique pour les enseignants selon le sexe (n=115)**

**Tableau 22. Utilités positives selon le degré d'aisance pour les étudiants (n = 572)**

**Tableau 23. Utilités négatives selon le degré d'aisance pour les étudiants (n = 572)**

**Tableau 24. Utilités négatives selon le degré d'aisance pour les étudiants féminines (n = 332)**

**Tableau 25. Utilités négatives selon le degré d'aisance pour les étudiants masculins (n = 240)**

***Annexe I : Utilités subjectives et accident***

**Figure 30. Vécu d'un accident ayant nécessité l'interruption de la séance pour la victime (n=689)**

**Tableau 26. Utilités positives pour les étudiants masculins selon le vécu d'un accident en EPS (n = 240)**

**Tableau 27. Utilités positives pour les étudiants masculins selon le vécu d'un accident en EPS (n = 240)**



**Tableau 28. Utilités positives pour les étudiantes selon le vécu d'un accident en EPS (n = 332)**

**Tableau 29. Utilités négatives pour les étudiantes selon le vécu d'un accident en EPS (n = 332)**

**Tableau 30. Utilités positives pour les enseignants masculins selon le vécu d'un accident en EPS (n = 24)**

**Tableau 31. Utilités négatives pour les enseignants masculins selon le vécu d'un accident en EPS (n = 24)**

**Tableau 32. Utilités positives pour les enseignantes selon le vécu d'un accident en EPS (n = 93)**

**Tableau 33. Utilités négatives pour les enseignantes selon le vécu d'un accident en EPS (n = 93)**

***Annexe J : Utilités subjectives et âge***

**Tableau 34. Utilités positives selon l'âge pour deux groupes d'enseignants (n 19-29 = 19; n 51-60 = 35)**

**Tableau 35. Utilités négatives selon l'âge pour deux groupes d'enseignants (n 19-29 = 19; n 51-60 = 35)**

## **Annexe K : Modalités de codage pour les obstacles déclarés**

**Tableau 36. Modalités utilisées pour le codage des obstacles à la mise en place d'ateliers gymniques**

| <i>Modalités</i>                 | <i>Entrant dans cette catégorie</i>  |
|----------------------------------|--|
| Etre partout et tout voir        | Surveillance, supervision  |
| Assurer la sécurité              | Sécurité absente ; manque de sécurité ; sécurité active et passive   |
| Gérer plusieurs ateliers risqués | Gérer, des groupes des ateliers à risque ; nombre élèves à encadrer  |
| Problème d'ordre matériel        | Manque de matériel ; espace limité   |
| Problèmes liés aux élèves        | Indiscipline ; excitation ; manque autonomie ; non respect des règles de sécurité ; climat de classe ; âge                   |
| Risques et dangerosité           | Risque accident, blessures ; risque ; danger   |
| Evaluer les risques              | Evaluer, anticiper les risques, comportements enfants  |
| Adapter les ateliers             | Trouver tâches adaptées, sans risques ; un seul atelier à risque   |
| Organisation et mise en place    | Préparation stricte, difficile ; organisation lourde, complexe   |
| Suivi de l'apprentissage         | Impossibilité d'aider ; pas de réel apprentissage ; absence de feedback, de conseil  |
| Accepter l'incertitude           | Anticiper comportement; peur du risque ; manque de confiance; stress ; faire confiance aux élèves ; prendre le risque ;      |
| Gérer les différences            | Observer les capacités des élèves; gérer les différences de niveaux d'habileté ; soutenir les élèves peureux en difficulté ; |
| Fixer le cadre                   | Capacité à donner des consignes ; à fixer et faire respecter un cadre de règles  |
| Compétences insuffisantes        | Connaissances pour aider, assurer ; connaissance et force pour installer   |
| Manque de référence à l'APS      | But inconnu ; déficit de sens pour l'élève ; pas d'apprentissage possible  |
| Rendement limité                 | Installation trop longue ; séance trop courte ;  |
| Autres obstacles                 |  |
| Pas d'obstacle                   |  |
| Hors sujet                       |  |

**Annexe L : Verbatim « Obstacles a la mise en place d'ateliers »**

|  |
|--|
| Occupation actuelle = Etudiant-e :   |
| 1 : Difficile de surveiller tous les élèves car ils sont disposés sur chaque atelier : supervision active.   |
| 2 : L'encadrement et la gestion du groupe  |
| 3 : Il est difficile de surveiller tout le monde en même temps. L'attention des élèves est toujours perturbée par l'atelier d'à côté.  |
| 4 : Les enfants ne savent pas pourquoi ils font cela : pas d'évolution. Juste un jeu, pas d'enseignement ici.  |
| 5 : Il faut équilibrer les ateliers, car le prof ne peut pas être partout au niveau sécurité. Si le prof doit rester à un atelier dangereux les autres doivent permettre d'être autonomes.   |
| 6 : Le risque de ne pas surveiller tout en même temps  |
| 7 : Cet « gym » par atelier n'a rien à voir avec la gymnastique de club. Aucun agrès n'est présent ce qui éloigne ces situations de la réalité, l'élève n'y trouve pas de sens. Ce n'est pas un cycle de « gym » mais un cycle « appréhension du risque ». |
| 8 : Il me paraît difficile de mettre en place un système de pratique de la gym par atelier, avec un effectif aussi nombreux. Forcément les règles de sécurité ne sont pas toutes respectées  |
| 9 : Les élèves font ce qu'ils veulent donc ça peut être dangereux car le maître ne peut pas être partout en même temps alors les élèves en profitent : situations dangereuses  |
| 10 : Difficile d'avoir un oeil sur tous les ateliers et tous les élèves  |
| 11 : Si on est seul avec toute une classe on ne peut pas assez surveiller, d'où fragmentation classe pour être présent   |
| 12 : L'enseignant ne peut pas être partout et contrôler en même temps ce que font tous les élèves.   |
| 13 : C'est que le professeur ne peut pas se diviser ! Ça devient donc dangereux  |
| 14 : Ce n'est pas vraiment de la « gym », les enfants ne voient pas l'intérêt des activités au niveau sportif.   |
| 15 : - limiter le nombre d'enfants par atelier - le maître qui doit avoir un oeil sur tous les ateliers  |
| 16 : L'impossibilité de surveiller chaque atelier afin de sécuriser au maximum chaque atelier et d'encadrer les enfants  |
| 17 : On ne peut pas être présent dans tous les groupes en même temps. Des accidents peuvent arriver alors qu'on s'occupe d'un autre groupe.  |
| 18 : Difficile d'avoir un oeil sur tous les ateliers et tous les élèves  |
| 19 : - l'apport de feed-back par enseignant - la surveillance - la gestion   |
| 20 : qu'il faut surveiller tous les ateliers alors que l'on est seul !   |
| 21 : Le manque de possibilités de surveillance et d'aide s'il y a trop d'atelier par rapport au nombre d'encadreur.  |
| 22 : Besoin de surveiller tous les ateliers en même temps... difficile car les effectifs sont restreints.  |
| 23 : il faut trouver un intérêt et éviter l'approche d'agrès trop dangereux.   |
| 24 : Le nombre d'enseignants pour le nombre d'élèves : insécurité, danger...   |
| 25 : Trop de dispersion ; trois ateliers différent à surveiller  |
| 26 : L'encadrement et la gestion du groupe.  |
| 27 : Le manque de moyens matériels et le manque de temps ou (ou de personnel) pour pouvoir encadrer les élèves à chacun de leur passage  |
| 28 : surveiller tous les élèves en même temps.   |
| 29 : Aucune indication   |

|   |
|---|
| 30 : Pas assez sécurisé ; ce genre de parcours peut aller pour l'échauffement en les sécurisant au maximum.   |
| 31 : - danger - pas d'enchaînement - pas de respect de la logique interne de l'activité   |
| 32 : La sécurité. Difficile de gérer les comportements hors tâches  |
| 33 : La sécurité des élèves n'est pas trop mise en place de part des ateliers non sécuritaires. Le problème n'est pas forcément la « gym » par ateliers mais les ateliers qui sont proposés   |
| 34 : - l'enseignant ne peut pas être présent dans tous les ateliers.  |
| 35 : Gérer tous les élèves, il est difficile d'avoir un regard sur chacun d'eux.  |
| 36 : Que l'enseignant ne peut pas être partout en même temps  |
| 37 : Le prof ne peut pas être partout. Il manquera peut-être de matérielles (ex. tapis)   |
| 38 : Pas possible de tout contrôler, point de vue global possible : pas trop d'activités complexes en même temps  |
| 39 : Connaître ce qu'on fait, l'avoir testé, connaître le matériel et être sûr de nous, ainsi que pouvoir poser des limites aux élèves  |
| 40 : - avoir un contrôle général - on ne peut pas tout voir   |
| 41 : Ne pas avoir le regard constant de l'enseignant sur chaque élève au même moment.   |
| 42 : Peu de gestion pour chaque atelier. On ne peut pas vraiment contrôler si les élèves font correctement.   |
| 43 : Difficile d'être partout en même temps   |
| 44 : la sécurité qu'un enseignant ne peut pas être présente à chaque atelier pour la garantir.  |
| 45 : Le risque, la sécurité, le danger, le nombre d'élèves  |
| 46 : L'enseignant ne peut pas être partout pour la sécurité et pour contrôler l'objectif. Assurer   |
| 47 : - le risque de chute, blessure - temps d'installation  |
| 48 : autonomie des élèves et respect des consignes  |
| 49 : La gestion de la classe, de la sécurité.   |
| 50 : La surveillance est rendue plus difficile  |
| 51 : La peur du risque et l'impulsivité de certains enfants   |
| 52 : Le maître ne peut pas être présent partout alors que certaines activités demanderaient d'être surveillées (éviter que les élèves ne fassent que ce qui leur plaisent). Le temps que ça nous met à être installé et la peur de certains élèves. |
| 53 : la sécurité  |
| 54 : Enseignant ne peut pas regarder partout  |
| 55 : les risques  |
| 56 : On ne peut pas être partout en tant qu'enseignant. Les ateliers où nous ne sommes pas présent ne doivent pas être difficiles et dangereux  |
| 57 : On ne peut peut-être pas le faire avec certaines classes en qui on ne peut pas avoir confiance.  |
| 58 : L'enseignant ne peut pas être partout à la fois, mais doit garder une vue d'ensemble sur ce qui se passe   |
| 59 : L'enseignant ne pas assurer la sécurité par sa présence à tous les postes. Il doit donc prendre des dispositions...  |
| 60 : Trop peu de surveillance   |
| 61 : L'enseignant ne peut pas être partout ! -> risque  |
| 62 : La sécurité  |
| 63 : Le manque de sécurité  |
| 64 : Manque de surveillance   |
| 65 : Bien. Mais peut-être dangereux. Difficile de tout contrôler (tous les ateliers)  |
| 66 : L'enseignant ne peut pas être partout à la fois  |
| 67 : L'enseignant ne peut pas surveiller la totalité des ateliers   |

|  |
|--|
| 68 : [Indication en allemand : hors sujet]   |
| 69 : La surveillance n'est pas assurée étant donné que le prof doit tourner d'un poste à l'autre !   |
| 70 : Risque - sécurité - difficulté d'observer tout le monde   |
| 71 : Surveillance, assurance, sécurité   |
| 72 : Impossible de surveiller partout en même temps. Le matériel est fait parfois aussi défaut.  |
| 73 : la surveillance, la possibilité de proposer plus d'un poste présentant un risque potentiel, la liberté d'action des élèves dans une classe à tendance dissipée.   |
| 74 : Difficile d'assurer un suivi pour chaque élève. Il faut que chaque atelier soit bien sécurisé car on y est pas tout le temps.   |
| 75 : si les exercices demandent un assurance, un prof tout seul ne peut pas être partout.  |
| 76 : La sécurité   |
| 77 : la sécurité. On ne peut pas être partout  |
| 78 : On ne peut pas contrôler tous les ateliers de façon efficace. Pour des petits il faut prévoir des activités très simples et pas dangereuses car ils font vite des choses dangereuses.                   |
| 79 : Peut pas être partout en même temps.  |
| 80 : Gestion de la sécurité, anarchie  |
| 81 : le maître ne peut pas être présent partout  |
| 82 : le temps nécessaire à l'installation sécuritaire et aux explications et contrôles de chaque poste   |
| 83 : la mise en place de matériel pour la sécurité. Une bonne organisation.  |
| 84 : Nécessite de l'autonomie des élèves, incompatible avec une sécurité optimale !!!  |
| 113 : Le problème est surtout sur le manque d'encadrement de chaque atelier. On ne peut pas être partout   |
| 114 : On ne peut pas surveiller et accompagner à chaque atelier en même temps  |
| 115 : Pas assez de surveillance il faudrait presque un adulte par atelier  |
| 116 : la sécurité, l'enseignant ne pouvant être présent à chaque atelier   |
| 117 : Le problème de la sécurité, de nombreuses activités gymniques demandent la présence d'un adulte, il n'est donc pas possible de multiplier des ateliers dangereux                                       |
| 118 : Pas de surveillance possible au niveau de tous les ateliers  |
| 119 : 1 enseignant pour encadrer tous les élèves   |
| 120 : - le matériel - il faut que certains ateliers soient autonomes   |
| 121 : Le côté affectif : les élèves ne sont pas tous prêts à réaliser ce genre d'activité qui demande de dépasser sa peur etc...   |
| 122 : Le manque d'encadrement et de tapis.   |
| 123 : Trop d'ateliers risqués en même temps. La sécurité n'est donc pas assurée.   |
| 124 : Le principal obstacle est la gestion de la sécurité : prévoir des ateliers qui peuvent être menés sans risque par les élèves que l'enseignant puisse assurer la sécurité sur un atelier plus dangereux |
| 125 : Le danger. La sécurité.  |
| 126 : prise de risque. peu d'encadrement   |
| 127 : Trop d'ateliers pour peu d'encadrement : pas assez d'adultes   |
| 128 : trop d'ateliers nécessitant la présence de l'enseignant  |
| 129 : Le problème du fonctionnement par atelier c'est que le prof ne peut pas être partout à la fois.  |
| 130 : Le nombre d'ateliers mis en place, faire surveiller tous les ateliers par un adulte.   |
| 131 : La sécurité (manque d'adultes pour assurer la sécurité, la surveillance) et manque de matériel.  |
| 132 : Le manque de personnel pour « parer » les élèves.  |
| 133 : un atelier "à risque" par séance pour que l'enseignant soit présent. gérer la sécurité   |



|   |
|---|
| 134 : le fait que l'enseignant ne peut pas se trouver à chaque atelier et que chaque atelier comporte des risques   |
| 135 : important pour enfants de se dégourdir important pour l'enseignant de prévenir  |
| 136 : L'enseignant ne peut pas être partout, et il y a toujours un risque de chute (dans chaque atelier présenté).  |
| 137 : -> activité à risque et l'organisation en atelier ne permet pas à l'enseignant de surveiller tout ce qui se passe   |
| 138 : L'enseignant ne peut pas être présent à tous les ateliers   |
| 139 : Le problème principal est lié à la sécurité : difficile d'être à tous les ateliers en même temps  |
| 140 : L'enseignant ne peut pas être partout et pourtant pour la sécurité des élèves, il est indispensable dans de nombreux ateliers. De plus, il y a trop d'ateliers. |
| 141 : Assurer une sécurité aux élèves (présence d'un enseignant).   |
| 142 : la sécurité semble être primordiale dans ce genre d'atelier (prévoir un seul atelier « à risque ») -> présence de l'enseignant                                  |
| 143 : Nombre d'atelier à risque par rapport au nombre d'enseignant  |
| 144 : la non présence de l'enseignant sur tous les ateliers. Il y a trop l'accent sur la prise de risques sans réelle sécurisation.                                   |
| 145 : la sécurité de tous   |
| 146 : trop de prise de risques.   |
| 147 : - surveillance - consignes plus ou moins respectées   |
| 152 : Le prof ne sait pas être partout à la fois.   |
| 153 : Le prof ne sait pas être à plusieurs endroits en même temps.  |
| 154 : Le professeur ne peut pas être partout en même temps et donc veiller à la sécurité et à la bonne réalisation des exercices de chaque atelier                    |
| 155 : La sécurité   |
| 156 : La sécurité, le professeur ne peut pas être attentif à chaque élève   |
| 157 : Un professeur n'est pas suffisant. On ne sait pas être partout mais on peut mettre des choses en place pour sécuriser un maximum                                |
| 158 : être très attentif à la sécurité  |
| 'Verb_obstacles' x 'Occupation actuelle' : Liste des mots spécifiques   |
| Strate : 'Etudiants'  |
| 159 : Il faut que tout soit sécurisé pour les enfants près des engins où ils doivent effectuer un travail et le prof doit être là ! Car manque d'aide                 |
| 160 : Le nombre de matériels doit être important. Il ne faut jamais négliger la sécurité.   |
| 161 : La sécurité et savoir regarder partout  |
| 162 : Le prof doit être partout et très concentré pour éviter d'éventuels accidents   |
| 163 : Ça peut être dangereux parce que le professeur n'a pas toujours un oeil partout et c'est difficile de voir tout le monde.                                       |
| 164 : Le risque que les élèves fassent ce qu'ils veulent  |
| 165 : le manque de surveillance ; [logo attention; danger] sécurité et [logo attention; danger] respect des consignes   |
| 166 : Le manque d'aide aux ateliers, ce qui provoque le manque de sécurité  |
| 167 : Nécessité d'avoir une vision périphérique et un oeil partout à tout instant   |
| 168 : On ne sait pas être partout, en même temps...   |
| 169 : la sécurité   |
| 170 : N'est pas dangereux si la sécurité est présente. De plus permet aux enfants de sentir plus à l'aise par rapport aux éléments qui les entourent.                 |

|  |
|--|
| 171 : Le manque de matériel et l'incompétence de certains enseignants  |
| 172 : manque de sécurité   |
| 173 : obstacle : être partout à la fois. Car cela demande beaucoup de présence et de règles  |
| 174 : Le manque de suivi des élèves.   |
| 175 : - la sécurité - la « gym » est une discipline très pointue et qui peut être très dangereuse si on ne prévoit pas ce qui peut arriver.                                |
| 176 : Le professeur ne peut pas se trouver à chaque atelier. Il contrôle donc moins bien ses élèves  |
| 177 : Nécessité de posséder beaucoup de matériel   |
| 178 : Il faut beaucoup de matériel   |
| 179 : Le matériel à disposition  |
| 180 : Les consignes qualitatives doivent être respectées. Impossible de voir toutes les erreurs ou même les dangers.   |
| 181 : Le prof ne peut pas être à tous les ateliers (aide). Il faut faire 1 unique atelier où le prof doit être absolument présent, les autres ne peuvent pas être risqués. |
| 182 : Le professeur ne sait pas vérifier tout le temps chaque atelier.   |
| 183 : Le prof n'a pas les yeux partout. Il faut avoir le matériel.   |
| 184 : La sécurité, l'élève doit pouvoir s'épanouir sans risque.  |
| 185 : Le risque de blessure  |
| 186 : Le manque de concentration des élèves et la mauvaise préparation de l'enseignant.  |
| 187 : Pas possible d'être présent à chaque atelier. Impossible de contrôler chaque atelier en même temps.  |
| 188 : Pas d'encadrement des élèves   |
| 189 : il faut beaucoup de matériel et surtout des tapis. C'est le plus gros problème   |
| 190 : On ne sait pas être partout  |
| 191 : D'avoir un regard sur tous les élèves  |
| 192 : Manque de mousse et d'encadrement du professeur  |
| 193 : - Il faut avoir beaucoup de matériel - L'enseignant ne s'est pas avoir vue tout le temps sur les autres ateliers.  |
| 194 : C'est difficile de garder son attention partout  |
| 195 : le danger  |
| 196 : On ne sait pas d'être présent à tous les ateliers en même temps.   |
| 197 : Les élèves n'ont pas de conscience de certains dangers donc ils risquent quelque chose   |
| 198 : Manque de sécurité !!!   |
| 199 : Sécurité... Il faut beaucoup de matériel à disposition.  |
| 200 : Pouvoir regarder et surveiller tous les ateliers   |
| 201 : On ne sait pas voir tous les élèves, être à tous les ateliers  |
| 202 : Difficulté de gérer correctement tout le groupe  |
| 203 : Sécurité, protection du matériel, tapis, présence du professeur  |
| 204 : L'enseignant ne sait pas être partout. La sécurité, aide   |
| 205 : Il faut avoir une salle avec beaucoup de matériel.   |
| 206 : C'est de ne pas avoir l'oeil sur TOUT ce qui se passe.   |
| 207 : Le matériel disponible pour justement sécuriser au maximum les différents ateliers   |
| 208 : la sécurité doit être le point central d'une leçon d'audace par atelier  |
| 209 : Ne pas être partout à la fois !  |
| 210 : La sécurité, il faut être sûr que l'élève ne se blesse pas quand on n'est pas là   |

