

**Sujet :** La circulaire d'avril 2017 sur la sécurité dans les APPN précise qu' « *en vivant des situations éloignées du quotidien, les élèves apprennent à observer, écouter, prendre conscience de leurs limites et ainsi mieux les repousser sans jamais les dépasser* ».

Comment l'enseignant d'EPS permet-il aux élèves d'apprendre à gérer le risque tout en assurant les conditions de leur sécurité ?

### Contextualisation

Depuis une trentaine d'années, plusieurs études sociologiques démontrent la démocratisation des pratiques à risque, parfois même à haut risque, lesquels se développent souvent en dehors de tout environnement institutionnalisé (D.Le Breton, 1991 ; D.Loret, 1995 ; B.Soulé, J.Corneloup, 2007). De plus la psychologie du développement explique qu'il existe une appétence particulière des adolescents pour les prises de risque (D.Le Breton, 2003 ; P.G.Coslin, 2003 ; J-P Assailly, 1993). Dans le même temps les enquêtes d'accidentologie montrent une hausse significative des accidents de sport : ils concernent 22% des accidents de la vie courante (F.Garry, 2003) pour 4,4 millions d'accidents déclarés (Enquête MEOS & INSEP, 2010). Cette accidentologie touche aussi l'Education Physique et Sportive, puisque 58% des accidents scolaires s'observent pendant les séances d'EPS (Risques particuliers à l'enseignement de l'EPS et au sport scolaire, Circulaire n°2004-138 du 13 juillet 2004).

Ce contexte confère une « mission » éducative et sociale à l'EPS : celle d'apprendre aux élèves à gérer le risque, mais sans les mettre en danger.

### Définition des concepts clés

Etre en sécurité, c'est agir dans une situation préservée du danger. Pour la circulaire sur l' « Exigence de la sécurité dans les activités physique de pleine nature dans le second degré », « *la sécurité se définit comme l'absence de risque inacceptable pouvant objectivement mettre en cause l'intégrité physique des élèves* » (Circulaire n° 2017-075 du 19-4-2017). Assurer les conditions de la sécurité des élèves, c'est donc organiser des modalités de pratique physique et sportive en EPS qui préservent l'intégrité des élèves, c'est-à-dire qui évitent à la fois les atteintes physiques (traumatismes corporels), mais aussi les atteintes psychologiques (blessures narcissiques).

Le risque c'est « miser » quelque chose pour rechercher un « gain », mais sans certitude d'obtenir ce gain. Prendre un risque, c'est mettre quelque chose en jeu en vue d'obtenir autre chose de positif ou d'agréable. Mais cette relation est par définition soumise à une incertitude : s'il n'y a plus d'incertitude, il n'y a plus de risque. Nous montrerons que la prise de risque est génératrice d'émotions, la peur de se faire mal en VTT par exemple, versus la fierté d'avoir réussi un passage périlleux. Ou encore la honte de son corps en danse, versus la joie d'avoir participé à une chorégraphie collective.

En EPS, selon les types de « mises » et les types de « gains », il existe plusieurs prises de risque : le risque corporel lorsque l'intégrité physique est mise en jeu, le risque narcissique lorsque l'estime de soi est mise en jeu, ou encore le risque stratégique lorsque sont mises en jeu les chances de gagner (par exemple au tennis renvoi court au centre du terrain, ou renvoi long et puissant le long de la ligne).

Le risque peut aussi se décliner selon son caractère objectif ou subjectif. On distingue donc le risque objectif qui renvoie à la dangerosité de la situation, indépendamment de l'estimation que l'individu peut en faire (risque objectif = probabilité X gravité). Alors que le risque subjectif est une construction mentale qui se joue « dans la tête de l'élève ». Il se décline lui-même en risque perçu qui est l'évaluation faite par le sujet de la dangerosité actuelle de la situation (niveau de danger ressenti par l'individu). Et en risque préférentiel, qui est le niveau représenté de risque où le sujet estime que le rapport entre les bénéfices escomptés et les coûts prévisibles liés au comportement adopté est maximal (risque « recherché » par l'individu).