|   |
|---|
| 211 : Le danger ! Car il est difficile d'avoir une attention particulière aux différents ateliers qui demandent chacun beaucoup de sécurité.  |
| 212 : L'élève ne se sent pas toujours en sécurité vu qu'il n'y a pas assez de tapis de protection   |
| 213 : L'élève n'a pratiquement jamais de sécurité ni d'aide pour la réalisation de l'exercice   |
| 214 : la peur   |
| 215 : Aucune indication   |
| 216 : La peur, c'est pourquoi le prof doit être présent et donner confiance aux élèves.   |
| 217 : la sécurité pour protéger au mieux les risques d'accident.  |
| 218 : l'enseignant doit être capable de voir tout le monde pour éviter les accidents  |
| 219 : le prof ne peut pas surveiller tous les élèves.   |
| 220 : Il faut réussir à avoir un oeil sur tout le monde, une vision globale du groupe tout en aidant parfois 1 élève. C'est pour cela qu'une sécurité passive est essentielle.                      |
| 221 : La présence du professeur et la sécurité  |
| 222 : - Pas d'oeil sur tous les élèves - Pas de feed-back possible pour l'ensemble des élèves   |
| 223 : Dans ses ateliers, la sécurité est un élément important. Il est donc difficile d'avoir un oeil partout à tout moment.   |
| 224 : La sécurité.  |
| 225 : Une certaine autogestion des élèves est nécessaire et les ateliers doivent être très sécurisants même sans l'enseignant   |
| 226 : L'enseignant ne peut pas être partout d'où l'importance de la formation d'aide (pareur) des élèves et leur autonomie.   |
| 227 : le nombre d'élèves, et la difficulté des ateliers opposés   |
| 228 : la gestion simultanée des groupes à cet âge quand les enfants bougent beaucoup et ont envie de faire à leur manière   |
| 229 : - faire découvrir la gym dans sa globalité - attention très particulière sécurité   |
| 230 : l'encadrement. L'enseignant ne peut pas être partout à la fois. Il faut savoir adapter les ateliers en fonction de ce paramètre   |
| 231 : Aucune indication   |
| 232 : il faut que l'enseignant ait un oeil sur tous les ateliers, ce qui est impossible. Il faut donc d'autres personnes pour veiller à la sécurité   |
| 233 : l'enseignant ne peut pas assister chaque atelier -> il faut varier les difficultés  |
| 234 : il faut que les élèves prennent conscience qu'il ne s'agit pas d'un jeu, et qu'il faut se protéger et faire attention aux autres avant de faire des ateliers où ils fonctionnent en autonomie |
| 235 : l'enseignant ne peut pas être partout à la fois   |
| 236 : - la disponibilité de l'enseignant - le matériel qu'il a à sa disposition   |
| 237 : On ne peut pas être présent sur chaque atelier, du coup risque plus important.  |
| 238 : il y a trop l'ateliers en même temps et l'instit ne peut pas avoir un oeil partout  |
| 239 : Sécurité  |
| 240 : Le prof ne peut pas être partout à la fois  |
| 241 : - l'autonomie des élèves (pas suffisante) - la sécurité de tous les ateliers  |
| 242 : le manque de matériel.  |
| 243 : le principal problème de la surveillance mais avantage pour avoir un temps d'engagement moteur optimum  |
| 244 : On ne peut pas surveiller tous les ateliers en même temps   |
| 245 : Sécurité + matériel   |

|  |
|--|
| 246 : - gestion du temps - la sécurité   |
| 247 : -> avoir les réelles compétences pour l'enseigner (sans risquer et sans passer à côté des objectifs)   |
| 248 : Difficulté de sécuriser tous les ateliers par la présence d'un enseignant  |
| 249 : La surveillance des élèves. L'enseignant ne peut pas surveiller tous les élèves  |
| 250 : Il faut une grande surveillance d'un adulte est une discipline pour gérer tous les élèves.   |
| 251 : La sécurité active (parade enseignants) ou passive (tapis)   |
| 252 : > Nombre de personnes présentes -  |
| 253 : Il faut faire des ateliers autonomes, dans lesquelles la motricité est grande... Activités dangereuses lorsqu'elles sont mal faites                  |
| 254 : Il faudrait 1 adulte à chaque atelier  |
| 255 : la surveillance  |
| 256 : la sécurité  |
| 257 : Comment assurer la sécurité dans tous les ateliers, certains nécessitant la présence de l'enseignant.<br>Solution : demander la présence d'un parent |
| 258 : La mise en sécurité des élèves et la surveillance de tous !  |
| 259 : être présent pour chaque enfant  |
| 260 : La sécurité ! Il paraît difficile d'assurer la sécurité des élèves en même temps à tous les ateliers.  |
| 261 : Sécurité : il est impossible d'enseignants d'être partout et de pouvoir surtout si des enfants ont besoin d'être rassurés                            |
| 262 : La présence d'un adulte est souvent nécessaire. Il est difficile de mettre en place des ateliers autonomes   |
| 263 : tous les ateliers demandent la présence d'un adulte  |
| 264 : besoin d'1 adulte pour chaque atelier  |
| 265 : La présence d'un adulte est nécessaire quasiment partout   |
| 266 : manque de surveillance   |
| 267 : Difficultés à gérer plusieurs ateliers en même temps   |
| 268 : tous les élèves sont en activité en même temps difficulté pour l'enseignant d'assurer la sécurité de tous.   |
| 269 : le manque d'adultes encadrant  |
| 270 : problème d'encadrement de la part de l'enseignant, il faudrait qu'il soit aux situations dangereuses mais aussi partout à la fois                    |
| 271 : - la sécurité à assurer - le manque de matériel dans les écoles - le fait que les enseignants n'osent pas enseigner cette discipline                 |
| 272 : le problème d'encadrement : manque d'adultes pour surveiller si beaucoup d'ateliers en même temps.   |
| 273 : - obligation de d'avoir du matériel ; temps d'installation ; - activités plus « risquées » que d'autres.   |
| 274 : La possibilité pour l'enseignant de se trouver sur chaque atelier à la fois. Il faut proposer un seul atelier présentant un risque plus important.   |
| 275 : Décontextualisé mais nécessaire pour enseigner la technique  |
| 276 : -> la gestion de la sécurité sur chacun des ateliers tout en gardant un oeil sur tous !  |
| 277 : L'enseignant ne peut pas être présent à tous les ateliers.   |
| 278 : Gérer la sécurité de tous les ateliers   |
| 279 : L'enseignant ne peut pas être surtout les ateliers en même temps ! Certains élèves doivent être en autonomie sur certains ateliers                   |
| 280 : L'enseignant ne peut pas être présent partout  |
| 281 : - on ne voit pas tout le monde - pas de parade active  |
| 282 : dangerosité de l'aménagement du milieu   |
| 283 : pas de vision sur tous les élèves ; pas possibilité d'être présent sur tous les ateliers   |

|     |   |
|-----|---|
| 284 | : La sécurité et respect des consignes des élèves   |
| 285 | : Le risque de blessures graves ou non qu'encourt les élèves dans ces situations  |
| 286 | : - la présence d'un enseignant indispensable - gestion des ateliers « à risque » ou non.   |
| 287 | : gérer la sécurité de tous les élèves. laisser les élèves travailler en relative autonomie dans des situations où le risque objectif ne peut être nul.   |
| 288 | : mise en place de sécurité pour ne pas avoir besoin d'élèves en parade à l'atelier, surtout avec des petits  |
| 289 | : Assurer la sécurité sur tous les ateliers   |
| 290 | : L'enseignant ne peut pas partout surveiller à la fois. Donc problèmes de sécurité à gérer   |
| 291 | : L'autonomie des élèves qui peut conduire à une mise en danger   |
| 292 | : la gestion de la sécurité   |
| 293 | : - Pas de supervision de tous - Comportements extrêmes des élèves.   |
| 299 | : L'enseignant ne peut pas être partout   |
| 300 | : [Traduction de l'allemand] les enfants font souvent autre chose et parfois de manière très imprécise. L'enseignant n'a pas une vision générale de tout ce qui se passe.                                   |
| 301 | : [Traduction de l'allemand] Manque de connaissances sur la manière d'utiliser les engins. L'enseignant ne peut pas être partout.   |
| 302 | : Organisation  |
| 303 | : Gestion ; observation   |
| 304 | : le risque d'accident (chevilles, poignet, tête) ; le temps d'installation   |
| 305 | : Infrastructure - nombre d'élèves - autonomie et la gestion du danger car je ne pourrai pas être partout.  |
| 306 | : Le maître ne peut pas être partout donc favoriser l'autonomie des élèves (entraide, responsabilité,...)   |
| 307 | : - avoir les yeux partout - responsabiliser les enfants - consignes claires  |
| 308 | : Il faut avoir des exercices pour lesquels on n'a pas besoin de surveiller (tout en ayant toujours un oeil) et se placer (enseignant) au poste le plus risqué.   |
| 309 | : On ne peut pas être partout !   |
| 310 | : l'enseignant ne peut pas être partout !   |
| 311 | : On ne peut pas être présent partout à la fois : le danger en cas d'accident   |
| 312 | : - le manque de sécurité - le manque d'observation   |
| 313 | : On ne peut pas être partout, il faut donc prévoir 1 exercice où nous restons et d'autres où ils peuvent être seuls sans danger.   |
| 314 | : Le fait qu'il est difficile de garder toute la classe en vue et donc d'assurer la sécurité de chaque enfant.  |
| 315 | : Le matériel à disposition ; le prof qui doit avoir les yeux partout   |
| 316 | : - organisation/matériel - danger éventuel (absence de surveillance)   |
| 317 | : - organisation (quels groupes ? postes ? quand introduire quoi ?...) - préparation - prise de risque (enseignants ne voient pas tous) - longue mise sur pied/installation donc moins de temps pour bouger |
| 318 | : Impossibilité d'être partout donc dispositifs importants de sécurité  |
| 319 | : De voir tout le monde en même temps. ->impossible ->sécurité pour tout le monde   |
| 320 | : que pas tous les enfants sont actifs] avoir pas toujours tout le monde sous contrôle parce que on doit aider et observer chez les ateliers [germanophone]   |
| 321 | : Aucune indication   |
| 322 | : L'enseignant ne peut pas observer et être présent à tous les ateliers   |
| 323 | : L'obstacle fait que l'enseignant ne peut pas être partout et ne peut pas tout observer  |
| 324 | : L'enseignant ne peut pas être présent à chaque poste, possibilité de se blesser   |
| 325 | : - gestion difficile de l'observation - être très claire dans les consignes  |
| 326 | : On ne peut pas être partout donc on ne peut pas aider ou observer tous les élèves   |

|   |
|---|
| 327 : - il faut pouvoir être à un atelier, les autres ne seront donc pas trop risqués. - l'organisation selon la classe (la discipline)   |
| 328 : beaucoup de temps pour mettre en place des ateliers   |
| 329 : la peur des accidents et de gérer plusieurs ateliers en même temps  |
| 330 : Certains ateliers plus à risque demandent la présence d'un enseignant mais on ne peut pas être partout à la fois et avoir les yeux partout ! Je ne mettrais pas plus d'un atelier « risqué » pour pouvoir m'y concentrer et être sûre que les autres se déroulent sans problèmes. |
| 331 : - On ne peut pas être partout - Avoir une vue d'ensemble  |
| 332 : Le regard ne peut être partout du coup la sécurité est plus difficile à obtenir   |
| 333 : Sécurité  |
| 334 : On ne peut pas être partout mais ainsi on responsabilise les enfants  |
| 335 : L'absence du maître à certains postes. L'organisation et la mise en place du matériel   |
| 336 : [Traduction de l'allemand] - entraînement autonome [ne permet pas] l'acquisition de nouvelles compétences - les ateliers doivent être sécurisés sans parade systématique de l'enseignant  |
| 337 : [Traduction de l'allemand] manque de conduite de la part des enseignants (règles) donc dangers nombreux   |
| 338 : [Traduction de l'allemand] on n'a pas toujours les élèves dans le champ de vision [donc] on ne voit pas tout [donc] sécurité...   |
| 339 : [Traduction de l'allemand] un enseignant, nombreux dangers!   |
| 340 : le fait que l'on doit être attentif à tous les postes, c'est pourquoi je conseille un poste « à risque » qui requiert l'enseignant et les autres sans risque !  |
| 341 : Qu'on ne peut pas être présent à tous les postes  |
| 342 : - l'enseignant ne peut pas être partout à la fois - et ses élèves doivent pouvoir travailler [en autonomie]   |
| 343 : Le nombre d'élèves et la discipline   |
| 344 : Enseignant ne peut pas être partout ! Sécurité !  |
| 345 : Il faut pouvoir observer tous les postes pour vraiment pouvoir éviter les accidents et en étant enseignante dans une grande classe cela est très difficile. Consignes très claires et règle pour les postes.  |
| 346 : l'autonomie offerte aux enfants réduit le temps d'aide individuelle, le fait d'avoir une « vue d'ensemble », contrôle de chaque atelier   |
| 347 : La sécurité ! Il faut mettre en place des ateliers où il n'y a pas de dangers.  |
| 348 : Les risques d'accidents. Quand on a le dos tourné les élèves profitent. On ne peut pas être partout en même temps.  |
| 349 : [Traduction de l'allemand] ne mettre en place qu'un atelier où les enfants ont besoin d'aide. Beaucoup d'installation   |
| 350 : Le matériel à disposition pas partout complet. La peur de l'enseignant. [germanophone]  |
| 351 : Difficultés à gérer + avoir un oeil sur tous les ateliers. Prend (beaucoup) de temps à mettre en place  |
| 352 : Parfois peut-être le manque de temps dans la salle. Il faut du temps pour mettre en place, expliquer et il n'en reste plus beaucoup pour l'activité   |
| 353 : la peur de quelques enfants !   |
| 354 : L'enseignant ne peut pas avoir l'oeil partout !   |
| 355 : Le maître ne peut pas être présent partout et parfois les enfants ne font pas ce qui est demandé ou ne respectent pas les règles de sécurité  |
| 356 : pas avoir le regard sur tous les élèves   |
| 357 : la sécurité et la quantité de matériel  |
| 358 : - le fait de ne pas pouvoir être partout à la fois pour surveiller - le temps de mise en place et de rangement du matériel  |
| 359 : la surveillance   |

|   |
|---|
| 360 : la sécurité des élèves [donc] on devrait être à beaucoup d'endroits   |
| 361 : [Traduction de l'allemand] garantir la sécurité pour chaque élève en sécurisant de manière judicieuse les postes et faisant en sorte que l'enseignant puisse les observer.              |
| 362 : Avoir ses yeux partout !  |
| 363 : Être présent dans tous les ateliers pour assurer que les exercices soient faits correctement  |
| 364 : [Traduction de l'allemand] responsabilité ; organisation  |
| 365 : [Traduction de l'allemand] - règles - organisation (plusieurs postes) – responsabilité  |
| 409 : - inactivité de certains élèves dans certains postes - la difficulté d'observation  |
| 410 : - Faut être bien organisé afin que certains ateliers puissent être menés sans l'aide de l'enseignant<br>- Anticipation : surtout à l'école enfantine                                    |
| 411 : Le manque de matériel. Le maître qui devrait regarder partout mais qui ne peut pas.   |
| 412 : Aucune indication   |
| 413 : La crainte de l'enseignant : pour ses élèves, pour lui (peur de la réaction des parents ou autres...)   |
| 414 : Savoir bien se situer. Être au centre le plus souvent possible. Avoir une vision globale de ce qui se passe. Il y a des postes qui méritent plus d'attention alors bien les positionner |
| 415 : La sécurité, il faut être sûr que les enfants qui se trouvent au poste « autonomes » ne risquent rien le moins possible.  |
| 416 : [Traduction de l'allemand] préparer le matériel. Si quelque chose arrive, l'enseignant est responsable.   |
| 417 : On ne peut pas être partout à la fois !   |
| 418 : [Traduction de l'allemand] l'installation d'autant de matériel (à l'école enfantine). Sécurité - risque -> manque de tapis !  |
| 419 : [Traduction de l'allemand] le risque et le temps nécessaire à l'installation  |
| 420 : L'observation de tous les élèves pour la sécurité   |
| 421 : On ne peut pas avoir les yeux partout -> il faut vraiment prendre le temps de réfléchir à quels ateliers je mets en place, au nombre... ainsi qu'à l'analyse a priori                   |
| 422 : - la mise en place des ateliers et le rangement - la difficulté d'avoir un oeil partout   |
| 423 : un seul enseignant pour tous les élèves ; le manque de matériel pour la sécurité  |
| 424 : Trop d'ateliers et peut entraîner entre un grande prise de risques car un seul enseignant pour encadrer.  |
| 425 : Principal obstacle : le gestion de la sécurité pour chaque personne dans chaque atelier à chaque instant  |
| 426 : Gestion de la classe. Être capable d'être présent à tout risque   |
| 427 : Je pense que cela est intéressant pour augmenter le temps moteur des élèves] l'obstacle est que le prof ne peut être sur chaque atelier en même temps.                                  |
| 428 : le manque voire absence de sécurité. Mise en place d'un seul atelier « à risques » avec présence du prof par exemple.   |
| 429 : Ben les ateliers eux-mêmes. C'est pas de la gym   |
| 430 : C'est dur à réaliser car il faut beaucoup de surveillance, mais tous les élèves sont en activité  |
| 431 : le prof ne peut pas se diviser par le nombre d'ateliers ou se multiplier  |
| 432 : trop dangereux, non sécurisés aucune présence du professeur. aucune consigne, aucun feed-back   |
| 433 : faut gérer les différents ateliers en même temps  |
| 434 : L'enseignant ne peut pas s'occuper de tous les ateliers en même temps   |
| 435 : Le manque de sécurité et de consignes   |
| 436 : La sécurité   |
| 437 : Le danger est le manque de surveillance   |
| 438 : Le fait de ne pas pouvoir surveiller en même temps  |
| 439 : La sécurité de tous les élèves  |

|   |
|---|
| 440 : L'aspect sécuritaire  |
| 441 : On ne peut pas se démultiplier pour être derrière chaque élève. Il faut donc prévoir assez de sécurité dans chaque atelier.   |
| 442 : Chaque élève risque leur vie ou la blessure grave   |
| 443 : La sécurité des élèves et l'observation de l'enseignant qui ne peut se trouver partout  |
| 444 : L'enseignant ne peut pas tout voir et corriger les erreurs de tous les élèves   |
| 445 : Aucune indication   |
| 446 : La sécurité de l'élève  |
| 447 : C'est dur de conseiller, de surveiller... Les élèves  |
| 448 : Moins de feed-back, gestion des élèves, besoin de beaucoup d'autonomie  |
| 449 : Manque de sécurité  |
| 450 : la sécurité   |
| 451 : la sécurité : on ne peut pas tout voir  |
| 452 : la sécurité/manque de matériel de sécurité  |
| 453 : L'aspect sécuritaire  |
| 454 : la prise de risque important en gym, elle doit exister. Il ne faut pas mettre en danger les élèves.   |
| 455 : Avec une régulation, et une mise en place des règles/des parades, l'enseignement de la gymnastique par atelier permet l'apprentissage de tous les élèves et aussi une pratique importante |
| 456 : la sécurité des élèves.   |
| 457 : Avoir l'oeil sur tous les élèves  |
| 458 : Trop d'insécurité pour les élèves   |
| 459 : La sécurité de tous   |
| 460 : Le manque de présence et l'insuffisance de sécurité.  |
| 461 : la crainte, l'appréhension de l'enfant  |
| 462 : Le professeur est souvent seul et ne sait pas assez bien encadrer les enfants ->trop de risques.  |
| 463 : Le professeur ne sait pas être attentif à tout  |
| 464 : Le manque de matériel.  |
| 465 : Le fait qu'on ne puisse pas tout surveiller en même temps, et que la plupart se font en hauteur (et donc, les risques augmentent).  |
| 466 : - sécurité, et l'obstacle est l'âge et la réception des élèves. Ici il ne paraissaient pas trop jeunes. Ils veulent plus de mouvement   |
| 467 : Le professeur ne peut pas être présent partout en même temps et donc aider. Pour des ateliers plus simples, cela ne pose pas de problèmes   |
| 468 : Manque de surveillance  |
| 469 : L'attention du professeur ne peut pas être partout  |
| 470 : - La fougue des élèves - On ne sait pas observer tous les élèves à la fois ->manque de surveillance   |
| 471 : On ne peut jamais avoir une vue d'ensemble sur les élèves, surtout quand il s'agit d'en aider un en difficulté  |
| 472 : Ne pas avoir un oeil sur tout !   |
| 473 : est que le professeur ne sait pas être présent en permanence à chaque atelier, pour chacun des élèves.  |
| 474 : Ne pas savoir tout voir ; débordement   |
| 475 : - essayer d'avoir tout le monde en vue - la sécurité - être partout en même temps   |
| 476 : Difficulté à pouvoir aider à chaque atelier   |
| 477 : peu de sécurité et de présence du professeur  |



|  |
|--|
| 478 : Le professeur ne sait pas être partout, il ne sait pas tout voir   |
| 479 : on est souvent trop excité pour ce genre d'atelier en le réalisant ->progression rapide ->difficile d'être partout   |
| 480 : Le fait que l'on ne puisse encadrer tous les ateliers du point de vue sécurité en même temps   |
| 481 : Le fait qu'on en peut pas être partout en même temps. Il y a plus de groupes à gérer.  |
| 482 : Beaucoup d'ateliers pour 1 seul enseignant [donc] l'enseignant ne sait pas être partout.   |
| 483 : Beaucoup de préparation et le temps nécessaire pour la mise en place. On a très peu souvent autant de matériel à disposition   |
| 484 : difficulté à gérer tous les enfants, d'avoir des yeux partout.   |
| 485 : Pas sécurisant pour l'élève  |
| 486 : - le dispositif à mettre en place pour la sécurité - le niveau de prise de risques de chacun des élèves  |
| 487 : C'est difficile de garder 1 oeil attentif à tout ce qui se passe tout en donnant des feed-back à des élèves en particulier   |
| 488 : Ne pas savoir regarder partout en même temps !   |
| 489 : L'enseignant ne peut pas être à chaque poste pour assurer la sécurité  |
| 490 : Mise en place en début/fin de séance. Nécessité d'engagement de chaque sous-groupe.  |
| 491 : Pas d'aide ([logo danger] sécurité). Pas de prise de conscience sur l'aspect risqué et audacieux   |
| 492 : Le professeur ne sait pas être dans tous les ateliers à la fois. Il n'a pas 1 regard surtout les enfants. La sécurité, certes difficile à gérer mais est envisageable. |
| 493 : Les appréhensions  |
| 494 : On ne peut pas tout voir et faire attention  |
| 495 : Difficulté pour l'enseignant d'être présent partout, de gérer tous les élèves  |
| 496 : Pas assez sécurisant   |
| 497 : Laisser les enfants libres   |
| 498 : Sécurité optimale  |
| 499 : La différence de niveau entre les élèves.  |
| 500 : Impossibilité de gérer l'ensemble des élèves.  |
| 501 : La non présence de l'enseignant.   |
| 502 : Si classe de petits, la demande de présence du prof est considérable. (->1 seul atelier à risque)  |
| 503 : On ne sait pas contrôler tous les élèves   |
| 504 : le fait que le professeur d'éducation physique ne sait pas être partout à la fois  |
| 505 : L'aspect sécuritaire n'est pas toujours garanti à 100 %  |
| 506 : De pouvoir avoir un oeil sur tout le monde. Être attentif à tout ce qui se passe   |
| 507 : La gestion de tous les ateliers à la fois, l'attention à apporter à chaque élève   |
| 508 : De pouvoir voir ce qui se passe dans chaque atelier sans tourner le dos à un ou plusieurs ateliers   |
| 509 : Aucun  |
| 510 : Prof se focalise trop sur un atelier et oublie les autres, il n'a pas une vision globale   |
| 511 : On ne sait pas être partout en même temps, ni voir tout ce qui se passe.   |
| 512 : Que le prof ne peut pas être partout, il faut sécuriser un max. pour que les élèves puissent passer seuls  |
| 513 : Pas possible de pouvoir surveiller tout le monde en même temps   |
| 514 : Prévoir le comportement d'enfants alors que les enfants sont imprévisibles   |
| 515 : On ne sait pas être partout. Or tous les ateliers méritent notre attention; beaucoup d'élèves n'ont pas beaucoup de matériel   |
| 516 : Aucune indication  |

|  |
|--|
| 517 : Prévoir suffisamment la sécurité des élèves  |
| 518 : Garder une vue d'ensemble sur la classe pour agir rapidement en cas de risque  |
| 519 : Le risque encouru  |
| 520 : Le risque de chute/d'accident. Le prof ne peut pas être partout où l'intérêt de responsabiliser les enfants et de donner des consignes claires à respecter et à faire respecter par tous                 |
| 521 : - le risque de chute - le professeur ne peut être qu'à un atelier à la fois et pendant ce temps les autres sont sans surveillance.   |
| 522 : Le fait que l'enseignant ne sait pas être là tous les ateliers à la fois ! et qu'il est le seul pour gérer la peur, réticence d'un élève à un atelier et le fait d'être présent à 1 atelier plus risqué. |
| 523 : La peur de l'enfant ; l'absence d'aide ou de présence « au cas où »  |
| 524 : manque de maturité chez les apprenants incapables de se gérer seuls.   |
| 525 : Beaucoup de gros matériel à placer   |
| 526 : La sécurité (comme certainement vous vous y attendiez)   |
| 527 : Difficile pour le professeur de tout gérer   |
| 528 : pour ce genre d'activité, il faut beaucoup de surveillance et d'aide, beaucoup de matériel, donc c'est pas facile avec une classe de 24 par exemple pour un seul professeur.                             |
| 529 : difficile à gérer avec des classes nombreuses et jeunes  |
| 530 : il n'est pas possible pour le professeur d'être à tous les ateliers en même temps donc manque de surveillance.   |
| 531 : L'éventuelle contradiction entre la sécurité et liberté de mouvement   |
| 532 : Il est impossible de tout surveiller en même temps   |
| 533 : Trop d'éléments à gérer en même temps pour l'enseignant  |
| 534 : Je trouve bien mais il faut vraiment constamment surveiller les moindres faits et gestes des élèves  |
| 535 : Manque de présence à tous les postes   |
| 536 : il n'y a qu'un prof pour contrôler tous les postes et tous les élèves  |
| 537 : On ne peut pas surveiller chaque élève. On ne travaille pas tellement par une éventuelle future « technique »  |
| 538 : Gérer les élèves (nombre, différents niveaux)  |
| 539 : C'est la sécurité des enfants avant tout. Il faut vraiment que le maître soit à côté   |
| 540 : Aucune indication  |
| 541 : Gérer tous les élèves en même temps  |
| 542 : Faire défiler les élèves l'un après l'autre  |
| 543 : difficulté pour le prof de surveiller partout car l'action se déroule à plusieurs endroits   |
| 544 : le matériel  |
| 545 : l'enseignant ne peut pas être partout en même temps  |
| 546 : la difficulté des élèves à gérer dans chaque poste.  |
| 547 : manque de sécurité dans cette vidéo et l'enseignant ne peut pas être partout à la fois.  |
| 548 : on ne peut pas être partout pour corriger, surveiller.   |
| 549 : le regard de l'enseignant ne peut pas être partout à la fois   |
| 550 : L'enseignant ne peut pas toujours être présent pour éviter les accidents, tapis doivent être bien placés. Sécurité !   |
| 551 : pas possible d'avoir en vue tous les ateliers en même temps donc moins de contrôle de la classe et de ce qui se passe.   |
| 552 : la surveillance  |
| 553 : Les dangers de chute et le manque de matériel.   |

|   |
|---|
| 554 : ne peut pas être présent partout à la fois donc prévoir des activités adaptées  |
| 555 : Étant 1 seul prof d'une salle, parfois en primaire assisté de l'enseignant, il est difficile de sécuriser chaque poste, et d'avoir un oeil partout  |
| 556 : Gérer les différents postes   |
| 557 : - difficulté à observer et surveiller tout le monde - assurer la sécurité de tous les élèves  |
| 558 : Les qualités physiques des élèves, et un matériel insuffisant   |
| 559 : le matériel, sécuriser les postes   |
| 560 : L'incapacité d'avoir un oeil sur tout   |
| 561 : Il est difficile de gérer la sécurité sur tous les ateliers   |
| 562 : le prof ne peut pas s'occuper de chaque atelier   |
| 563 : l'enseignant ne peut pas être partout   |
| 564 : Aménager le matériel de sorte que le risque soit moindre. (Proposer une seule activité à risque)  |
| 565 : La sécurité. L'observation  |
| 566 : surpasser sa peur   |
| 567 : la sécurité et l'aide   |
| 568 : trop de choses à voir en même temps.  |
| 569 : Sécuriser tous les ateliers (tapis en grand nombre, pareurs)  |
| 570 : La difficulté pour l'enseignant de se trouver partout à la fois. La sécurité de tous est difficile à assurer selon les ateliers proposés  |
| 571 : L'enseignant ne peut pas être à tous les ateliers et le danger est partout présent partout  |
| 572 : Sécurité - matériel – parades   |
| 573 : on ne peut pas surveiller/aider tous les élèves en même temps   |
| 574 : sécurité et contrôle de chaque atelier  |
| 575 : prise de risque sans assurance du professeur sur certains postes  |
| 576 : enseignant ne peut pas surveiller tous les ateliers   |
| 577 : sécurité  |
| 578 : Difficile à être attentif à tous les postes. Donc si plusieurs postes sensibles : [logo : attention danger]   |
| 579 : Le fait de ne pas pouvoir surveiller qu'un seul poste à la fois.  |
| 598 : Il n'est pas possible de surveiller tous les élèves. On ne peut pas tous les corriger.  |
| 599 : L'enseignant ne peut pas être partout à la fois [donc] les enfants doivent se responsabiliser   |
| 619 : Être présent et à l'écoute de tout ce qui se passe en même temps dans le gymnase  |
| 620 : La sécurité...  |
| 621 : La supervision de tout le groupe alors que les élèves effectuent des tâches différentes   |
| 622 : Incompétence de l'enseignant  |
| 623 : Temps l'engagement moteur faible  |
| 624 : La sécurité   |
| 625 : L'espace requis   |
| 626 : L'enseignant ne peut pas être partout en même [temps] c'est difficile de tout surveiller  |
| 627 : Impossible de toujours tout surveiller  |
| 628 : La sécurité doit être omniprésente  |
| 629 : S'il y a plus qu'un atelier, il doit y avoir plus qu'un enseignant parce qu'il y a des risques de blessures. Toujours assurer les élèves dans leur atelier. Si seul, faire un atelier à la fois tout le groupe ensemble |
| 630 : La sécurité   |

|  |
|--|
| 631 : C'est qu'il faudrait être plus qu'un seul prof ou mettre exercices qui demandent moins de surveillance   |
| 632 : Pas assez de supervision   |
| 633 : Contact visuel   |
| 634 : La sécurité  |
| 635 : Doit être certain que les ateliers sont sécuritaires   |
| Difficile de tout surveiller   |
| 636 : Être partout à la fois   |
| 637 : C'est bien   |
| 638 : La sécurité et la constante surveillance   |
| 639 : Le risque  |
| 640 : Pas sécuritaire  |
| 641 : Ça amène des activités non sécuritaires  |
| 642 : Cela doit être très sécuritaire et bien réglementé.  |
| 643 : L'engagement moteur pas assez grand, et principalement la possibilité d'avoir en tout temps une vision globale tout en aidant les élèves qui présentent des difficultés. |
| 644 : Trop complexe et dangereux pour des élèves de cet âge  |
| 645 : Peut pas surveiller tous les élèves en même temps  |
| 646 : Garder l'ensemble des ateliers dans son champ de vision  |
| 647 : C'est difficile d'être partout. Quand je fais des ateliers, ils sont sécuritaires et impliquent peu de risque  |
| 648 : La sécurité  |
| 649 : L'enseignant ne peut pas être partout à la fois et plusieurs activités nécessiteraient beaucoup plus d'attention   |
| 650 : On ne peut pas tout surveiller en même temps   |
| 651 : L'enseignant ne peut pas superviser tous les ateliers en même temps  |
| 652 : Manque de sécurité et de supervision   |
| 653 : La sécurité !  |
| 654 : Difficile à gérer ; on ne peut pas regarder partout en même temps  |
| 655 : Sécurité sur tous les plateaux   |
| 656 : Les hauteurs avec le manque de supervision   |
| 657 : Que le prof d'e.p. ne peut pas contrôler ni surveiller ce qui se passe dans tous les ateliers  |
| 658 : Peu de supervision de l'enseignant   |
| 659 : Risque de mort, de paralysie   |
| 660 : Difficile de superviser tous les ateliers adéquatement pour assurer la sécurité  |
| 661 : Trop d'activités pour un seul intervenant  |
| 662 : Sécurité !   |
| 663 : La sécurité est compromise.  |
| 664 : La sécurité  |
| 665 : Manque de sécurité   |
| 666 : La sécurité et la gestion  |
| 667 : 1 surveillant pour plusieurs activités   |
| 668 : L'importance et la difficulté de tout voir avec tant de dispersion   |
| 669 : Nous voulons peut-être être trop sécuritaires, mais il y a quand même toujours des risques de blessures graves plus élevés   |

|   |
|---|
| 670 : L'enseignant ne peut pas gérer tous les ateliers en même temps  |
| 671 : La hauteur (risque blessure)  |
| 672 : La supervision est plus difficile l'aspect prise de risque n'est pas nécessaire pour ce type d'atelier                      |
| 673 : - trop de supervision   |
| - beaucoup de règles  |
| - exige d'instaurer une routine   |
| 674 : 1 seul dangereux = présence constante du prof.  |
| 675 : Sécurité, tout voir   |
| 676 : Sécurité, car l'enseignant ne peut pas voir tout ce qu'il se passe dans chaque activité                                     |
| 677 : La sécurité des élèves  |
| 678 : Sécurité  |
| 679 : Mettre l'emphase sur la sécurité afin de responsabiliser nos élèves !   |
| 680 : la sécurité   |
| l'exécution   |
| la technique  |
| 681 : Pas sécuritaire. Trop dangereux pour le dos, la tête et le cou. Aucune démonstration. Aucun apprentissage excepté s'amuser. |
| 682 : Ne pas être capable de voir tout ce qui se déroule dans le gym.   |
| 683 : On ne peut pas avoir une supervision parfaite de tous les ateliers, c'est ce qui rend dangereux et difficile à gérer        |
| 684 : On ne peut pas être avec tout monde. Donc moins sécuritaire   |
| 685 : La sécurité et l'incompétence du prof   |
| 686 : - blessures – sécurité  |
| 687 : La supervision de chaque atelier pour un seul enseignant  |
| 688 : Les ateliers demandent tous une grande attention, ne peut pas avoir toute son attention à tous les endroits à la fois       |
| 689 : Le danger de ne pas tout voir   |

### **Annexe M : Verbatim des obstacles pour les enseignants**

|  |
|--|
| Occupation actuelle = Enseignant-e :   |
| 85 : le temps d'installation du matériel et d'engins   |
| 86 : on ne peut pas être partout à la fois   |
| 87 : La sécurité. Elle doit être assurée pour éviter l'accident.   |
| 88 : J'aime bien, car les élèves sont actifs toujours.   |
| 89 : On ne peut pas être au four et au moulin.   |
| 90 : - discipline de certains élèves : sécurité  |
| 91 : Évaluation de la prise [de risques]   |
| 92 : Le temps pour installer les ateliers et la force physique   |
| 93 : - la surveillance   |
| - la sécurité  |
| 94 : Gérer tous les ateliers et les enfants  |
| 95 : Impossibilité de faire des ateliers de même difficulté. Il est essentiel d'être totalement attentif   |
| 96 : On ne peut pas être partout   |
| 97 : - la difficulté avec les petits de porter les engins et tapis   |
| - manque une deuxième personne (souvent)   |
| 98 : Bavardage et pas la possibilité de tout contrôler raison pour laquelle il faut mettre un poste difficile et le reste des postes simples sans surveillance     |
| 99 : je ne peux pas être partout à la fois   |
| 100 : sécurité   |
| Surveillance   |
| 101 : Temps d'installation   |
| Difficulté d'installation avec des petits  |
| 102 : la mise en place d'ateliers sans risque sauf si on peut être là en continu pour surveiller   |
| 103 : Je ne peux pas être partout et tout surveiller. Les enfants doivent respecter des règles de base (attendre que l'autre est fini,...)                         |
| 104 : la sécurité  |
| 105 : la surveillance  |
| 106 : la gestion des différents ateliers   |
| 107 : la mise en place des ateliers. La vision globale de tous les élèves (moins d'ateliers). Gestion des ateliers   |
| 108 : La gestion des différents ateliers   |
| 109 : Il faut trouver le temps de voir et de « corriger », d'aider les élèves. Souvent, ils ont terminé les ateliers qu'on n'a pas encore vu tout le monde.        |
| 110 : le nombre d'élèves s'il est trop élevé] le matériel s'il est inadapté  |
| 111 : - le nombre d'élèves (élevé : difficile)   |
| - la nouveauté des ateliers (plusieurs mêmes temps : gestion difficile)  |
| 112 : - la sécurité - la surveillance - l'aide à chacun - la discipline  |
| 148 : le risque de chute   |
| 149 : Comme il faudrait être à plusieurs ateliers en même temps pour surveiller, organiser des ateliers plus simples où les élèves peuvent se surveiller eux-mêmes |
| 150 : - Sécurité - La gestion des groupes  |

|   |
|---|
| 151 : Le fait de devoir être partout en même temps. Gestion. Attention sécurité   |
| 294 : il faut des ateliers sans danger pour faire seul, éventuellement à un atelier risqué avec un enseignant qui sait assurer ses élèves.  |
| 295 : ne pas pouvoir tout surveiller  |
| 296 : Aucune indication   |
| 297 : L'enseignant ne peut pas être partout donc il doit adapter les ateliers.  |
| 298 : La sécurité avant tout  |
| 366 : Le matériel + on ne peut pas être partout, donc il faut en 1 endroit maximum où les élèves ont besoin de l'enseignant   |
| 367 : C'est difficile d'avoir une vue d'ensemble sur les élèves. On passe d'un atelier à l'autre et il peut se passer beaucoup de choses lorsqu'on a le dos tourné ! -> risques de blessures peuvent intervenir à ces moments-là. |
| 368 : Il faut assurer suffisamment et être présent  |
| 369 : La difficulté pour l'enseignant de voir ce qui se passe partout !   |
| 370 : On ne peut pas surveiller partout] Beaucoup de danger   |
| 371 : Gérer la surveillance   |
| 372 : On ne peut pas être partout... Il faut « doser » les difficultés  |
| 373 : impossibilité de surveillance à chaque endroit  |
| 374 : Une mauvaise évaluation des risques d'accident.   |
| 375 : Le grand nombre de matériel à installer et la sécurité : 1 seul atelier présentant un risque.   |
| 376 : la mise en place avec les élèves. Il faudrait être 2 adultes pour avoir le temps et parfois la force  |
| 377 : La présence d'un enseignant qui ne peut se dédoubler ; la quantité de « matériel de protection »  |
| 378 : Lorsque je travaille par atelier, je veille à ce qu'il n'y ait qu'un atelier où ma présence est souhaitable pour assurer la sécurité. Les autres ateliers sont « moins » dangereux.   |
| 379 : L'enseignant ne peut pas tout surveiller  |
| 380 : manque de présence adulte   |
| 381 : Exécuter simultanément divers exercices « à risque »  |
| 382 : - le manque d'aide, de personnes - excitation des bons élèves en gym qui veulent montrer...   |
| 383 : la présence à chaque emplacement  |
| 384 : la surveillance, le matériel (surtout les tapis)  |
| 385 : Les exercices ne peuvent pas être corrigés par le maître  |
| 386 : - installation demande du temps - veiller à avoir des postes « sans risques » où les élèves sont seuls  |
| 387 : Mesurer les risques, mais laisser, quelques risques que les élèves doivent gérer  |
| 388 : Attention à ne pas faire d'ateliers trop risqués car l'enseignant ne peut pas être partout  |
| 389 : La sécurité par les pairs et l'application des consignes données  |
| 390 : C'est que l'on ne peut pas être partout, tout contrôler.  |
| 391 : La surveillance totale qui est impossible, les élèves peuvent ne pas respecter les consignes et se blesser ou blesser les autres  |
| 392 : L'enseignant ne peut pas avoir l'oeil sur tout.   |
| 393 : la nécessité que les élèves soient autonomes et restent « dans » l'atelier  |
| 394 : On ne peut pas être partout. Il faut faire attention aux ateliers qui demandent la présence de l'enseignant. Parfois, le matériel à disposition n'est pas suffisant selon ce qu'on prévoit (à étudier avant)                |
| 395 : On est seul face à une classe nombreuse. Gestion et préparation stricte   |
| 396 : le respect des consignes (de l'exercice + de sécurité)  |
| 397 : Aucune indication   |