Gérer quelque chose, c'est faire les bons choix. La gestion du risque est donc une conduite décisionnelle : gérer le risque, c'est faire un choix lié à l'adoption d'un comportement plus ou moins risqué ou plus ou moins sûr. La « bonne » gestion du risque est celle qui permet « *l'ajustement des ressources aux contraintes* » (M.Récopé, 1990), c'est-à-dire celle qui adapte les possibilités d'action individuelle aux caractéristiques physiques et humaines de l'environnement, et notamment aux sources de dangerosité objective. La gestion du risque permet aux individus de s'engager et d'agir : elle débouche sur des conduites lucides et raisonnables, qui se situent « *entre deux balises : un comportement inhibé et un comportement dangereux* » (J.-A.Laguarrigue, 1995).

Permettre aux élèves d'apprendre à gérer le risque, c'est enseigner la gestion du risque. Et enseigner, c'est réunir des procédures (des gestes professionnels) qui aident les élèves à prendre les « bons » risques, mais sans prendre les décisions à leur place. Car plus que tout autre, cette compétence ne peut être « pilotée » de l'extérieur : si le professeur impose un comportement de prise de risque, il n'apprend en rien comment faire les « bons choix » pour s'engager sans se mettre en danger. Nous sommes là au cœur de la contradiction : il n'est pas possible d'apprendre à prendre des risques sans présence du risque.

## Questionnement

Comment amener les élèves à prendre des risques dans la pratique des APSA, mais sans jamais les mettre en danger ? Comment éviter le « *risque inacceptable pouvant objectivement mettre en cause l'intégrité physique des élèves* » (Circulaire n° 2017-075 du 19-4-2017) ?

Comment faire évoluer la prise de risque à l'échelle de la séquence, du cycle, mais aussi de l'année et du parcours de formation afin d'inscrire la gestion du risque le long d'une progressivité didactique ? Comment dans ce collège enseigner à tous la gestion du risque et « *prendre en compte la diversité des élèves* » (Référentiel des compétences professionnelles, arrêté du 1<sup>er</sup> juillet 2013) dans un contexte marqué par des différences entre les plus engagés et les plus inhibés ? Comment recentrer sur la tâche ceux qui « ont une forte tendance à contourner les règles afin de se faire plaisir » ?

Comment aider les élèves à évaluer en amont les sources de danger, et en aval leurs choix de prise de risque ? En cas de conduites inadaptées toujours possibles, comment les protéger des conséquences de leurs erreurs ?

## Problématique 1

Dans ce collège au sein duquel certains élèves « prennent des risques inconsidérés » tandis que d'autres « n'osent pas s'exprimer » (contexte), nous expliquerons qu'enseigner la gestion du risque, c'est placer les élèves en situation d'« acteurs » de leurs prises de risque. Apprendre à prendre des risques pour aller vers un engagement de plus en plus lucide dans la pratique des APSA, c'est évaluer les risques, apprécier ses capacités d'action, faire des choix de comportement plus ou moins risqués, respecter et faire respecter les règles de sécurité, tirer des conséquences de ses actes, et dans certains cas savoir renoncer. Afin de résoudre le paradoxe entre gestion du risque et maintien de la sécurité, l'enseignant manipule les conditions du risque subjectif : son expertise lui permet de régler le curseur de la représentation du risque, dans des conditions de risque objectif proches de zéro pour « *réduire les dangers à leur plus simple expression* » (C.Vivier, J.-J.Dupaux, 2007).

## Problématique 2

Gagner en sécurité, c'est apprendre à s'engager de façon autonome et lucide. Autonome car la gestion du risque suppose des prises de risque dont les choix ne peuvent être « pilotés » de l'extérieur. Lucide car la gestion du risque exige une double analyse : celle de ses propres capacités et celle de l'environnement, pour confronter les « *possibles personnels* » aux « *possibles situationnels* » (J.Fiard, 1990).