|  |
|--|
| 398 : Aucune indication  |
| 399 : Si la sécurité est assurée aucun obstacle  |
| 400 : Le manque de présence dans chaque atelier « en même temps »  |
| 401 : - gérer la sécurité - un stress supplémentaire pour veiller à tout   |
| 402 : Je pense que quelques-uns de ces ateliers sont dangereux. Je pense qu'il est souhaitable d'avoir plus de surveillance et de sécurité   |
| 403 : Manque de présence de l'enseignant dans les ateliers : difficile à gérer   |
| 404 : 1) la discipline 2) savoir organiser ses ateliers de manière de proposer une activité « dangereuse » où je reste pour assurer  |
| 405 : Il ne faut pas mettre plusieurs ateliers où il doit y avoir de la surveillance   |
| 406 : trop d'ateliers où une personne devrait surveiller   |
| 407 : Je fais attention à ne faire qu'un atelier où la prise de risque est élevée et je me poste vers cet atelier. Le principal obstacle est donc d'être « raisonnable » dans la mise en place des ateliers                              |
| 408 : capacité des enfants   |
| 580 : - le manque de personnes pour surveiller - le manque de matériel   |
| 581 : La difficulté de pouvoir surveiller tous les ateliers et la sécurité   |
| 582 : La surveillance, la sécurité   |
| 583 : Je trouve qu'il y a trop d'ateliers à risque en même temps dans la vidéo. J'organiserais ma leçon par atelier avec 1 seul atelier à risque où je suis présente.  |
| 584 : - assurer un maximum de sécurité - évaluer les élèves  |
| 585 : la surveillance de tous les élèves lors d'exercices qui comportent certains risques  |
| 586 : Assurer la sécurité des enfants.   |
| 587 : Le suivi des apprentissages de chacun  |
| 588 : faire confiance à l'enfant   |
| 589 : Le déplacement et la mise en place d'engins lourds   |
| 590 : le manque de matériel pour assurer la sécurité   |
| 591 : ne mettre qu'un poste ou la présence est indispensable   |
| 592 : Trop d'exercices qui demandent une surveillance particulière   |
| 593 : la sécurité n'est pas garantie   |
| 594 : choisir des ateliers qui ne demandent pas la présence constante de l'enseignant  |
| 595 : on ne peut pas tout voir !   |
| 596 : Trouver des exercices intéressants, stimulants, pour que les élèves puissent s'autogérer et prendre du plaisir mais également sûrs, ainsi qu'un poste plus « délicat », avec un défi ou une difficulté vers lequel je me tiendrais |
| 597 : je suis seul et les engins sont lourds... je ne peux pas être partout en en même temps... mais ça me plaît !   |
| 600 : Sécurité ; respect des consignes ; gestion du groupe   |
| 601 : un seul enseignant et plusieurs postes de travail. Il faudrait au moins choisir en conséquence   |
| 602 : - assurer la sécurité - bien superviser les activités  |
| 603 : Il faut introduire les ateliers petits à petit. Des ateliers des différentes difficultés. Apprendre aux élèves à s'assurer. Le maître à l'atelier le plus dangereux et le maître placé de façon à voir la salle entière !          |
| 604 : le manque de peur, de risques pour les enfants   |
| 605 : Pas ce genre d'atelier mais des ateliers plus cool où il n'y a qu'un poste dangereux à surveiller  |
| 606 : trop d'ateliers dangereux à la fois] il faut un minimum de matériel de protection !  |
| 607 : Aucun.   |
| 608 : Aucune indication  |



|   |
|---|
| 609 : la sécurité, l'absence du maître  |
| 610 : à gérer au niveau de la sécurité  |
| 611 : - la discipline - la mise en place : temps ! - la sécurité - nombre d'élèves  |
| 612 : la surveillance et le matériel (nombre de tapis souvent insuffisants)   |
| 613 : - veiller à ce que mes instructions soient claires - l'autonomie des groupes, leur responsabilisation   |
| 614 : Trop de danger pour 1 enseignant  |
| 615 : le poids du matériel (engins)   |
| 616 : je sécurise davantage, maîtriser l'organisation je trouve que c'est plus facile en ateliers si la sécurité est présente. je ne conçois plus 1. Pour moi l'enseignement par atelier est plus facile, moins de discipline à faire, moins de temps mort. |
| 617 : Comme on ne peut tout contrôler, il faut s'assurer en protégeant au maximum chaque poste de manière adéquate et en étant sûr que les élèves ont bien compris ce qu'on attend d'eux à chaque ateliers!   |
| 618 : Manque de matériel  |

***Annexe N : Tableau comparatif des obstacles étudiants-enseignants suisses***

**Tableau 37. Obstacles déclarés pour étudiants (n= 116) et enseignants suisses (n=117)**

## **Annexe O : Etapes de la construction de l'outil d'analyse des commentaires**

Nous présentons ici les trois phases successives qui ont jalonné le parcours qui a abouti à diverses listes de codage ainsi que et les résultats partiels qu'elles ont permis d'obtenir. Le schéma ci-dessous présente une vue d'ensemble de ces démarches.

Phase 1 : Chaque rubrique est analysée spécifiquement ce qui aboutit à 21 listes de codage (1 à 21)

Phase 2 : Une liste unique de codage est définie pour chaque stade de l'analyse (liste A, B et C). Chaque liste comprend plus d'une vingtaine de modalités différentes.

Phase 3 : Les observations issues de la phase 2 sont regroupées dans des catégories thématiques plus larges (listes A', B' et C').

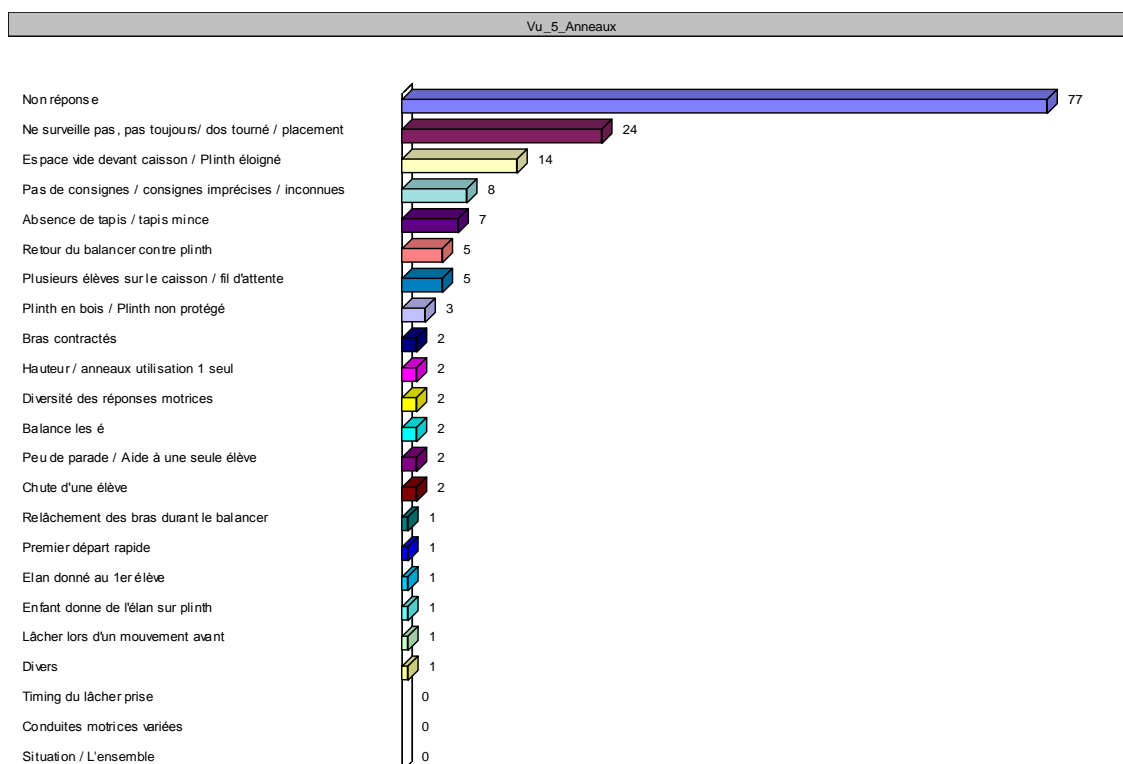
| Séquence                | <i>Ce que j'ai vu</i> | <i>Ce que j'en pense</i> | <i>Ce que je ferais</i> |
|-------------------------|-----------------------|--------------------------|-------------------------|
| Toboggan                | 1                     | 2                        | 3                       |
| Traversée espalier      | 4                     | 5                        | 6                       |
| Franchissement espalier | 7                     | 8                        | 9                       |
| Perches                 | 10                    | 11                       | 12                      |
| Anneaux                 | 13                    | 14                       | 15                      |
| Trapèze                 | 16                    | 17                       | 18                      |
| Minitrampolines         | 19                    | 20                       | 21                      |
|                         | Liste codage A        | Liste codage B           | Liste codage C          |
|                         | Liste codage A'       | Liste codage B'          | Liste codage C'         |

Ces trois étapes sont maintenant décrites en détail.

### **Une première approche inductive collaborative**

A réception des premiers formulaires, une première tentative de traitement des commentaires a été menée. Il s'agissait de voir si un codage précis et systématique pourrait s'avérer pertinent et performant. Par un travail en doublette (deux chercheurs formés à l'outil), le contenu de chaque commentaire de 40 formulaires sur 117 a été analysé. Chaque nouvelle occurrence a été considérée comme une modalité afin de ne pas perdre d'information en préalable. Ainsi, les trois catégories de commentaires de chacune des sept situations ont fait l'objet d'une liste de codage spécifique. L'analyse de contenu des observations faites pour le toboggan (séquence 1) a abouti à une liste de codage différente de celle construite pour la séquence 2, elle-même différente de la séquence 3, etc. Ce travail coopératif de classement des réponses a débouché sur 21 listes de codage distinctes (3 par séquence vidéo analysée).

Une fois les listes de codage stabilisées, une très grande dispersion des réponses a été constatée (jusqu'à 21 réponses différentes pour quarante sujets pour une même catégorie de commentaires) : la dispersion des réponses en de trop multiples modalités rendait pour ainsi dire vaine toute comparaison et analyse. Un exemple de résultat issu de ce premier traitement est présenté ci-dessous. Il s'agit des observations faites à propos de la situation des anneaux (séquence 5). Le nombre élevé de non-réponses s'explique par le fait que l'essai de codage a été réalisé sur une partie seulement de ce premier corpus (40 cas sur 117).



**Figure 31. Résultat du 1er codage des observations faites à propos de la séquence anneaux (n=40)**

### ***Un regroupement des énoncés autour de thématiques***

La première tentative de classement des commentaires, marquée par la volonté de ne pas perdre en finesse d'information, a conduit à un inventaire exhaustif et supposait regroupement en catégories. Pour résoudre ce problème de dispersion, le contenu des 21 listes de modalités a été retravaillé pour être synthétisé dans trois listes de codage, une par catégorie de commentaires :

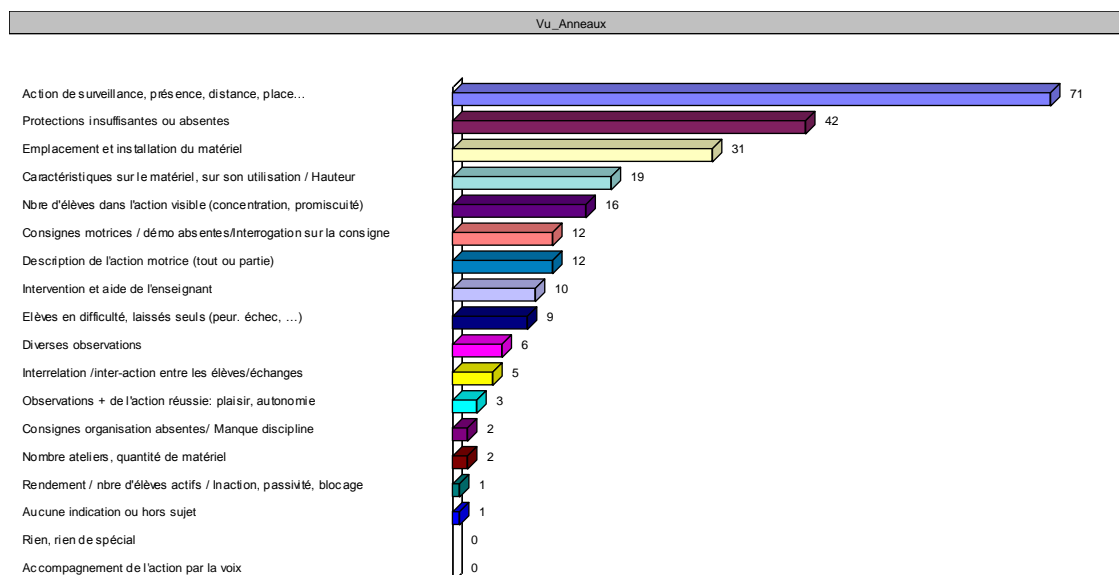
- (1) la liste de codage pour les observations (« ce qui a retenu mon attention », colonne de gauche du formulaire de réponse),
- (2) la liste de codage pour les commentaires (« ce que j'en pense », colonne centrale du formulaire de réponse) et
- (3) la liste de codage pour les propositions didactiques (« ce que je ferais », colonne de droite du formulaire de réponse).

Selon leur contenu, les réponses ont été ventilées dans divers axes thématiques fondés sur une approche didactique ainsi que sur des présupposés théoriques mis en évidence dans la problématique. Les commentaires des sujets ont été classés selon les axes thématiques suivants :

- (A) Aménagement du dispositif et sécurité matérielle
- (B) Surveillance, aide, accompagnement
- (C) Consignes
- (D) Elèves, groupe et classe
- (E) Tâche, action motrice, enseignement
- (F) Evaluation du degré de risque, conceptions sur la sécurité
- (G) Divers

Chaque axe a été ensuite décliné en modalités plus spécifiques. Les trois listes de codage sont présentées plus loin.

Ce second mode de traitement a ensuite été testé sur l'échantillon « enseignants ». Les modalités ont été affinées au fur et à mesure du codage. Après stabilisation, un nombre élevé de modalités différentes ont pu être créés : 22 pour les observations (colonne « vu »), 25 pour les commentaires (colonne « pense ») et 25 pour les propositions (colonne « ferais »). Voici, à titre de comparaison, la même séquence des anneaux recodée au moyen de cette seconde liste.



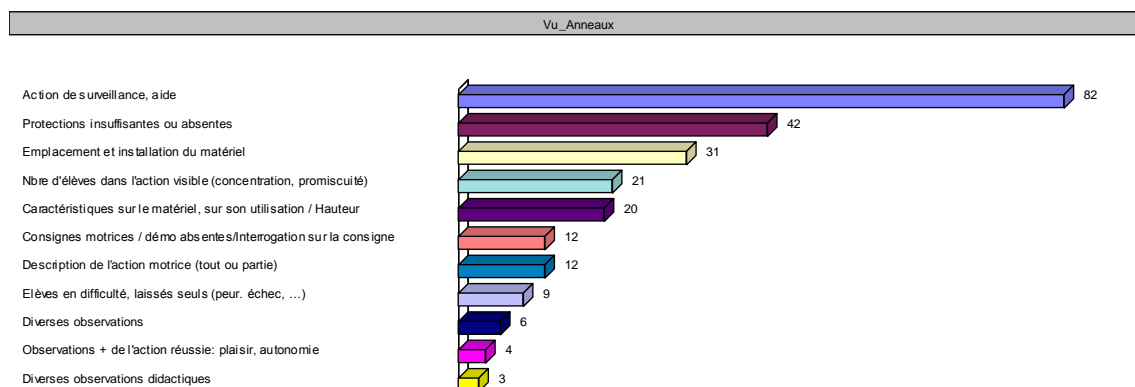
**Figure 32. Résultat du 2e codage des observations des enseignants à propos des anneaux (n=116)**

Cette deuxième phase avait conduit à faire un double choix : celui de limiter le nombre de listes de codage à 3 (alors qu'il y en avait 21 au départ) et celui de regrouper les réponses autour de thématiques précises. Une partie de la précision des données a disparu au cours de

ce traitement plus synthétique. En retour, la lisibilité s'en est trouvée améliorée. La comparaison des deux figures confirme était encore à affiner.

### ***Poursuite de la logique de regroupement des réponses***

Une fois les 3 nouvelles listes de codage stabilisées, un essai de regroupement des modalités selon les thématiques via le logiciel Sphinx a été opéré sur les mêmes données. Dans la figure ci-dessous, on retrouve la situation des anneaux après regroupement.



**Figure 33. Résultat du 3e codage des observations des enseignants à propos des anneaux après (n=116)**

A la lecture du graphique ci-dessus, on constate que les 241 observations formulées par les 117 enseignants après visionnement de la séquence des anneaux se distribuent dans 11 catégories thématiques différentes. On remarque d'emblée que, rapportées à la situation spécifique analysée (ici la séquence des anneaux), ces résultats ont un potentiel descriptif qui se limite à des généralités et autorise les tendances. Il faut bien connaître le contenu des commentaires pour savoir ce qui se trouve derrière ces catégories. Ainsi, la modalité « Action de surveillance, aide », replacée dans le contexte, doit être comprise comme « surveillance diffuse de l'enseignant ». Cet aspect a retenu l'attention d'un tiers environ des répondants. Les deux tiers restants se répartissent dans plusieurs thématiques. Dans le cas précis, on peut relever:

- la sécurité via à l'aménagement du dispositif (hauteur du caisson), le matériel de protection (espace vide au sol entre le plinthe et le petit mousse, l'absence de tapis autour et contre le plinth), la présence de deux élèves sur le plinth,
- l'action en elle-même (une élève qui revient rapidement en arrière en balançant),
- les élèves en difficulté ou en échec,
- les élèves qui réussissent, semblent avoir du plaisir.

Cette analyse sommaire des résultats met en évidence un des constats à l'origine de la recherche, à savoir que le risque, sa nature, son origine, d'une même situation gymnique n'est pas interprétée de manière identique par tous les membres de la communauté éducative. Les

indices retenus lors de l'observation peuvent porter sur différents aspects de la situation éducative : le rôle du prof, l'aménagement de l'atelier, les élèves, la tâche, le niveau de risque. Ces observations sont largement majoritaires. Certains, très peu nombreux certes, observent les compétences que les élèves mettent en jeu pour gérer la situation d'apprentissage. Bien que minoritaire, la rétention de ce genre d'indices dénote une lecture différente du risque pris du point de vue de l'élève.

En résumé, l'objectivation du phénomène de singularité de l'interprétation du risque émerge clairement dans cette présentation succincte. En ce sens, l'outil d'analyse mis au point en trois étapes successives se révèle relativement performant. Cela étant, il s'est avéré en définitive peu pertinent d'étendre cette méthode de codage systématique à la totalité du corpus car le but était de décrire finement les observations spécifiques des séquences observées. L'inconvénient de cette méthode d'analyse de contenu est qu'elle ne permet pas de relier entre eux les commentaires d'une même personne sur la situation analysée (« j'ai vu ceci, j'en pense cela et voici ce que je ferais »). Cette logique du fonctionnement interprétatif singulier et systémique, qui peut apparaître à travers le discours, reste inaccessible. Une autre utilité possible d'un tel traitement serait de permettre une comparaison générale des sept situations entre elles.

**Annexe P : Liste de codage des observations (... ce qui retient mon attention)**

| <i>Dispositif<br/>Sécurité passive<br/>Matériel</i>                          | <i>Sécurité active<br/>Surveillance / Aide<br/>Accompagnement</i>   | <i>Consignes</i>  | <i>Elèves<br/>Groupe et classe</i>  | <i>Tâche<br/>Action</i>  | <i>Diverses remarques</i>  |
|--|---|---|---|--|--|
| Absence de tapis<br>Plinth non protégé<br>Absence de matériel<br>d'assurance | Surveillance, parade par<br>l'enseignant<br>Absence d'intervention,<br>de contrôle; intervention<br>non-systématique<br>Distant de l'action | Absence de consignes<br>motrices<br>Interrogation sur la<br>consigne<br>Absence de<br>démonstration | Elèves en difficulté,<br>laissés seuls  | Caractéristique de<br>l'action réussie (aisance,<br>autonomie, contrôle,<br>réussite, diversité)   | Diverses observations<br>didactiques (rendement;<br>nbre d'élèves actifs;<br>quantité de matériel) |
| Emplacement du<br>matériel (trop près, trop<br>loin, ...)<br>Hauteur, vide   | Aider, manipuler l'élève  | Pas de cadre<br>Absence de consignes<br>d'organisation  | Nbre d'élèves dans<br>l'action visible<br>(concentration, file<br>indienne, promiscuité<br>...) | Description de l'action<br>ou d'une partie de<br>l'action<br>Observations quant au<br>déroulement, à<br>l'amplitude, à l'évolution<br>spatiale | Aucune   |
| Caractéristiques sur<br>matériel, son<br>aménagement, son<br>utilisation     | Accompagnement de<br>l'action par la voix   |   | Inaction, passivité,<br>action figée, blocage   |  |  |
| Nombre d'ateliers  |   |   | Relations entre élèves<br>Action d'un élève par<br>rapport à un autre                           |  |  |



**Annexe Q : Liste de codage des opinions (... ce que j'en pense)**

| <i>Dispositif<br/>Sécurité passive<br/>Matériel</i>              | <i>Sécurité active<br/>Surveillance /Parade<br/>/Aide</i>            | <i>Consignes</i>  | <i>Elèves<br/>Groupe et classe</i>  | <i>Tâche<br/>Action<br/>Situation</i>   | <i>Danger, risque<br/>Conceptions risque,<br/>sécurité</i>                               | <i>Divers</i>   |
|--|--|---|---|---|--|---|
| Manque de protections<br>Tapis insuffisants, ...                 | Défaut de sécurité<br>Evaluation déficiente                          | Défaut de consignes,<br>de démonstration, de<br>dialogue                  | Commentaires sur les<br>ressources des élèves<br>Aspects socio-<br>affectifs (peur,<br>limites, motivation<br>des élèves ...) | Remise en question<br>de l'utilité, de l'intérêt<br>éducatif<br>Interrogation sur le<br>but         | Risque faible,<br>mesuré, acceptable   | Divers jugements<br>négatifs (désaveu)<br>Expression<br>d'émotions vives<br>(stupéfaction, peur,<br>choc) ; Perplexe;<br>Interrogatif |
| Matériel mal installé,<br>inadapté, ...<br>Trop près, haut, loin | Défaut de<br>surveillance, de<br>parade, de contrôle,<br>d'attention | Défaut de cadre et<br>discipline<br>Manque de consignes<br>d'organisation | Actions parasites<br>(bousculade, gêne<br>mutuelle)   | Remarques positives<br>par rapport aux<br>compétences, niveau<br>d'habileté, intérêt de<br>la tâche | Risqué<br>Risque de ... / que...<br>(chute, choc,<br>bousculade, blessure<br>corporelle) | Interrogation,<br>perplexité, doute   |
| Protections<br>superflues, excessives                            | Jugements critiques<br>sur l'aide, la<br>manipulation,<br>l'attitude |   |   | Action ou partie de<br>l'action inadaptée,<br>non-différenciée, mal<br>maîtrisée, à risque          | Niveau de risque:<br>important, élevé,<br>maximum  | Divers commentaires<br>hors-sujet   |
|  | Jugements positifs sur<br>l'aide, la manipulation<br>et ses effets   |   |   | Ne pas faire,<br>interdire, supprimer   | Danger, dangereux,<br>trop dangereux, ...<br>Danger de...                                | Aucune indication   |
|  |  |   |   |   | Conceptions, savoirs,<br>conseils sur le risque,<br>la sécurité, la tâche                |   |

**Annexe R : Liste de codage des propositions didactiques (...ce que je ferais)**

| <i>Dispositif<br/>Sécurité passive<br/>Matériel</i>  | <i>Sécurité active<br/>Surveillance<br/>Parade</i>                                  | <i>Consignes</i>  | <i>Tâche<br/>Enseignement</i>  | <i>Danger, risque<br/>Conceptions risque,<br/>sécurité</i>                                  | <i>Divers</i>   |
|--|---|---|--|---|---|
| Mettre des tapis<br>Plus de tapis, de protections<br>Mieux sécuriser<br>Vérifier le dispositif                               | Surveiller, rester proche, vigilant, attentif, être disponible                      | Consignes de gestion<br>Fixer et imposer cadre/discipline/l'intervalle entre les élèves | Diriger les évolutions des élèves<br>Un par un<br>Faire respecter les règles   | Montrer, expliquer, exposer les risques, les dangers<br>Sensibiliser, appeler à la prudence | Diverses idées (rendement, supprimer la musique...)<br>Hors sujet |
| Transformer dispositif<br>Utiliser autre matériel<br>Déplacer, délimiter, espacer les ateliers<br>Limiter le nbre d'ateliers | Conseiller, parler  | Consignes motrices précises<br>Donner but / repère pour action                          | Exiger mouvement précis<br>Enseigner   | Prévoir/ anticiper chutes, risques, dangers   | Savoirs professionnels  |
| Réduire hauteur, vide, dégagement, inclinaison, ... pour supprimer risque objectif   | Assurer, assister<br>Aider, tenir, manipuler<br>Intervenir plus vite                | Démontrer<br>Faire démontrer  | Simplifier la tâche<br>Limiter l'évolution de l'action (hauteur, nbre de sauts)<br>Transformer, supprimer partie tâche |   | Ferais idem   |
|  | Faire coopérer les élèves à/pour leur sécurité et celle des camarades               |   | Différencier les exigences, l'aide<br>Augmenter progressivement la difficulté<br>Progression d'apprentissage           |   | S'interroge; ne connaît pas ce matériel                           |
|  | Assurerais un autre atelier, l'atelier le plus dangereux, un seul atelier dangereux |   | Interdire l'action; supprimer la tâche, la situation   |   | Aucune indication   |

## **Annexe S : Verbatim des observations diverses de la situation du toboggan**

### **Ce qui a été vu**

Porte à proximité

"L'atelier bloque la porte de secours" (644)

"Porte d'entrée, sortie = danger" (391)

### **Comment cela été interprété**

"Porte sur la gauche (si quelqu'un rentre ou sort -> danger)" (535)

"Difficulté d'évacuation de la salle (incendie)" (391)

"Si quelqu'un ouvre la porte, il risque de faire tomber l'installation" (75)

### **Ce qui a été vu**

"Pas de tapis contre le mur" (74)

### **Comment cela été interprété**

"Risques de blessure car pas de protections contre le mur" (424)

"Les enfants risquent de se taper la tête ou une autre partie du corps contre le mur" (410)

"Risque de blessures à la tête" (295)

"Gros risque d'accident" (372)

"Choc à la tête" (420)

"Un enfant va mettre la tête dans le mur" (375)

"Avec un peu plus de vitesse l'élève sera projeté contre le mur" (62)

"Risque de s'écraser contre le mur en cas de trop grande vitesse" (376)

"(...) le 1er élève arrive dans le mur" (128)

"Je trouve ça un peu dangereux mais dans la mesure où ils ne prennent pas trop de vitesse, je ne m'en offusque pas" (531)

### **Les propositions de remédiation**

"Etre plus présente" (372)

"Etre à côté du toboggan" (64)

"Me tenir très près de l'installation, prêt à intervenir" (373)

### **Ce qui a été vu**

"Le bruit = manque de sécurité pour celui (celle) qui s'exécute" (104)

"Il y a trop d'excitation" (373)

### **Comment cela été interprété**

"Les commentaires incessants des enfants. Avec plusieurs postes (ateliers) le bruit me dérange. Sécurité assurée. J'exigerais plus de discipline..."(87)

## **Annexe T : Analyse des interprétations de la situation du toboggan**

### **La situation didactique est critiquée**

#### **Remise en cause de l'autorité de l'enseignant**

"Manque d'autorité de l'enseignant" (455)

#### **Remise en cause de son sens des responsabilités**

"Irresponsabilité de l'enseignant, but recherché pas atteint" (298)

"Le professeur est assez inconscient. Ils ne pensent pas à la sécurité. OK il y a de l'amusement mais la sécurité reste primordiale" (466)

"C'est vraiment inconscient" (465)

"L'adulte en charge des enfants est irresponsable !" (457)

"Si elle se blesse, c'est de la faute de l'enseignant" (439)

#### **Remise en cause de la capacité à évaluer les risques**

"Enseignant n'a pas pris en compte tous les risques" (530)

"On dirait que le professeur recherche le danger. C'est tellement flagrant" (480)

#### **Remise en question de la validité éducative de l'activité**

"L'élève apprend quoi ? Escalade" (426) "Pas d'apprentissage, répétition de passages. Quels objectifs ?" (428)

"Où est l'apprentissage ?" (442) "Quel intérêt pédagogique?" (448) "Quel intérêt ? Amuse les enfants mais y a-t-il un apprentissage?" (449) "Ce n'est pas une situation d'apprentissage" (453)

"Trop dangereux. Ludique mais peu utile à l'apprentissage sauf grimper à l'espalier" (435)

"Beaucoup trop risqué sans de but réel" (519)

#### **Remise en question de l'utilité du risque**

"Pas la peine de prendre le risque de se cogner la tête !" (615)

"Le jeu est sympa mais c'est beaucoup trop dangereux" (532)

"C'est très dangereux, il faut absolument éveiller les enfants à la sécurité ! Qu'il faut être très vigilant" (461)

#### **La chance avec l'enseignant**

"Personne ne s'est blessé!" (657)

"L'enseignant(e) a eu beaucoup de chance que cet atelier se déroule sans chute..." (618)

#### **Des élèves hors norme**

"Etait-ce des cascadeurs" (620)

#### **Des interrogations sur le contexte**

"J'espère que les éléments ont été travaillés avant séparément" (408)

### **La situation est jugée dangereuse**

#### **Appréciation générale du danger**

"Cette situation est assez dangereuse" (513)

"Mise en danger des enfants" (262) "La situation est dangereuse, elle place les enfants en insécurité" (434)

"Prise de risque énorme (très dangereux)" (199) "À déconseiller. Trop dangereux (...)" (442) "C'est trop dangereux, j'aurais peur" (389)

"C'est extrêmement dangereux et inconscient" (215) "Méga dangereux !!" (459)

#### **Dangereux car les enfants sont seuls**

"Beaucoup trop dangereux ! le prof devrait au moins être présent" (543)

### **Dangereux car le comportement des élèves est inadéquat**

"C'est vraiment dangereux pour le jeune car ils font comme bon leur semble" (224)

### **Dangereux car les élèves trop jeunes**

"Très dangereux car ce sont de jeunes enfants" (196) "C'est assez dangereux, surtout à cause de l'âge des enfants" (544) "Danger ! Surtout que les enfants paraissent bien jeunes" (570) "C'est très dangereux surtout pour des petits qui ne mesurent pas toujours le danger" (521)

### **Dangereux car certains élèves n'ont pas les ressources psycho-affectives**

"C'est très dangereux, tout particulièrement avec des enfants plus jeunes et pour une activité pour certains amusante et pour d'autres effrayante" (483)  
C'est très très dangereux et je crois que les enfants seraient peut-être réticents à cette activité" (622)

### **Dangereux car éventualité d'un accident grave**

"Dangereux car s'il y a chute, cela peut être grave (fracture, traumatisme)" (142)  
"Extrêmement dangereux en cas de chute ou de choc contre le mur" (539)  
"Si un enfant "se rate" c'est la catastrophe assurée" (590)  
"L'accident grave est presque inévitable" (280)

### **Dangereux car la sécurité déficiente**

"Je pense que cette situation très risquée est très dangereuse pour les élèves, il n'y a aucune sécurité mise en place" (445) "C'est dangereux, je ne serais pas tranquille pendant toute la durée. L'enseignant n'a pas pensé à la sécurité" (102) "Sécurité insuffisante, voire mise en danger consciente de l'élève" (80)  
"L'ensemble paraît plutôt dangereux sans protection matérielle ni physique par la présence d'un adulte" (260)  
"Hyper dangereux pour les enfants ! Grand manque de sécurité !" (198)

### **Dangereux car la tâche est difficile et en hauteur**

"Les enfants sont en danger surtout lorsqu'ils enjambent l'espalier et s'installent sur le toboggan" (378)

### **Dangereux car le dispositif est inadéquat**

"Danger objectif. Excessivement dangereux" (32) "Situation très dangereuse pour son aménagement (protection, disposition des élèves, réception)" (286)  
"Situation dangereuse en nombreux points. Enfants prennent beaucoup risques" (425)

## **La situation est jugée risquée**

### **Risque dû au manque de surveillance**

"Risque maximum. Absence enseignant" (251)

"Assez grosse prise de risque (seul en haut de l'espalier)" (373)

### **Risque car manque de sécurité**

"Activité risquée du fait qu'il n'y a pas de protection suffisante à mon sens" (78)

### **Risque comme probabilité d'échec**

"Je pense que cette situation peut présenter des risques (chutes du toboggan)" (122)

"Prise de risque moyenne. Elevée en cas de chute depuis le haut des espaliers" (99)

"Trop de risque, en cas de chute. Est-on encore dans l'audace ?" (472)

### **Risque comme conséquence de l'échec**

"Les risques possibles de blessures si chute ou non concentration" (498)

"Pas mal de risques de blessures. S'ils tombent, ils tombent de haut" (625)

"Gros risque d'accident (...)" (372)

"Problèmes d'insécurité = risques d'accidents multiples" (34)

### **Risque dû aux enfants**

"Il y a un léger risque d'accident surtout avec des enfants de cet âge" (398)

### **Présence d'un ou plusieurs dangers objectifs**

"Gros risque. L'exercice ne présente pas de danger excepté la zone de réception" (404)

"On peut dire la consigne "Apprenez à vous arrêter," mais le risque est là. Une tête dans un mur ça fait mal" (109)

"C'était une situation à grand risques. Le banc était haut et il n'y avait pas de tapis dessous. Les élèves se tapaient presque la tête contre le mur en descendant" (347)

## **La situation est jugée non sécuritaire**

"Manque flagrant de sécurité" (554)

"Sécurité active et passive incomplète" (279)

"Sécurité mise à mal" (283)

"Aucune sécurité pour les élèves" (254)

"J'aurais mis évidemment des tapis tout au-dessous du banc, vaut mieux trop que pas assez et un tapis contre le mur, pour ne pas qu'ils se cognent la tête au mur" (214)

"Les enfants ne sont en sécurité ni lors de la montée ni lors de la descente" (121)

## **Le risque est accepté sous condition**

### **... si sécurité**

"Chouette activité si la sécurité est mise en place (54)"

"Atelier intéressant pour la prise de risque mais manque de sécurité autour" (137)

"Absence de tapis, pourquoi pas pour motiver le courage, cependant veiller à la sécurité" (550)

"Atelier bien pensé pour la prise de risque, mais sécurité pas optimale" (462)

"Activité non sécuritaire à 90%, mais bonne activité de locomotion et de stabilité" (644)

"Je pense que l'activité est bien. Monter l'espalier pour descendre sur un banc, mais manque de sécurité" (671)

"Malgré le comportement relativement calme et discipliné des enfants, le milieu n'est pas suffisamment sécurisé" (289)

"Les élèves "freinent" d'eux mêmes et je n'ai pas vu deux élèves à la fois sur le banc suédois. J'aurais au moins mis un tapis contre le mur et 2 ou 3 sous le banc suédois" (390)

"Garder cet exercice car les enfants ont l'air de bien aimé. Renforcer la sécu : éloigner du mur, gros mousse en dessous" (500)

"Il faudrait avoir une arrivée plus sûr et mettre des tapis sur les côtés. Jeu divertissant pour les enfants" (546)

"Atelier bien pensé pour la prise de risque, mais sécurité pas optimale : pas de tapis sous banc (risque en cas de chute), mur trop près de l'arrivée (si enfant glisse trop vite, il se prend le mur)" (462)

### **... si consignes précisées et respectées**

"Peut être un bon exercice d'audace si les consignes de sécurité sont respectés, ce qui n'est pas le cas" (184)

"L'exercice en soi est intéressant et peut être géré seul si les consignes sont strictes -> sécurité pour les enfants" (369)

"L'exercice en soi est intéressant et peut être géré par les enfants si les consignes sont strictes -> sécurité pour les enfants" (369)

"Dangereux, mais si l'enfant est bien préparé aux risques (pas se pousser) (ne pas aller trop vite) (freiner à l'arrivée) et aux dangers et selon l'âge, ça peut se faire" (388)

### **... si on élimine un danger objectif**

"C'est un bon atelier, plaisir maîtrise de la hauteur mais trop près du mur !!" (591)

"L'atelier est bien possible mais la disposition de matériel n'est pas très réfléchi" (503)

"Atelier à risque. Peut convenir si aménagement adapté" (426)

### **... les élèves maîtrisent (la preuve par l'acte)**

"Assez dangereux de toutes ces façons mais pourtant aucun problème apparent dans la vidéo" (553)

"Situation dangereuse même si tout se passe bien" (267)

"Je trouve ça [le mur non protégé à l'arrivée] un peu dangereux mais dans la mesure où ils ne prennent pas trop de vitesse, je ne m'en offusque pas" (531)

"Engin bien aimé des enfants: les élèves se succèdent trop près les uns des autres" (104)

"Prise de risque importante, sans surveillance, mais ça tourne. J'ai du souci !