Nous expliquerons que la construction progressive de la gestion du risque suppose plusieurs apprentissages : connaître et appliquer des « règles d'or » propres aux APSA et plus généralement à la pratique physique et sportive, maîtriser des habiletés préventives et des habiletés d'évitement face au risque, et surtout éduquer à la prise de risque en « *prenant conscience de ses limites* » (Circulaire n° 2017-075 du 19-4-2017), pour savoir prendre des décisions d'action qui ne mettent pas en danger.

Comme l'organisation didactique de ces apprentissages ne peut se faire « à vide », c'est-à-dire sans risque (subjectif), nous insisterons aussi sur les « leviers » que contrôle l'enseignant pour assurer de façon constante la sécurité des élèves en EPS : une parfaite connaissance des lieux de pratique et des matériels utilisés, une communication claire des consignes de sécurité, une connaissance avérée des élèves et de leur niveau de maîtrise dans l'activité, une fine progressivité didactique de l'APSA enseignée, des voies de différenciation pour prendre en compte la diversité, et une anticipation des sources objectives extérieures de danger pour mieux les contrôler (contact, vitesse, hauteur, perte des repères habituels, etc.).

## Problématique 3

En partant du principe que « *c'est parce qu'il y a sentiment de la présence du risque qu'il y a recherche et construction active de la sécurité* » (J.-F.Castagnino, 2000), nous expliquerons quels descripteurs des tâches motrices manipuler afin de « générer » du risque subjectif chez les élèves, tout en contrôlant le risque objectif pour neutraliser les sources avérées de danger. C'est ainsi que se résout le paradoxe entre risque et sécurité : construire de façon active une compétence autour de la gestion du risque, mais le faire en toute sécurité.

La résolution définitive du paradoxe réside dans la prise en charge « complète » par l'apprenant des conditions de la pratique physique et sportive. Il s'agit de le rendre progressivement capable de pratiquer plusieurs APSA en toute sécurité dans le cadre plus large d'une gestion éclairée de sa vie physique. Lorsque les élèves s'engagent physiquement de façon autonome et lucide, lorsqu'ils savent se préparer à l'effort et se préserver des traumatismes, lorsqu'ils se connaissent suffisamment pour ne pas prendre de risques inconsidérés en ayant conscience de leurs limites, lorsqu'ils appliquent les conditions de sécurité propres à chaque APSA, lorsqu'ils savent renoncer lorsque la situation l'exige, alors l'enseignant n'a plus à assurer de façon « externe » les conditions de leur sécurité. Mais avant cela il faut les protéger des conséquences possibles de leurs erreurs, et il faut une inscription de la gestion du risque sur le temps long, depuis le début du collège jusqu'à la fin du lycée, avec un traitement didactique organisé à la fois autour d'une cohérence verticale (progressivité), et autour d'une cohérence horizontale (liens entre les APSA).

## Les propositions de plans :

(plans à « concepts séparés » **interdits**, comme pour tout sujet d'écrit 2 : ne pas traiter séparément l'apprentissage de la gestion du risque, et les conditions pour assurer la sécurité des élèves) :

### Plan 1 : autour des conditions pour enseigner la gestion du risque sans mettre les élèves en danger

Partie 1 : pour apprendre à gérer le risque en restant en sécurité il faut permettre aux élèves de faire des choix dans des conditions de pratique où les erreurs sont protégées

Partie 2 : pour apprendre à gérer le risque en restant en sécurité il faut aider les élèves à « prendre conscience de leurs limites » (Circulaire n° 2017-075 du 19-4-2017)

Partie 3 : pour apprendre à gérer le risque en restant en sécurité il faut enseigner aux élèves des habiletés préventives et d'évitement face au risque en les impliquant activement dans les dispositifs de sécurité passive.