### **... apprécié mais trop dangereux**

"Situation dangereuse pour des enfants mêmes s'ils s'amusent" (428)

"Trop dangereux. Ludique mais peu utile à l'apprentissage sauf grimper à l'espalier" (435)

"Très amusant mais comptant beaucoup de risques" (634)

### **... si plus de surveillance**

"Maître travaillant seul. Bien organisé. Les élèves avaient l'air de s'amuser et travaillaient bien. être plus proche des élèves" (658)

"Bien, mais une prise de risque importante. Présence obligatoire" (70)

### **... mais un doute subsiste**

"Bien pour la notion du risque, mais peut-être un peu exagéré" (423)

### **... si l'objectif est la prise de risque**

"Dangereux avec des jeunes de cet âge-là sauf si voulu pour contrôler la descente" (504)

### **...mais problème de responsabilité**

"Certes les enfants semblent à l'aise avec l'activité mais du point de vue institutionnel, s'il y a un accident : que se passe-t-il pour l'enseignant?" (135)

### **... bénéfice du danger**

"Cela représente un risque de blessures pour les enfants et augmente l'anxiété chez les enfants.  
Avantage : ils ne font pas les fous" (499)

## **Le risque de la situation est accepté**

### **La tâche est stimulante**

"Positif : activité originale" (48)

"Activité originale, les élèves ont du plaisir" (520)

"Exercice sympa à faire" (66)

"C'est une bonne activité. Les élèves ont toujours beaucoup de plaisir" (586)

"Bon travail, car il y a de la hauteur et qu'il est stimulant pour son côté ludique" (498)

"Maître travaillant seul. Bien organisé. Les élèves avaient l'air de s'amuser et travaillaient bien" (658)

### **Le risque a un effet positif sur la sécurité**

"Haut risque de blessure comme jeu. Par contre, l'ordre est bien installé un élève à la fois. Le fait qu'il n'y ait pas de marge de manoeuvre fait en sorte que les élèves sont concentrés à la tâche" (674)

### **Le contenu didactique est bon**

"Les mouvements choisis sont corrects" (202)

### **La situation permet le développement d'attitudes**

"Installation qui attire l'attention sur le courage (la tâche n'est pas sans risques)" (550)

"Situation ludique pour la prévention de la peur" (575)

### **La situation permet le développement de la motricité**

"Bon exercice pour la force, l'équilibre" (573)

### **Les élèves gèrent leur prise de risque**

"Les enfants assurent eux-mêmes leur sécurité. Ils vont à leur rythme et selon leur assurance. Je trouve ça positif" (97)

"Les élèves "freinent" d'eux mêmes et je n'ai pas vu deux élèves à la fois sur le banc suédois" (390)

"Il y a un risque pour eux de tomber (élèves maladroits) même si les enfants "mesure[nt]" leur[s] aptitudes : ils ne vont pas chercher à se faire mal" (120) "



***ANNEXE U : Formulaire de réponse du sujet 582***

Voir pages suivantes

## Recherche sur l'intervention en éducation physique et sportive (EPS)

# Test vidéo

## Formulaire de réponse

**AVANT DE VISIONNER LA VIDÉO, VEUILLEZ RÉPONDRE AUX 8 QUESTIONS CI-DES**

**A. Données personnelles** *Merci de cocher toutes les cases qui conviennent et de compléter au besoin.*

1. Sexe:  Femme  Homme
2. Age :  19-24  25-29  30-40  41-50  51-60  6
3. Statut:  Je suis enseignant-e à l'école enfantine  
 Je suis enseignant-e à l'école primaire en classe de :  
 transition  1  2  3  4  5  6  
 J'enseigne  en solo  en duo  uniquement l'éducation physique

4. Diplôme pédagogique obtenu

Veillez préciser : Brevet primaire : Ecole NORMALE DELEHOL

5. Autre formation acquise dans le domaine de l'enseignement de l'éducation physique et du sport

Veillez préciser : \_\_\_\_\_

6. Indiquez votre degré d'aisance dans les APS suivantes ? *Cochez une case sur chaque ligne*

|                            | A l'aise                 | Plutôt à l'aise                     | Plutôt mal à l'aise      | Mal à l'aise             | Pas d'e                  |
|----------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Gymnastique, gym aux agrès | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Acrosport, acrogym, etc.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Escalade sportive          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Alpinisme                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

7. Quelles sont vos 2 disciplines sportives de prédilection:

1. Ski 2. vélo

8. Votre expérience de l'enseignement de l'éducation physique en milieu scolaire

*Cochez une case sur chaque ligne*

| Dans quelles classes avez-vous déjà enseigné l'éducation physique? | Jamais                   | Un peu:<br>Durant moins<br>d'une année | Assez<br>longtemps:<br>Entre 1 et 3<br>ans | Souven.<br>4 ans et p               |
|--|--------------------------|--|--|-------------------------------------|
| Ecole enfantine  | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/>            |
| Primaire 1-2   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>                   | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Primaire 3-4   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>                   | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Primaire 5-6   | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/>            |
| Secondaire 1 : 7-8-9   | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/>            |

| Situation                    | Ce qui a retenu mon attention...  | Ce que je pense de cela...   | Ce que je ferais si j'étais l'enseignant-e...  |
|------------------------------|---|--|--|
| 1<br>Toboggan                | Toboggan face au mur<br>Ravage espalier   | Exercices trop dangereux<br>aussi!<br>- réception face au mur!<br>- tapis! (espace sur les côtés de toboggan)<br>- Ravage espaliers! | Supprimer le passage espaliers<br>Disposer le toboggan de manière différente (par face au mur)<br>Incliner moins le plan de toboggan<br>Disposer des tapis aussi sur les côtés de toboggan   |
| 2<br>Traversée de l'espalier | Aide <sup>inégale</sup> sur le passage de l'espalier<br>Absence de tapis sous espaliers | Ex trop diff. pour enfants de cet âge.<br>Aide?<br>Disposer tapis sous espalier  | Supprimer cet exercice (ou n'est pas à l'arrivée)<br>Complexifier ex n°1 (Ajout par ex. de cerceaux...)<br>Supprimer (toujours) passage espalier.<br>Disposer des tapis en suffisance<br>Aider les enfants efficacement et correctement. |
| 3<br>Passage de l'espalier   | Plus que 1 et 2<br>Tapis sous première phase (traversée espaliers)<br>Aide?             | Ajout de cerceaux = ex plus intéressant que 1<br>Tapis à ajater.<br>Ravage espalier : aide inefficace                                | Supprimer le caisson<br>Placer des "perches" ou des tapis sous les barres.   |
| 4<br>Perches                 | Caisson disposé sous barres parallèles obliques...                                      | Exercice dangereux!<br>Les enfants peuvent "glisser" sur le caisson<br>Tapis : à sentir-ils?   |  |

| Situation                 | Ce qui a retenu mon attention...   | Ce que je pense de cela...  | Ce que je ferais si j'étais l'enseignant-e...   |
|---------------------------|--|---|---|
| 5<br>Anneaux              | Caractéristiques<br>Sortie des anneaux   | Ex. d'usage par<br>des enfants de cet âge<br>sans cette forme<br>Pique de la forme<br>d'être sur sa tête et<br>d'entrer dans la<br>sortie des anneaux | Jaques enfilade<br>de sécurité<br>d'après Hjeltness<br>différencier couleurs  |
| 6<br>Trapèze              | Surveillance impossible<br>fait d'être impossible<br>pour des enfants de cet âge<br>Musique : bruit de fond<br>musique | Ex. de formation<br>à l'usage de cet âge<br>Placer des moules<br>sans cet ex.   | Placer gros moule<br>Arrêter musique (imp. pour concen)<br>Trier et ne garder qu'un seul<br>atelier. Complexifier que l'enfant<br>surveille.<br>Les autres ateliers doivent être<br>infectés et sécurisés |
| 7<br>Minitrampo-<br>lines | Trais d'ampour coulé<br>Sauts en hauteur !<br>Histoire de saut   | Trais de trampoline<br>Exercice long de saut<br>Exerce les enfants à sauter<br>d'ex.  | Laisser un seul trampi<br>et sauter sans saut forcé<br>sur les gros moules<br>supprimer<br>A supprimer  |

Autres commentaires généraux:

Je ne ferais pas exécuter la plupart des ex. de cette vidéo à mes élèves.  
Les enfants qui ont joué "des scènes" ont pris beaucoup de riges !

**B: Questions en rapport avec les activités gymniques par atelier** telles que celles présentées dans la vidéo

9. Globalement, dans la gestion d'activités gymniques par ateliers je me sens... 4=A l'aise      1=Pas à l'aise  
 4  3  2  1   
Commentaire pour question 10

10. Dans mon enseignement, je mets en place ce genre d'ateliers pour les élèves. Oui  Non  *mais pas sous cette forme!*

11. Quel est, de votre point de vue, le principal obstacle à ce type d'approche de la "gym" par atelier ? *la surveillance, la sécurité*

12. En EPS, est-il déjà arrivé qu'un-e de vos élèves soit victime d'un accident qui l'a empêché de poursuivre la leçon?  
 Oui       Oui mais sans conséquence pour la suite       Non       Sans avis

12.1 Si cet accident vous a marqué, pouvez-vous brièvement a) le décrire et b) dire ce que vous en avez retiré.  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

13. "Il vaut la peine d'aménager des situations gymniques de prise de risque par atelier pour de jeunes élèves entre 4-8 ans (grimper, se balancer, sauter, se suspendre, voler, se maintenir en équilibre) car ...":

| Évaluez chaque proposition du tableau en entourant à droite le chiffre qui vous convient ou cochez la case "sans avis". |                   |                        |                            |             |                          |
|---|-------------------|------------------------|----------------------------|-------------|--------------------------|
| 4= totalement en accord   | 3=plutôt d'accord | 2= plutôt en désaccord | 1= totalement en désaccord | □ sans avis |                          |
| ... les élèves peuvent développer de nouvelles compétences motrices.  | 4                 | (3)                    | 2                          | 1           | <input type="checkbox"/> |
| ... les élèves aiment à faire preuve de courage.  | 4                 | (3)                    | 2                          | 1           | <input type="checkbox"/> |
| ... les élèves restent centrés sur la tâche et actifs.  | 4                 | (3)                    | 2                          | (1)         | <input type="checkbox"/> |
| ... cela me donne le sentiment de faire du bon travail.   | 4                 | (3)                    | 2                          | 1           | <input type="checkbox"/> |
| ... je contribue à promouvoir la sécurité des élèves en les responsabilisant.   | 4                 | (3)                    | 2                          | 1           | <input type="checkbox"/> |
| ... cela procure du plaisir aux élèves.   | 4                 | (3)                    | 2                          | 1           | <input type="checkbox"/> |
| ... l'intensité de la leçon est plus élevée.  | 4                 | (3)                    | 2                          | 1           | <input type="checkbox"/> |
| ... les élèves savent bien jusqu'où ils peuvent aller dans leurs actions.   | 4                 | (3)                    | (2)                        | 1           | <input type="checkbox"/> |
| ... les élèves peuvent m'aider à mettre en place le matériel.   | 4                 | (3)                    | 2                          | 1           | <input type="checkbox"/> |
| ... les élèves sont curieux et veulent explorer leurs limites.  | 4                 | (3)                    | 2                          | 1           | <input type="checkbox"/> |

*les risques sont bien définis!*

14. "Il est inutile de mettre les élèves dans des situations gymniques de prise de risque par atelier pour de jeunes élèves entre 4-8 ans (grimper, se balancer, sauter, se suspendre, voler, se maintenir en équilibre) car :

| Évaluez chaque proposition du tableau en entourant à droite le chiffre qui vous convient ou cochez la case "sans avis". |                   |                        |                            |             |                          |
|---|-------------------|------------------------|----------------------------|-------------|--------------------------|
| 4= totalement en accord   | 3=plutôt d'accord | 2= plutôt en désaccord | 1= totalement en désaccord | □ sans avis |                          |
| ... cela n'apporte rien aux élèves.   | 4                 | 3                      | 2                          | (1)         | <input type="checkbox"/> |
| ... cela me met en situation de stress inconfortable durant ce type de leçon.   | 4                 | 3                      | (2)                        | 1           | <input type="checkbox"/> |
| ... il m'est impossible de garantir totalement la sécurité.   | (4)               | 3                      | 2                          | 1           | <input type="checkbox"/> |
| ... cela n'est pas nécessaire pour faire un bon enseignement de l'EPS.  | 4                 | 3                      | 2                          | (1)         | <input type="checkbox"/> |
| ... j'ai peur pour les élèves.  | 4                 | 3                      | 2                          | (1)         | <input type="checkbox"/> |
| ... je crains les éventuelles poursuites judiciaires.   | 4                 | (3)                    | 2                          | 1           | <input type="checkbox"/> |
| ... cela me donne trop de travail de préparation.   | 4                 | 3                      | 2                          | (1)         | <input type="checkbox"/> |
| ... le but premier est de maintenir les élèves en sécurité en écartant la prise de risques.                             | (4)               | 3                      | 2                          | 1           | <input type="checkbox"/> |
| ... les élèves ne peuvent pas assurer leur propre sécurité.   | (4)               | 3                      | 2                          | 1           | <input type="checkbox"/> |
| ... je ne peux pas mettre les élèves dans une situation que je ne maîtrise pas moi-même.                                | (4)               | 3                      | 2                          | 1           | <input type="checkbox"/> |
| ... cela prend trop de temps pour mettre en place le matériel nécessaire.   | 4                 | 3                      | (2)                        | 1           | <input type="checkbox"/> |
| ... le risque d'accident est trop élevé.  | 4                 | 3                      | 2                          | (1)         | <input type="checkbox"/> |
| ... en général le matériel manque pour ce type de pédagogie.  | 4                 | (3)                    | 2                          | 1           | <input type="checkbox"/> |
| ... ce n'est pas le but de l'école de faire prendre des risques aux élèves.   | 4                 | 3                      | (2)                        | 1           | <input type="checkbox"/> |

***ANNEXE V : Formulaire de réponse du sujet 150***

Voir pages suivantes



## Recherche sur l'intervention en éducation physique et sportive (EPS)

# Test vidéo

## Formulaire de réponse

**AVANT DE VISIONNER LA VIDÉO, VEUILLEZ RÉPONDRE AUX 8 QUESTIONS CI-DESSOUS !**

**A. Données personnelles** *Merci de cocher toutes les cases qui conviennent et de compléter au besoin.*

1. Sexe:  Femme  Homme
2. Age :  19-24  25-29  30-40  41-50  51-60  60 et +
3. Statut:  Je suis enseignant-e à l'école enfantine  
 Je suis enseignant-e à l'école primaire en classe de :  
 transition  1  2  3  4  5  6  
 J'enseigne  en solo  en duo  uniquement l'éducation physique

## 4. Diplôme pédagogique obtenu

Veillez préciser : brevet d'institutrice pour enseignement primaire

## 5. Autre formation acquise dans le domaine de l'enseignement de l'éducation physique et du sport

Veillez préciser : \_\_\_\_\_

6. Indiquez votre degré d'aisance dans les APS suivantes ? *Cocher une case sur chaque ligne*

|                            | A l'aise                            | Plutôt à l'aise          | Plutôt mal à l'aise      | Mal à l'aise             | Pas d'expérience                    |
|----------------------------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|
| Gymnastique, gym aux agrès | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            |
| Acrosport, acrogym, etc.   | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            |
| Escalade sportive          | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Alpinisme                  | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |

## 7. Quelles sont vos 2 disciplines sportives de prédilection:

1. Course à pied 2. Vélo

## 8. Votre expérience de l'enseignement de l'éducation physique en milieu scolaire

*Cocher une case sur chaque ligne*

| Dans quelles classes avez-vous déjà enseigné l'éducation physique? | Jamais                              | Un peu:<br>Durant moins<br>d'une année | Assez<br>longtemps:<br>Entre 1 et 3<br>ans | Souvent:<br>4 ans et plus           |
|--|-------------------------------------|--|--|-------------------------------------|
| Ecole enfantine  | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/>            |
| Primaire 1-2   | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>                   | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Primaire 3-4   | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>                   | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Primaire 5-6   | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/>            |
| Secondaire 1 : 7-8-9   | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/>            |

| Situation                     | Ce qui a retenu mon attention...  | Ce que je pense de cela...   | Ce que je ferais si j'étais l'enseignant-e...   |
|-------------------------------|---|--|---|
| 1<br>Toboggan                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manque de discipline</li> <li>- Manque de tapis</li> <li>- Les élèves se suivent de trop près</li> <li>- Réception près du mur</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les enfants peuvent se bousculer sur l'espallier à risques de chutes</li> <li>- Les enfants vont trop vite et ne mesurent pas les dangers</li> <li>- La réaction peut être dangereuse vers le mur</li> </ul>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Je mettrais des tapis contre le mur ainsi que sous les bancs.</li> <li>- Je ferais attendre les enfants en dehors du grand tapis</li> <li>- Un seul enfant sur l'espallier</li> <li>- Je surveillerais le passage en haut de l'espallier.</li> </ul>   |
| 2<br>Traversée de l'espallier | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manque de tapis</li> <li>- Traversée des chaînes pas collective</li> <li>- Les élèves se suivent de trop près</li> <li>- Le maître part et ne surveille pas</li> <li>- Mauvaise réception sur tapis</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le réception du saut sur le tapis pourrait être dangereux</li> <li>- Les élèves ont du mal à faire la prise <math>\Rightarrow</math> risques de chute</li> <li>- Le maître devrait surveiller et leur parler</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- leur montrer comment sauter et se réceptionner.</li> <li>- Je ne les ferais pas passer par les chaînes</li> <li>- J'empêcherais plus de distance entre eux, leur pour monter le devant espallier</li> <li>- Je surveillerais le passage en haut et saut.</li> <li>- Je ne forcerais pas l'élève</li> <li>- Je procéderais par palier. Il faut tenir compte des difficultés de l'élève</li> <li>- Je surveillerais de plus près.</li> </ul> |
| 3<br>Passage de l'espallier   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manque de sûreté de l'élève</li> <li>- Le maître s'y prend mal pour assurer l'enfant. Il bouste, tire</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enfant ne doit pas être rassuré. Il doit plutôt avoir peur, désespéré</li> <li>- Risque de déséquilibre</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Je mettrais des tapis sous les perches</li> <li>- J'approcherais le caisson vers les perches</li> <li>- Je montrerais des exercices précis et veillerais à rassurer et assurer les élèves</li> </ul>   |
| 4<br>Perches                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manque de tapis</li> <li>- Le caisson trop loin des perches (<math>\Rightarrow</math> chutes)</li> <li>- L'élève a peur, ne sait pas comment s'y prendre</li> <li>- Elle ne fait rien</li> </ul>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Je ne vois aucun intérêt pour l'enfant</li> <li>- Il y a des risques de chute</li> <li>- Il n'y a pas vraiment de directives. Chocou fait comme il veut.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Je mettrais des tapis sous les perches</li> <li>- J'approcherais le caisson vers les perches</li> <li>- Je montrerais des exercices précis et veillerais à rassurer et assurer les élèves</li> </ul>   |



| Situation    | Ce qui a retenu mon attention...  | Ce que je pense de cela...  | Ce que je ferais si j'étais l'enseignant-e...  |
|--------------|---|---|--|
| 5<br>Anneaux | <p>L'attitude du maître.<br/>Il surveille particulièrement pas.<br/>Il pousse l'un élève aux anneaux.<br/>Les élèves se bousculent, se poussent.<br/>Manque de tapis.<br/>Manque portes des élèves aux anneaux.</p> <p>- L'élève ne sait pas que faire.<br/>- Pas de surveillance.<br/>- Mauvaise réaction après le saut.</p> | <p>Je pense que cet exercice est dangereux.<br/>Les élèves ne savent pas comment s'y prendre, ils laissent les anneaux, mauvaise réception.<br/>- Manque total de surveillance.</p> <p>- Je ne vois pas le but de l'exercice.</p>   | <p>- Je mettrai plus de tapis vers le saisson. Voir le grand moussa.<br/>- Je ne laisserais monter qu'un élève sur le saisson.<br/>- Je surveillerais chaque élève.<br/>- Je ne ferais que le balance.<br/>- Je mettrais des coaches plus précises.<br/>- Je donnerais des consignes plus précises.<br/>- Je lui apprendrais une autre façon de descendre.<br/>- Je travaillerais en petit groupe en surveillant chaque élève.</p> |
| 6<br>Trapeze | <p>Aucune consignes précises.<br/>Les enfants font ce qu'ils veulent.<br/>- Saut pénibles très dangereux sans surveillance.<br/>- Un élève qui joue avec un cerceau à proximité.<br/>- 3 trampolines finies.</p>  | <p>Il est inadmissible de laisser des enfants effectuer des sauts pénibles sans surveillance.<br/>- Les réceptions des sauts pour éviter causer des lésions à la nuque.<br/>- Un élève inattentif à côté pour tout bousculer en danger.<br/>- danger de dénivelé et de chute.</p> | <p>- Je mettrai un seul trampoline.<br/>- Je ne ferais que faire que de simples sauts (pas de sauts).<br/>- Je surveillerais chaque élève.<br/>- Un élève à la fois.</p>   |

Autres commentaires généraux:

Il faut être très prudent avec les enfants, les blessures de tout genre peuvent avoir des répercussions sur toute sa vie. (Parfois plus tard)

**B: Questions en rapport avec les activités gymniques par atelier** telles que celles présentées dans la vidéo

9. Globalement, dans la gestion d'activités gymniques par ateliers je me sens... 4=A l'aise 3 2 1=Pas à l'aise  
 4  3  2  1

Commentaire pour question 10

|   |   |                              |  |
|---|---|------------------------------|--|
| 10. Dans mon enseignement, je mets en place ce genre d'ateliers pour les élèves.                          | Oui <input checked="" type="checkbox"/> | Non <input type="checkbox"/> |  |
| 11. Quel est, de votre point de vue, le principal obstacle à ce type d'approche de la "gym" par atelier ? | - Sécurité<br>- la gestion des groupes  |                              |  |

12. En EPS, est-il déjà arrivé qu'un-e de vos élèves soit victime d'un accident qui l'a empêché de poursuivre la leçon?

Oui  Oui mais sans conséquence pour la suite  Non  Sans avis

12.1 Si cet accident vous a marqué, pouvez-vous brièvement a) le décrire et b) dire ce que vous en avez retiré.

---



---



---

13. "Il vaut la peine d'aménager des situations gymniques de prise de risque par atelier pour de jeunes élèves entre 4-8 ans (grimper, se balancer, sauter, se suspendre, voler, se maintenir en équilibre) car ...":

| Evaluez chaque proposition du tableau en entourant à droite le chiffre qui vous convient ou cochez la case "sans avis". | 4= totalement en accord | 3=plutôt d'accord | 2= plutôt en désaccord | 1= totalement en désaccord | <input type="checkbox"/> sans avis |
|---|-------------------------|-------------------|------------------------|----------------------------|------------------------------------|
| ... les élèves peuvent développer de nouvelles compétences motrices.  | 4                       | (3)               | 2                      | 1                          | <input type="checkbox"/>           |
| ... les élèves aiment à faire preuve de courage.  | 4                       | (3)               | 2                      | 1                          | <input type="checkbox"/>           |
| ... les élèves restent centrés sur la tâche et actifs.  | 4                       | (3)               | 2                      | 1                          | <input type="checkbox"/>           |
| ... cela me donne le sentiment de faire du bon travail.   | 4                       | (3)               | 2                      | 1                          | <input type="checkbox"/>           |
| ... je contribue à promouvoir la sécurité des élèves en les responsabilisant.   | 4                       | 3                 | (2)                    | 1                          | <input type="checkbox"/>           |
| ... cela procure du plaisir aux élèves.   | (4)                     | 3                 | 2                      | 1                          | <input type="checkbox"/>           |
| ... l'intensité de la leçon est plus élevée.  | 4                       | (3)               | 2                      | 1                          | <input type="checkbox"/>           |
| ... les élèves savent bien jusqu'où ils peuvent aller dans leurs actions.   | 4                       | 3                 | (2)                    | 1                          | <input type="checkbox"/>           |
| ... les élèves peuvent m'aider à mettre en place le matériel.   | 4                       | (3)               | 2                      | 1                          | <input type="checkbox"/>           |
| ... les élèves sont curieux et veulent explorer leurs limites.  | 4                       | (3)               | 2                      | 1                          | <input type="checkbox"/>           |

14. "Il est inutile de mettre les élèves dans des situations gymniques de prise de risque par atelier pour de jeunes élèves entre 4-8 ans (grimper, se balancer, sauter, se suspendre, voler, se maintenir en équilibre) car :

| Evaluez chaque proposition du tableau en entourant à droite le chiffre qui vous convient ou cochez la case "sans avis". | 4= totalement en accord | 3=plutôt d'accord | 2= plutôt en désaccord | 1= totalement en désaccord | <input type="checkbox"/> sans avis  |
|---|-------------------------|-------------------|------------------------|----------------------------|-------------------------------------|
| ... cela n'apporte rien aux élèves.   | 4                       | 3                 | 2                      | (1)                        | <input type="checkbox"/>            |
| ... cela me met en situation de stress inconfortable durant ce type de leçon.   | 4                       | 3                 | (2)                    | 1                          | <input type="checkbox"/>            |
| ... il m'est impossible de garantir totalement la sécurité.   | 4                       | (3)               | 2                      | 1                          | <input type="checkbox"/>            |
| ... cela n'est pas nécessaire pour faire un bon enseignement de l'EPS.  | 4                       | 3                 | 2                      | 1                          | <input checked="" type="checkbox"/> |
| ... j'ai peur pour les élèves.  | 4                       | (3)               | 2                      | 1                          | <input type="checkbox"/>            |
| ... je crains les éventuelles poursuites judiciaires.   | 4                       | (3)               | 2                      | 1                          | <input type="checkbox"/>            |
| ... cela me donne trop de travail de préparation.   | 4                       | 3                 | (2)                    | 1                          | <input type="checkbox"/>            |
| ... le but premier est de maintenir les élèves en sécurité en écartant la prise de risques.                             | (4)                     | 3                 | 2                      | 1                          | <input type="checkbox"/>            |
| ... les élèves ne peuvent pas assurer leur propre sécurité.   | 4                       | (3)               | 2                      | 1                          | <input type="checkbox"/>            |
| ... je ne peux pas mettre les élèves dans une situation que je ne maîtrise pas moi-même.                                | (4)                     | 3                 | 2                      | 1                          | <input type="checkbox"/>            |
| ... cela prend trop de temps pour mettre en place le matériel nécessaire.   | 4                       | 3                 | (2)                    | 1                          | <input type="checkbox"/>            |
| ... le risque d'accident est trop élevé.  | 4                       | 3                 | (2)                    | 1                          | <input type="checkbox"/>            |
| ... en général le matériel manque pour ce type de pédagogie.  | 4                       | 3                 | 2                      | (1)                        | <input type="checkbox"/>            |
| ... ce n'est pas le but de l'école de faire prendre des risques aux élèves.   | (4)                     | 3                 | 2                      | 1                          | <input type="checkbox"/>            |

***ANNEXE W : Formulaire de réponse du sujet 596***

Voir pages suivantes

## Recherche sur l'intervention en éducation physique et sportive (EPS)

# Test vidéo

## Formulaire de réponse

**AVANT DE VISIONNER LA VIDÉO, VEUILLEZ RÉPONDRE AUX 8 QUESTIONS CI-DESSOUS !**

**A. Données personnelles** *Merci de cocher toutes les cases qui conviennent et de compléter au besoin.*

1. Sexe:  Femme  Homme
2. Age:  19-24  25-29  30-40  41-50  51-60  60 et +
3. Statut:  Je suis enseignant-e à l'école enfantine  
 Je suis enseignant-e à l'école primaire en classe de :  
 transition  1  2  3  4  5  6  
 J'enseigne  en solo  en duo  uniquement l'éducation physique

4. Diplôme pédagogique obtenu

*Veillez préciser :* CAP obtenu à IPP en 1999

5. Autre formation acquise dans le domaine de l'enseignement de l'éducation physique et du sport

*Veillez préciser :* brevet de natation + monitrice J+S en polysports (ce n'est plus d'actualité)

6. Indiquez votre degré d'aisance dans les APS suivantes ? *Cochez une case sur chaque ligne*

|                            | A l'aise                 | Plutôt à l'aise                     | Plutôt mal à l'aise                 | Mal à l'aise             | Pas d'expérience         |
|----------------------------|--------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Gymnastique, gym aux agrès | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Acrosport, acrogym, etc.   | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Escalade sportive          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Alpinisme                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

7. Quelles sont vos 2 disciplines sportives de prédilection:

1. la danse 2. la natation

8. Votre expérience de l'enseignement de l'éducation physique en milieu scolaire

*Cochez une case sur chaque ligne*

| Dans quelles classes avez-vous déjà enseigné l'éducation physique? | Jamais                   | Un peu:<br>Durant moins<br>d'une année | Assez<br>longtemps:<br>Entre 1 et 3<br>ans | Souvent:<br>4 ans et plus           |
|--|--------------------------|--|--|-------------------------------------|
| Ecole enfantine  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/>            |
| Primaire 1-2   | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/>            |
| Primaire 3-4   | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/>            |
| Primaire 5-6   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>                   | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Secondaire 1 : 7-8-9   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/>            |

| Situation                    | Ce qui a retenu mon attention...   | Ce que je pense de cela...   | Ce que je ferais si j'étais l'enseignant-e...  |
|------------------------------|--|--|--|
| 1<br>Toboggan                | Le toboggan est placé près du mur et il y a un grand vide de chaque côté.  | C'est dangereux<br>o chute (hauteur, de chaque côté du banc)<br>o descendre trop vite et atterrir dans le mur  | Je tournerais l'activité à l'envers et j'ajouterais un petit mur quelqun pour assurer à côté du banc (selon l'âge et l'habitude des élèves))                                   |
| 2<br>Traversée de l'escalier | ① Grimper tout en haut avant de sauter<br>Risque de chute → par de bois  | ③ Avec la peur et le vertige, certains enfants peuvent paniquer ou faire Hop vite.   | ③ Comme 1, je mettrais des mousier des deux côtés.<br>Je serais présente quand des élèves "à risque" passeraient à cet atelier (les acrobates et les peureux)                  |
| 3<br>Passage de l'escalier   | ② Pas de sauts particuliers pour le n°2 (traversée)<br>Une élève s'est bloquée et est restée longtemps dans l'attente (du prof?) | ② L'enfant qui se bloque est doublement pénalisé.<br>- il perd du temps de gym<br>- il se dévalorise (et leur poids par ses camarades)<br>↳ il devient spectateur plutôt qu'acteur | ② Je leur demanderais d'attendre un peu pour éter les bousculades.<br>J'installerais déjà les ateliers pour être libre d'agir et disponible à proximité des passages délicats. |
| 4<br>Perches                 |  |  | J'encouragerais l'élève depuis mon poste, puis je viendrais à côté d'elle et lui expliquerais comment s'y prendre, et si besoin, je l'assurerais                               |



| Situation            | Ce qui a retenu mon attention...  | Ce que je pense de cela...   | Ce que je ferais si j'étais l'enseignant-e...  |
|----------------------|---|--|--|
| 5<br>Anneaux         | L'élève qui prendrait trop d'élan pourrait ex percevoir un obstacle qui attend son tour trop en avant du caisson.<br>△ Je lâcher au bon moment. | L'enseignant a mis en place trop d'ateliers à risque en même temps. Il assure, mais a souvent son attention déournée par ce qui se passe ailleurs.   | Je commencerais par moins haut (Ø d'élément de caisson, donc plus bas)<br>+ J'installerais un poste semblable à celui, plus haut, pour ceux qui le souhaitent (quand ils ont maîtrisé le 1 <sup>er</sup> exercice) |
| 6<br>Trapèze         | Je ne l'ai pas fait de suite repérée, la petite qui voulait toucher le plafond ...!   | Je me demande la raison qui a poussé cette enfant à vouloir grimper là... Consigne trop floue, défi... Avait-elle le droit d'expérimenter comme elle voulait?<br>Et l'enseignant(e), ou est-il/elle? | Je stoperais tout, puisque j'en et je demanderais à tous les enfants de venir autour du cercle pour parler de l'incident.  |
| 7<br>Minitrampolines | Les trois trampoliner à la suite et le gros moussé en pente ...   | Les élèves qu'on a vus avaient l'air à l'aise. Hoi, je craignais pour leurs chevilles... ou pour un carambolage. Mais tout dépend de ce que l'enseignant a mis en place précédemment, c'est jouable! | L'exercice me paraît plaisant.<br>Je le préparerais durant plusieurs leçons, en augmentant progressivement la difficulté.<br>Et je me tiendrais à la hauteur du dernier trampoline (asurage)                       |

Autres commentaires généraux:

**B: Questions en rapport avec les activités gymniques par atelier** telles que celles présentées dans la vidéo

9. Globalement, dans la gestion d'activités gymniques par ateliers je me sens... 4=A l'aise 1=Pas à l'aise  
 4  3  2  1

Commentaire pour question 10

|  |  |                                 |
|--|--|---------------------------------|
| 10. Dans mon enseignement, je mets en place ce genre d'ateliers pour les élèves. | Oui<br><input checked="" type="checkbox"/> | Non<br><input type="checkbox"/> |
|--|--|---------------------------------|

|   |   |
|---|---|
| 11. Quel est, de votre point de vue, le principal obstacle à ce type d'approche de la "gym" par atelier ? | <p>Trouver des exercices intéressants, stimulants, par lesquels les élèves puissent s'autogérer et prendre du plaisir, mais également sûrs, ainsi qu'un poste plus "délicat", avec un défi ou une difficulté vers lequel je me heurtais</p> |
|---|---|

12. En EPS, est-il déjà arrivé qu'un-e de vos élèves soit victime d'un accident qui l'a empêché de poursuivre la leçon?

Oui       Oui mais sans conséquence pour la suite       Non       Sans avis

12.1 Si cet accident vous a marqué, pouvez-vous brièvement a) le décrire et b) dire ce que vous en avez retiré.

a) Lors d'une activité en plein air, à vélo. Les élèves devaient aller chercher des feuilles à des portes disséminées dans les alentours du village (cargé et vélo en ordre). Un élève a voulu aller trop vite - dérapage sur des petits graviers dans un virage - blessures impressionnantes et casque (été...  
 b) Je le cite en exemple avant de retourner ce genre d'activité

13. "Il vaut la peine d'aménager des situations gymniques de prise de risque par atelier pour de jeunes élèves entre 4-8 ans (grimper, se balancer, sauter, se suspendre, voler, se maintenir en équilibre) car ...":

| Évaluez chaque proposition du tableau en entourant à droite le chiffre qui vous convient ou cochez la case "sans avis". |                   |                        |                            |                                    |                          |
|---|-------------------|------------------------|----------------------------|------------------------------------|--------------------------|
| 4= totalement en accord   | 3=plutôt d'accord | 2= plutôt en désaccord | 1= totalement en désaccord | <input type="checkbox"/> sans avis |                          |
| ... les élèves peuvent développer de nouvelles compétences motrices.  | 4                 | (3)                    | 2                          | 1                                  | <input type="checkbox"/> |
| ... les élèves aiment à faire preuve de courage.  | 4                 | (3)                    | 2                          | 1                                  | <input type="checkbox"/> |
| ... les élèves restent centrés sur la tâche et actifs.  | 4                 | 3                      | (2)                        | 1                                  | <input type="checkbox"/> |
| ... cela me donne le sentiment de faire du bon travail.   | 4                 | 3                      | 2                          | (1)                                | <input type="checkbox"/> |
| ... je contribue à promouvoir la sécurité des élèves en les responsabilisant.   | 4                 | (3)                    | 2                          | 1                                  | <input type="checkbox"/> |
| ... cela procure du plaisir aux élèves.   | 4                 | (3)                    | 2                          | 1                                  | <input type="checkbox"/> |
| ... l'intensité de la leçon est plus élevée.  | 4                 | 3                      | (2)                        | 1                                  | <input type="checkbox"/> |
| ... les élèves savent bien jusqu'où ils peuvent aller dans leurs actions.   | 4                 | 3                      | (2)                        | 1                                  | <input type="checkbox"/> |
| ... les élèves peuvent m'aider à mettre en place le matériel.   | 4                 | (3)                    | 2                          | 1                                  | <input type="checkbox"/> |
| ... les élèves sont curieux et veulent explorer leurs limites.  | (4)               | 3                      | 2                          | 1                                  | <input type="checkbox"/> |

14. "Il est inutile de mettre les élèves dans des situations gymniques de prise de risque par atelier pour de jeunes élèves entre 4-8 ans (grimper, se balancer, sauter, se suspendre, voler, se maintenir en équilibre) car :

| Évaluez chaque proposition du tableau en entourant à droite le chiffre qui vous convient ou cochez la case "sans avis". |                   |                        |                            |                                    |                                     |
|---|-------------------|------------------------|----------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|
| 4= totalement en accord   | 3=plutôt d'accord | 2= plutôt en désaccord | 1= totalement en désaccord | <input type="checkbox"/> sans avis |                                     |
| ... cela n'apporte rien aux élèves.   | 4                 | 3                      | (2)                        | 1                                  | <input type="checkbox"/>            |
| ... cela me met en situation de stress inconfortable durant ce type de leçon.   | 4                 | (3)                    | 2                          | 1                                  | <input type="checkbox"/>            |
| ... il m'est impossible de garantir totalement la sécurité.   | 4                 | (3)                    | 2                          | 1                                  | <input type="checkbox"/>            |
| ... cela n'est pas nécessaire pour faire un bon enseignement de l'EPS.  | 4                 | 3                      | (2)                        | 1                                  | <input type="checkbox"/>            |
| ... j'ai peur pour les élèves.  | (4)               | 3                      | 2                          | 1                                  | <input type="checkbox"/>            |
| ... je crains les éventuelles poursuites judiciaires.   | 4                 | 3                      | 2                          | 1                                  | <input checked="" type="checkbox"/> |
| ... cela me donne trop de travail de préparation.   | 4                 | 3                      | 2                          | (1)                                | <input type="checkbox"/>            |
| ... le but premier est de maintenir les élèves en sécurité en écartant la prise de risques.                             | 4                 | (3)                    | 2                          | 1                                  | <input type="checkbox"/>            |
| ... les élèves ne peuvent pas assurer leur propre sécurité.   | (4)               | 3                      | 2                          | 1                                  | <input type="checkbox"/>            |
| ... je ne peux pas mettre les élèves dans une situation que je ne maîtrise pas moi-même.                                | 4                 | (3)                    | 2                          | 1                                  | <input type="checkbox"/>            |
| ... cela prend trop de temps pour mettre en place le matériel nécessaire.   | 4                 | 3                      | 2                          | (1)                                | <input type="checkbox"/>            |
| ... le risque d'accident est trop élevé.  | 4                 | 3                      | (2)                        | 1                                  | <input type="checkbox"/>            |
| ... en général le matériel manque pour ce type de pédagogie.  | 4                 | 3                      | 2                          | (1)                                | <input type="checkbox"/>            |
| ... ce n'est pas le but de l'école de faire prendre des risques aux élèves.   | 4                 | 3                      | (2)                        | 1                                  | <input type="checkbox"/>            |

***ANNEXE X : Formulaire de réponse du sujet 390***

Voir pages suivantes



Recherche sur l'intervention en éducation physique et sportive (EPS)

# Test vidéo

## Formulaire de réponse

**AVANT DE VISIONNER LA VIDÉO, VEUILLEZ RÉPONDRE AUX 8 QUESTIONS CI-DESSOUS !**

**A. Données personnelles** *Merci de cocher toutes les cases qui conviennent et de compléter au besoin.*

1. Sexe:  Femme  Homme
2. Age :  19-24  25-29  30-40  41-50  51-60  60 et +
3. Statut:  Je suis enseignant-e à l'école enfantine  
 Je suis enseignant-e à l'école primaire en classe de :  
 transition  1  2  3  4  5  6  
 J'enseigne  en solo  en duo  uniquement l'éducation physique

4. Diplôme pédagogique obtenu  
*Veillez préciser :* Maître primaire.
5. Autre formation acquise dans le domaine de l'enseignement de l'éducation physique et du sport  
*Veillez préciser :* /

6. Indiquez votre degré d'aisance dans les APS suivantes ? *Cochez une case sur chaque ligne*

|                            | A l'aise                 | Plutôt à l'aise                     | Plutôt mal à l'aise                 | Mal à l'aise                        | Pas d'expérience                    |
|----------------------------|--------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Gymnastique, gym aux agrès | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            |
| Acrosport, acrogym, etc.   | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            |
| Escalade sportive          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            |
| Alpinisme                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |

7. Quelles sont vos 2 disciplines sportives de prédilection:  
 1. Volley 2. Acrosport.

8. Votre expérience de l'enseignement de l'éducation physique en milieu scolaire

*Cochez une case sur chaque ligne*

| Dans quelles classes avez-vous déjà enseigné l'éducation physique? | Jamais                              | Un peu:<br>Durant moins d'une année | Assez longtemps:<br>Entre 1 et 3 ans | Souvent:<br>4 ans et plus           |
|--|-------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|
| Ecole enfantine  | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>             | <input type="checkbox"/>            |
| Primaire 1-2   | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>             | <input type="checkbox"/>            |
| Primaire 3-4   | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>             | <input type="checkbox"/>            |
| Primaire 5-6   | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>             | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Secondaire 1 : 7-8-9   | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>             | <input type="checkbox"/>            |

| Situation                                      | Ce qui a retenu mon attention...  | Ce que je pense de cela...  | Ce que je ferais si j'étais l'enseignant-e...  |
|--|---|---|--|
| <p><b>1</b></p> <p>Toboggan</p>                | <p>le mur est très proche de l'arrivée<br/>Je n'y a pas de sécurité<br/>Je suis le banc<br/>sécurité</p>                                  | <p>les élèves "freinent"<br/>d'eux mêmes et je n'ai pas vu deux élèves à la fois sur le banc<br/>sécurité</p>       | <p>J'aurais au moins mis un tapis contre le mur et 2 ou 3 sous le banc<br/>sécurité</p>  |
| <p><b>2</b></p> <p>Traversée de l'escalier</p> | <p>les couloirs sont étroits. On peut observer 3 élèves à la fois en haut de l'escalier.<br/>Pas de sécurité au départ de l'exercice.</p> | <p>la sécurité manque dans la partie du début de l'exercice + à la fois pour traverser l'escalier</p>               | <p>J'aurais en tout cas donné quelques courges supplémentaires.</p>  |
| <p><b>3</b></p> <p>Passage de l'escalier</p>   | <p>les courges du prof. : Non, non, non...<br/>Cela arrive presque trop tard...</p>   | <p>Si l'élève en difficulté "pauvre" se n'y a pas de sécurité de l'autre côté...</p>                                | <p>Des sécurités supplémentaires et démontrer l'exercice.<br/>De plus, j'aurais demandé "Un à la fois" pour le franchissement.</p> |
| <p><b>4</b></p> <p>Perches</p>                 | <p>L'élève au premier plan. On la voit hésiter sans arrêt.</p>  | <p>Si il y avait un tapis de chute entre les barres et le caisson, elle aurait certainement réalisé l'exercice.</p> | <p>Mette un tapis et me placer à proximité pour la sécuriser</p>   |



| Situation            | Ce qui a retenu mon attention...  | Ce que je pense de cela...  | Ce que je ferais si j'étais l'enseignant-e...   |
|----------------------|---|---|---|
| 5<br>Anneaux         | Il y a de nouveau un espace "non sécurisé" entre le caisson et le tapis de chute. Le prof est plus ou moins attentif. | C'est pareil qu'aux situations 4 à 7. Il y a toujours cette zone non sécurisée.                             | J'aurais disposé un tapis contre le caisson et au sol.  |
| 6<br>Trapèze         | C'est difficile à s'exprimer. Les trapèzes doivent rester immobiles. Il n'y a pas de consignes?                       | Le parcours a l'air bien construit. Je ne sais pas si l'utilisation des tapis a été définie au préalable... | Je renforcerai les protections dans l'éventualité d'une utilisation détournée des tapis. (si on ne donne pas de consignes.) |
| 7<br>Minitrampolines | C'est une utilisation "manante". Je ne sais pas trop quoi dire.   | Il manque des tapis de chaque côté. Est-ce nécessaire. L'air après tout ça a l'air de bien fonctionner...   | Pour ma tranquillité je disposerais des tapis de sécurité de chaque côté.   |

Autres commentaires généraux:

Je crois qu'on retrouve les mêmes situations de moins de performances ou même l'absence de sécurité entraîne-t-elle moins de performances ou met-elle en œuvre d'autres apprentissages.