### Plan 1 (bis) : autour des conditions pour enseigner la gestion du risque sans mettre les élèves en danger (variante en partie 3 : prise en compte de la diversité)

Partie 1 : pour apprendre à gérer le risque en restant en sécurité il faut permettre aux élèves de faire des choix dans des conditions de pratique où les erreurs sont protégées

Partie 2 : pour apprendre à gérer le risque en restant en sécurité il faut enseigner aux élèves des habiletés préventives et d'évitement face au risque en les impliquant activement dans les dispositifs de sécurité passive

Partie 3 : pour apprendre à gérer le risque en restant en sécurité il faut proposer des situations différenciées et évolutives prenant en compte la diversité des élèves.

### Plan 2 : autour d'une déclinaison de ce qu'il faut apprendre pour construire la compétence « gestion du risque » (chaque partie devra en même temps montrer comment la sécurité des élèves est assurée)

Partie 1 : pour gérer le risque il faut des connaissances (connaître les consignes de sécurité propres à chaque APSA, les règles de sécurité passive, les modalités d'un échauffement, le code de communication spécifique à certaines APSA ...)

Partie 2 : pour gérer le risque il faut des capacités (maîtriser des habiletés préventives face au risque, des habiletés d'évitement face au risque, évaluer les risques, faire les bons choix...)

Partie 3 : pour gérer le risque il faut des attitudes (être attentif, concentré et conserver son calme, maîtriser ses émotions, être respectueux des autres et du matériel, avoir confiance aux autres, oser s'engager...).

### Plan 3 : centré sur le texte introductif

Partie 1 : pour enseigner la gestion du risque il faut faire vivre aux élèves « des situations éloignées du quotidien »

Partie 2 : pour enseigner la gestion du risque il faut apprendre aux élèves « à observer et écouter »

Partie 3 : pour enseigner la gestion du risque il faut apprendre aux élèves à « prendre conscience de leurs limites et ainsi mieux les repousser sans jamais les dépasser ».

### Plan détaillé autour de la proposition de plan n°1 (bis)

= autour des conditions pour enseigner la gestion du risque sans mettre les élèves en danger

**Votre travail = choisir les arguments que vous trouvez pertinents et les rédiger « à votre sauce » (les simplifier ou les compléter) en les illustrant**

**Partie 1** : pour apprendre à gérer le risque en restant en sécurité il faut permettre aux élèves de faire des choix dans des conditions de pratique où les erreurs sont protégées

- **Argument 1** : pour apprendre à gérer le risque, il faut laisser aux élèves faire certains choix dans « des situations éloignées du quotidien » (Circulaire n° 2017-075 du 19-4-2017): une voie en escalade, un élément acrobatique en gymnastique ou en arts du cirque, un itinéraire plus ou moins ouvert en course d'orientation, une trajectoire en VTT, etc. Comme la prise de risque est une conduite décisionnelle, il n'est en effet pas possible d'éduquer à la prise de risque si tous les choix sont réalisés par l'enseignant. L'espace des choix doit être circonscrit pour ne pas mettre les élèves en danger, et cet espace « grandit » du début du collège à la fin du lycée avec l'évolution des niveaux de maîtrise des élèves. En même temps, garantir la sécurité suppose des dispositifs de sécurité passive capables de protéger les apprenants des conséquences de leurs erreurs.

- Argument 2 :** pour apprendre à gérer le risque, il faut savoir « évaluer les risques » (attendu de fin de cycle 4 pour le CA2, Programme de l'EPS 2015). Progresser en s'engageant de façon de plus en plus lucide, c'est en effet « mesurer » le risque le plus objectivement possible. Pour cela l'enseignant aide les élèves à percevoir concrètement la gradation de la difficulté des tâches : par exemple en escalade ou en gymnastique sportive, il laisse les élèves faire certains choix, mais en imposant un cheminement associé à des critères de réussite « emboîtés » : je réalise la tâche de niveau 2, si j'ai atteint au moins deux fois le critère de réussite de la tâche de niveau 1, etc. Mieux évaluer quelque chose, c'est en effet être capable de le hiérarchiser.

Pour aller plus loin dans la responsabilisation, il est même possible d'impliquer les élèves dans la construction collective d'une échelle de difficulté : en escalade les élèves apprennent à construire collectivement, avec l'aide de l'enseignant, la cotation des voies selon des critères de difficulté construits en commun.
- Argument 3 :** enseigner la gestion du risque, c'est aussi « apprendre à l'élève à renoncer » (Circulaire n° 2017-075 du 19-4-2017) lorsque la situation l'impose. Il s'agit d'aider chaque élève à « prendre conscience de ses limites » (*ibid.*), par exemple en faisant intégrer des indicateurs « STOP » qui sont des signaux clairs d'arrêt de la pratique qui doivent être suffisamment rappelés pour être « routinisés » : si tout mon corps tremble en escalade, alors je redescends, si je ne suis plus capable de me repérer en CO, je reviens à la dernière balise, si je perçois une douleur en combat ou en rugby, alors je crie « STOP », etc.

Cette compétence « savoir renoncer » concerne aussi l'enseignant qui afin de préserver la sécurité de chaque pratiquant peut être amené à abandonner une tâche si elle place les élèves en situation de danger.
- Argument 4 :** la métacognition (B.Noël, 1991) peut être mise au service d'une meilleure gestion du risque. Il s'agit d'apprendre aux élèves à identifier sur soi les signaux d'alerte d'une mise en danger, ou encore de les amener à évaluer leurs choix a posteriori de leurs actions. Ainsi se construit la compétence « adapter l'intensité de son engagement physique à ses possibilités pour ne pas se mettre en danger » (Programme d'EPS du cycle 4, 2015). Confronté à une activité porteuse d'un risque subjectif et à partir d'une « fiche-bilan », le pratiquant évalue sa conduite décisionnelle juste après l'action en compagnie de ses camarades : par exemple en escalade, ai-je choisi une voie adaptée à mes possibilités ?, ai-je réussi ou échoué, dans le dernier cas ai-je renoncé ou ai-je décroché ?, dans le dernier cas pourquoi : fatigue musculaire ?, mauvais choix de prise ?, mauvais placement sur la voie ?, etc. Les élèves sont amenés à verbaliser leurs choix devant leurs camarades (ici assureur et contre-assureur) pour les justifier et in fine « prendre conscience de leurs limites et ainsi mieux les repousser sans jamais les dépasser » (Circulaire sur la sécurité dans les APPN, 2017). Quant aux observateurs, ils « apprennent à observer, écouter » (*ibid.*). Avec le débat, le pratiquant prend conscience de l'inadéquation de certaines de ces décisions. Il apprend à se connaître, et en apprenant à se connaître, il apprend à s'engager en sécurité.
- Argument 5 :** il existe aussi un risque psychologique en EPS : l'atteinte n'est plus physique, mais elle touche cette fois l'estime de soi, c'est-à-dire « le composant évaluatif et affectif du concept de soi » (J.-P.Famose, 2001). A l'adolescence l'assise narcissique est souvent fragile (P.Jeammet, 1989), d'autant que la place centrale du corps en EPS renforce cette vulnérabilité (C.Cogérino, 2017). Aider l'élève à gérer le risque de la présentation publique de soi, c'est créer dans la séance un climat motivationnel de maîtrise (Ames, 1992) au sein duquel les comparaisons individuelles sont euphémisées et où les erreurs sont tolérées. L'acceptation de ce risque suppose aussi une gradation didactique : dans les activités morphocinétiques notamment (gymnastique, acrosport, arts du cirque, danse...), les adolescents ont d'abord besoin d'être rassurés afin d'accepter de se montrer devant les autres (par exemple en constituant dans un premier temps des groupes restreints affinitaires au sein desquels les élèves acceptent de se montrer devant des camarades en qui ils ont confiance).