**B: Questions en rapport avec les activités gymniques par atelier** telles que celles présentées dans la vidéo

9. Globalement, dans la gestion d'activités gymniques par ateliers je me sens... 4=A l'aise 3  2  1=Pas à l'aise  
 Commentaire pour question 10

|   |   |                              |
|---|---|------------------------------|
| 10. Dans mon enseignement, je mets en place ce genre d'ateliers pour les élèves.                          | Oui <input checked="" type="checkbox"/>                         | Non <input type="checkbox"/> |
| 11. Quel est, de votre point de vue, le principal obstacle à ce type d'approche de la "gym" par atelier ? | <i>C'est que l'on ne peut pas être partout, tout contrôler.</i> |                              |

12. En EPS, est-il déjà arrivé qu'un-e de vos élèves soit victime d'un accident qui l'a empêché de poursuivre la leçon?  
 Oui  Oui mais sans conséquence pour la suite  Non  Sans avis

12.1 Si cet accident vous a marqué, pouvez-vous brièvement a) le décrire et b) dire ce que vous en avez retiré.  
*C'est souvent (heureusement!) moins grave qu'il n'y paraît les premières secondes.*

13. "Il vaut la peine d'aménager des situations gymniques de prise de risque par atelier pour de jeunes élèves entre 4-8 ans (grimper, se balancer, sauter, se suspendre, voler, se maintenir en équilibre) car ...":

| Evaluez chaque proposition du tableau en entourant à droite le chiffre qui vous convient ou cochez la case "sans avis". | 4= totalement en accord | 3=plutôt d'accord | 2= plutôt en désaccord | 1= totalement en désaccord | <input type="checkbox"/> sans avis  |
|---|-------------------------|-------------------|------------------------|----------------------------|-------------------------------------|
| ... les élèves peuvent développer de nouvelles compétences motrices.  | 4                       | 3                 | 2                      | 1                          | <input type="checkbox"/>            |
| ... les élèves aiment à faire preuve de courage.  | 4                       | 3                 | 2                      | 1                          | <input type="checkbox"/>            |
| ... les élèves restent centrés sur la tâche et actifs.  | 4                       | 3                 | 2                      | 1                          | <input type="checkbox"/>            |
| ... cela me donne le sentiment de faire du bon travail.   | 4                       | 3                 | 2                      | 1                          | <input type="checkbox"/>            |
| ... je contribue à promouvoir la sécurité des élèves en les responsabilisant.   | 4                       | 3                 | 2                      | 1                          | <input type="checkbox"/>            |
| ... cela procure du plaisir aux élèves.   | 4                       | 3                 | 2                      | 1                          | <input type="checkbox"/>            |
| ... l'intensité de la leçon est plus élevée.  | 4                       | 3                 | 2                      | 1                          | <input checked="" type="checkbox"/> |
| ... les élèves savent bien jusqu'où ils peuvent aller dans leurs actions.   | 4                       | 3                 | 2                      | 1                          | <input type="checkbox"/>            |
| ... les élèves peuvent m'aider à mettre en place le matériel.   | 4                       | 3                 | 2                      | 1                          | <input type="checkbox"/>            |
| ... les élèves sont curieux et veulent explorer leurs limites.  | 4                       | 3                 | 2                      | 1                          | <input type="checkbox"/>            |

14. "Il est inutile de mettre les élèves dans des situations gymniques de prise de risque par atelier pour de jeunes élèves entre 4-8 ans (grimper, se balancer, sauter, se suspendre, voler, se maintenir en équilibre) car :

| Evaluez chaque proposition du tableau en entourant à droite le chiffre qui vous convient ou cochez la case "sans avis". | 4= totalement en accord | 3=plutôt d'accord | 2= plutôt en désaccord | 1= totalement en désaccord | <input type="checkbox"/> sans avis |
|---|-------------------------|-------------------|------------------------|----------------------------|------------------------------------|
| ... cela n'apporte rien aux élèves.   | 4                       | 3                 | 2                      | 1                          | <input type="checkbox"/>           |
| ... cela me met en situation de stress inconfortable durant ce type de leçon.   | 4                       | 3                 | 2                      | 1                          | <input type="checkbox"/>           |
| ... il m'est impossible de garantir totalement la sécurité.   | 4                       | 3                 | 2                      | 1                          | <input type="checkbox"/>           |
| ... cela n'est pas nécessaire pour faire un bon enseignement de l'EPS.  | 4                       | 3                 | 2                      | 1                          | <input type="checkbox"/>           |
| ... j'ai peur pour les élèves.  | 4                       | 3                 | 2                      | 1                          | <input type="checkbox"/>           |
| ... je crains les éventuelles poursuites judiciaires.   | 4                       | 3                 | 2                      | 1                          | <input type="checkbox"/>           |
| ... cela me donne trop de travail de préparation.   | 4                       | 3                 | 2                      | 1                          | <input type="checkbox"/>           |
| ... le but premier est de maintenir les élèves en sécurité en écartant la prise de risques.                             | 4                       | 3                 | 2                      | 1                          | <input type="checkbox"/>           |
| ... les élèves ne peuvent pas assurer leur propre sécurité.   | 4                       | 3                 | 2                      | 1                          | <input type="checkbox"/>           |
| ... je ne peux pas mettre les élèves dans une situation que je ne maîtrise pas moi-même.                                | 4                       | 3                 | 2                      | 1                          | <input type="checkbox"/>           |
| ... cela prend trop de temps pour mettre en place le matériel nécessaire.   | 4                       | 3                 | 2                      | 1                          | <input type="checkbox"/>           |
| ... le risque d'accident est trop élevé.  | 4                       | 3                 | 2                      | 1                          | <input type="checkbox"/>           |
| ... en général le matériel manque pour ce type de pédagogie.  | 4                       | 3                 | 2                      | 1                          | <input type="checkbox"/>           |
| ... ce n'est pas le but de l'école de faire prendre des risques aux élèves.   | 4                       | 3                 | 2                      | 1                          | <input type="checkbox"/>           |



# mobile Cahier pratique

La revue d'éducation physique et de sport

5 | 01

Activités ludiques pour jeunes enfants

## Le courage à l'épreuve...

Les enfants – généralement curieux et indépendants – aiment être confrontés à de nouvelles expériences. L'enseignement en général, et l'éducation physique à l'école en particulier, ne leur en donnent pas toujours la possibilité. Ce cahier pratique vous propose donc des situations destinées à élargir le champ des expériences motrices.

Texte: Hansruedi Baumann et Roland Gautschi, Dessins: Eva Baumann

Les enfants sont plus hardis qu'on ne pense. D'où l'intérêt d'un enseignement ouvert, permettant aux enfants – âge préscolaire et premier âge scolaire confondus – d'explorer leurs limites. Pourtant, les enseignants hésitent souvent à s'engager dans cette voie, faute de connaissances et de documents pédagogiques sur lesquels ils pourraient s'appuyer. Raison pour laquelle notre fichier ne compte aujourd'hui, après deux années de travail, que 80 fiches ou stations.

Après une rapide interview avec Hansruedi Baumann, auteur de cette démarche pédagogique, et quelques réflexions d'ordre général sur la méthode de travail et les possibilités de mouvement, nous vous présentons 30 stations. Celles-ci ont été regroupées en différentes catégories correspondant à des besoins de mouvement précis.



Le cahier pratique s'inspire d'une publication en langue allemande éditée par l'Association suisse d'éducation physique à l'école (ASEP) en collaboration avec l'Association suisse d'assurances (ASS).



mobile 5 | 01 La revue d'éducation physique et de sport

### Sommaire

|  |    |
|--|----|
| Interview avec Hansruedi Baumann                   | 2  |
| Stations: Equilibre                                | 4  |
| Stations: Musculature du haut du corps             | 6  |
| Organisation / montage et démontage des engins     | 8  |
| Stations: Roulé-boulé                              | 10 |
| Stations: Rythme                                   | 12 |
| Stations: Objets volants et roulants               | 13 |
| Stations: Emotions                                 | 14 |
| «Mut tut gut» – une nouvelle publication de l'ASEP | 16 |



1

Interview avec Hansruedi Baumann

## Repousser ses limites!

A quoi ressemble pour Hansruedi Baumann, auteur du set didactique «Mut tut gut», un enseignement moteur intense, riche, varié et créatif? Quel est l'avantage des stations et qu'entend-on par un enseignement axé sur les besoins?

**«mobile»** Vous avez choisi de travailler avec l'Association suisse d'assurances alors que vous présentez parfois des situations «périlleuses». N'est-ce pas là une contradiction?

**Hansruedi Baumann:** Je suis très heureux que l'Association suisse d'assurances soutienne mon projet et fasse ainsi un geste en faveur d'un travail de prévention progressif. Des études menées par les assurances contre les accidents nous révèlent notamment que grâce à la promotion du mouvement, à l'amélioration de la perception et à la maîtrise de situations à risques adaptées, le nombre d'accidents dans la vie quotidienne a tendance à baisser. Pour ma part, je suis persuadé que l'engagement de l'Association suisse d'assurances peut servir non seulement à stimuler des enseignants «trop prudents» mais encore à les aider à vaincre leurs peurs, venir à dépasser leurs propres limites, la voie libre à un enseignement ouvert non dirigé!

Quels sont les garde-fous nécessaires à cette entreprise?

Trop souvent les garde-fous prennent la forme de règles et d'interdictions qui se révèlent superflues. En fait, les enfants savent très bien ce dont ils ont besoin et ce qu'ils sont à même de supporter. Un enseignement axé sur leurs besoins permet notamment d'éviter nombre de problèmes disciplinaires.

Qu'entendez-vous par un enseignement axé sur les besoins?

À l'âge préscolaire et à celui de la première scolarité, les habiletés motrices ne constituent pas la priorité. En revanche, le besoin naturel de mouvement des enfants doit être privilégié: grimper, sauter en contrebass, courir vite, rouler et tourner, glisser, jouer avec l'équilibre, rechercher des situations à risques, se mesurer, se cacher, etc.

Quel est l'avantage des stations?

Les enfants peuvent plus ou moins choisir eux-mêmes les stations. Ils ont en outre la possibilité de varier les degrés de difficulté et sont amenés à esti-

mer eux-mêmes les risques. N'oublions pas que certains enfants de six ans se comportent comme des enfants de huit, ou alors de quatre ans. Le cas échéant, un enseignement frontal avec un seul enseignant n'offre pas des conditions optimales!

A quoi ressemble une leçon selon votre modèle pédagogique?

Une leçon peut avoir différentes facettes. Sa qualité repose avant tout sur son organisation (ndlr: cf. Organisation, pages 8 et 9). Rappelons ici certains principes essentiels en la matière: dessins et photos sont souvent plus parlants que de longues explications; la construction des engins – dirigée dans un premier temps – sera progressivement placée sous la responsabilité des élèves; les enseignants doivent laisser les enfants exprimer leur créativité, restant pour leur part en arrière-plan, prêts à intervenir en cas de besoin. Toutefois, l'enseignement du mouvement ne peut être uniquement conçu au travers des stations. Des séquences communes sous la forme de jeux, de danses, d'exercices de déconcentration sont indispensables.

La qualité du mouvement n'a-t-elle pas tendance à baisser avec ce système d'autonomie et d'absence de contrôle?

Il ne s'agit pas ici d'acquiescer en premier lieu des habiletés propres à la discipline sportive, mais plutôt de multiplier les expériences motrices et développer les qualités de coordination, les facteurs de condition physique ainsi que les facultés cognitives, sociales et émotionnelles, essentielles en matière de sport et dans la vie quotidienne. De ce point de vue, un enseignement ouvert, intense, riche et varié est recommandé.

## Prendre les besoins au sérieux

L'entretien avec Hansruedi Baumann nous apprend que les offres de mouvement ne doivent se plier ni à des théories ni à des objectifs d'apprentissage abstraits, mais plutôt permettre de multiplier les expériences motrices en vue de garantir une amélioration des qualités de coordination.

Les possibilités de mouvement sont innombrables: balancer, sauter, courir, rouler, lancer, se suspendre, pousser, attraper, glisser, voler, tomber, combattre, grimper, sautiller, porter, lever, tirer, conduire, lutter, culbuter, prendre appui, construire, se cacher, prendre des risques, jouer, danser, etc.

Ces mouvements répondent à des besoins précis que nous avons regroupés en différentes stations:

- Equilibre (balancer, glisser, osciller...)
- Musculation du haut du corps – souvent négligée dans le quotidien des enfants (grimper, se suspendre, prendre appui, tirer, pousser, lever, combattre...)
- Roulé-boulé – notamment en prévention des blessures dues aux chutes
- Rythme (sautiller, sauter, danser...)
- Objets volants et roulants (ballons, frisbees, cerceaux...)

Les stations seront visitées plusieurs fois, car seule la répétition permet de consolider les acquis!



Hansruedi Baumann

...enseigne depuis 1975 le mouvement et le sport aux enseignants argoviens (formation complémentaire axée sur la pédagogie par le vécu) et il travaille régulièrement avec des enfants en âge préscolaire.  
Adresse: h.baumann@blw.ch



Emotions

## Une salle de sport revue et corrigée!

Le facteur risque, si minime soit-il, pimente toute activité et la rend plus attractive. Détournés de leur but initial, les engins de la salle de sport laissent libre cours à l'imagination des enseignants.

# Emotions



**Le toboggan**

Glisser en position assise, couchée ou debout, seul ou avec un partenaire.

Matériel: escalier, tapis de gymnastique, matériaux de tapis.

**Par-dessus le fossé**

Escalader le banc, sauter en hauteur et en longueur sur le tapis moussé; réception en douceur et roulade.

Matériel: banc suédois fixé aux barres parallèles, tapis moussé.

**La crevasse**

«Voler» de tapis en tapis, après une chute, remonter à l'aide d'une corde.

Matériel: espaliers, 2 tapis moussés, barres parallèles ou caisson, corde.

**Balanoire géante**

Se balancer à travers la salle: seul, à deux, ou à trois; assis, couché ou debout.

Matériel: un tapis fixé aux anneaux balançants à l'aide de 2 cordes (les cordes doivent passer sous le tapis et dans les anneaux).

**La diligence**

Essayer, debout, de garder l'équilibre pendant que les autres enfants tirent le tapis.

Matériel: tapis (protection anti-glisser en haut) attaché à des cordes.

**Tapis rampant**

Prendre son élan, à deux ou à trois, sauter sur le tapis et le faire avancer.

Matériel: tapis mousse fin ou épais (protection anti-glisser en haut).



## Résumé de la thèse

En éducation physique à l'école, les enseignants tendent aujourd'hui majoritairement à la plus grande prudence dès lors qu'il s'agit d'activités motrices et sportives comportant un risque corporel. En ce qui concerne les activités gymniques pratiquées avec des enfants, les observations de terrain et les discussions montrent une forte tendance à l'uniformisation des exigences et un réel inconfort des enseignants à trouver l'équilibre entre la sécurité et la prise de risques contingente à tout apprentissage. A plusieurs égards, mettre en œuvre ces pratiques est devenu une prise de risque du point de vue de l'enseignant. Sur la base de la théorie de l'homéostasie du risque (Wilde, 2001) et de la sémiotique, nous avons cherché à comprendre ce qui fonde le jugement et la lecture interprétative des risques liés aux ateliers gymniques. Un test vidéo standardisé, construit à partir de séquences d'enseignement authentiques, montrant des élèves engagés dans des ateliers gymniques ainsi qu'une enquête par questionnaire contextualisé visant à mesurer les utilités subjectives de la prise de risques ont été développés. Ces instruments ont été soumis à des enseignants du préscolaire et du primaire suisses (n=116) ainsi qu'à une population d'étudiants (n=570) de quatre pays francophones (Belgique, Canada, France et Suisse). Les analyses statistiques effectuées sur les questions portant sur les avantages et les inconvénients de la prise de risques gymniques montrent une forte variabilité. L'indice de risque éducatif acceptable varie notamment de manière significative selon le pays d'origine et l'aisance des répondants en gymnastique sportive. Par contre, le sexe, l'âge ou l'expérience pédagogique ne joue que très peu sur la valeur des enjeux. Les énoncés des participants ont été traités selon les méthodes de l'analyse de discours. Les résultats permettent de confirmer et de comprendre le phénomène d'hétérogénéité des processus évaluatifs s'agissant du risque et de la sécurité. On observe de grandes différences sur les cibles de l'accrochage attentionnel, sur les significations attribuées, ainsi que sur les propositions didactiques. L'élève apparaît souvent comme le grand absent dans l'évaluation de la probabilité du risque. Une forte directivité dans l'accompagnement de la prise de risque et une inflation des mesures de protections passives en sont les réponses les plus souvent déclarées.

Mots-clés : prise de risque, risque éducatif acceptable, jugement du risque, interprétation du risque, activités gymniques, sécurité

## Abstract

In physical education at school, the majority of teachers nowadays tend towards the greatest caution when tackling motor and sports activities entailing physical risk. In gymnastic activities practised with children, observations in the field and discussions with the teachers involved show a strong trend towards the standardization of requirements and a real discomfort on the part of teachers with regard to finding a balance between safety and the risk-taking which belongs to any learning process. In many ways, implementing these practices now means taking a risk from the point of view of the teacher. On the basis of the risk homeostasis theory, (Wilde, 2002) and of semiotics, we have tried to understand the basis of the judgment and the interpretative reading of the risks involved in gymnastics workshops. We developed a standardized video test, made up of authentic teaching sequences showing pupils in gymnastics workshops, and a survey using a contextualised questionnaire to measure the subjective usefulness of risk-taking. These instruments were submitted to Swiss teachers at pre-school level and in primary school (n=116) as well as to a population of students (n=570) in four French-speaking countries (Belgium, Canada, France and Switzerland). The statistical analyses made on the questions concerning the advantages and the inconveniences of risk-taking in gymnastics show significant variations. The indications of acceptable educational risk vary significantly according to the country of origin and the level of skill in sports gymnastics of those responding. On the other hand, sex, age and pedagogical experience have relatively little influence on these values. The statements of the participants were treated according to the methods of speech analysis. The results permit us to confirm and to understand the phenomenon of the heterogeneousness of the evaluative process touching on risk and safety. We observe great differences concerning the focus of attention, attributed meanings, and also didactic propositions. The pupil often appears as the great absentee in the evaluation of the probability of risk. An authoritarian approach to the accompaniment of risk-taking and an inflation of the passive protective measures are the most often declared answers.

Keywords: risk-taking, acceptable educational risk, judgment of risk, interpretation of risk, gymnastic activities, safety