*(N.B. : il est aussi possible dans ce devoir d'évoquer les risques autre que « physiques », mais la nature du texte introductif centré sur la sécurité physique doit amener le candidat à traiter en priorité la question du risque physique en EPS).*

**Partie 2 :** pour apprendre à gérer le risque en restant en sécurité il faut enseigner aux élèves des habiletés préventives et d'évitement face au risque en les impliquant activement dans les dispositifs de sécurité passive

- Argument 1 :** savoir gérer le risque dans la pratique des APSA, c'est d'abord connaître les « règles d'or » qui en régissent la sécurité. Car comme toute compétence, savoir s'engager en sécurité suppose aussi des connaissances. Ce sont des consignes non négociables à respecter absolument pour optimiser la sécurité objective (ne pas faire mal, ne pas se faire mal, ne pas se laisser faire mal en rugby ou en combat, respecter le sens des files montantes et des files descendantes en natation, respecter les lignes d'arrêt et le temps limite en CO, constituer des cordées de poids de corps équilibrées en escalade, etc.).

Ces consignes sont des « *lignes jaunes* » à ne pas dépasser (J.-L. Ubaldi, *L'EPS dans les classes difficiles*, Dossier EPS n°64, 2006). Elles imposent des conditions de pratique qui sont d'abord être « imposées » de l'extérieur par l'enseignant, mais elles participent à la gestion du risque dès lors que les élèves deviennent capables de les appliquer pour soi et/ou pour les autres. Pour « amener les élèves à plus d'autonomie et de responsabilité » (projet EPS), il est notamment possible de les impliquer dans des rôles de « vérificateur des règles de sécurité ». Gérer, c'est décider de façon autonome et responsable d'appliquer ces règles, ce n'est pas seulement les respecter par « docilité ».

- **Argument 2 :** enseigner la gestion du risque, c'est aussi aider les élèves à construire des habiletés préventives face au risque (D. Delignières, *Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque*, in *Cognition et performance*, Paris, INSEP, 1993). Ces habiletés renvoient à l'aménagement et à la gestion des dispositifs de sécurité « passive » : tapis, fosses de réception, sangles, filets, équipement d'une voie, encordement, casques, etc. La gestion de ces dispositifs « passifs » devient « active » lorsqu'elle est gérée (ou en partie gérée) par les élèves eux-mêmes (seuls ou en groupe). Si les élèves sont impliqués alors ils ne font pas qu'appliquer des règles imposées de l'extérieur, ils gèrent leur propre sécurité ou celle des autres : ils ne sont pas réduits à l'obéissance, ils construisent activement une compétence qui leur permet de savoir s'engager en sécurité. C'est pourquoi l'enseignant doit progressivement, de la sixième à la terminale, « dévoluer » les règles d'organisation de la sécurité passive. Par exemple en escalade, « *les vérifications mutuelles entre élèves (grimpeur / assureur) doivent être systématiques* » (Circulaire n° 2017-075 du 19-4-2017).

Néanmoins, si dans une perspective éducative il est utile d'impliquer les élèves dans la vérification des « check-list » sécurité, il existe pour l'enseignant une obligation professionnelle de contrôle des activités de ses élèves et de garantie de leur sécurité : « *si l'intervention de l'élève dans la chaîne de sécurité et la chaîne de contrôle peut être un procédé de nature pédagogique permettant de sensibiliser les élèves à l'acquisition d'une compétence (...) de façon constante, l'élève ne peut se substituer à l'enseignant dans un contrôle final nécessaire à la pratique en sécurité* (Circulaire n° 2017-075 du 19-4-2017).

- **Argument 3 :** s'engager en sécurité dans la pratique des APSA en gérant son risque, c'est aussi intégrer à son répertoire d'actions des habiletés d'évitement face au risque (D. Delignières, 1993). Ce sont les conduites à éliminer et/ou à adopter afin d'éviter les accidents ou afin d'en diminuer la gravité. Elles sont des éléments constitutifs d'une sécurité active, car une fois suffisamment répétées pour être automatisées, elles sont déclenchées rapidement sans recours coûteux à un traitement cognitif conscient (J. Leplat, 2005).

Elles concernent les habiletés d'évitement du sujet lui-même : maîtriser des réchappes en gymnastique, chuter sans se faire mal en judo, être gainé et savoir aligner ses segments au-dessus des points d'appui en acrosport, savoir s'échauffer, ou plus simplement porter en toute sécurité une charge lourde, etc. Elles concernent aussi le rôle des partenaires : pareurs en gymnastique, assureurs en escalade, mais aussi plaquer sans blesser au rugby, ou encore utiliser les surfaces d'appui du porteur qui ne blessent pas en acrosport etc. En impliquant utilement des partenaires en qui l'enseignant fait confiance, ces techniques d'évitement sont particulièrement indiquées dans ce collège au sein duquel « des tensions surviennent parfois pouvant engendrer des actes de violence » (contexte). Elles permettent en effet d'installer des interactions sociales plus responsables entre les élèves afin d'aller vers « l'acquisition d'un comportement citoyen » (axe du projet EPS).

- **Argument 4 :** « *savoir s'échauffer* » (A. André, O. Caltot, *Revue EPS* n°355, 2013), c'est aussi « assurer sa sécurité » (Programmes des lycées, 2019) en se préservant des traumatismes. Comme toute compétence « *s'échauffer avant un effort* » (Attendu de fin de cycle pour le cycle 4, 2015), ne s'acquiert pas par la transmission, mais par la construction. Le long d'une progressivité didactique à l'échelle du temps long, l'élève est peu à peu placé en situation de comprendre la nécessité de s'échauffer, de réaliser un échauffement imposé de l'extérieur, de produire un échauffement type, de concevoir un échauffement adapté à soi et à l'APSA, et peut-être même en fin de lycée d'inventer une façon originale de s'échauffer. Le principe est d'élargir progressivement l'espace de liberté des élèves, afin que ceux-ci soient de plus en plus autonomes dans la conduite de leur échauffement (ou de celui des autres) selon un principe de « dévolution » (G. Brousseau, *Théorie des situations didactiques*, La Pensée Sauvage, Grenoble, 1998). Savoir s'échauffer en effet est une tâche complexe : ce n'est pas être capable de « reproduire » un échauffement type, c'est comprendre les relations entre le fonctionnement corporel et les contraintes de l'activité afin de choisir des exercices utiles pour se préparer efficacement. Pour cela doivent s'articuler des connaissances (effets de l'échauffement, fonctionnement corporel à l'effort), des capacités (choisir des exercices adaptés), et des attitudes (être patient, concentré, agir en autonomie, le cas échéant s'affirmer devant un groupe).

Enfin l'enseignant d'EPS sait « *coopérer au sein d'équipe* » (Référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation, 2013). Pour donner du sens à l'échauffement, une collaboration avec

l'enseignant de Sciences de la Vie et de la Terre peut être envisagée autour du fonctionnement corporel, afin de faciliter la perception des liens entre les connaissances déclaratives et les sensations corporelles.

**Partie 3** : pour apprendre à gérer le risque en restant en sécurité il faut proposer des situations différenciées et évolutives prenant en compte la diversité des élèves

- **Argument 1** : du collège aux lycées, entre la classe de sixième et la classe de terminale, les dispositifs destinés à apprendre à gérer le risque sont évolutifs. Comme toutes les autres compétences en effet, la gestion du risque doit s'inscrire le long d'une progressivité didactique, avec une « *gradation nécessaire des niveaux d'engagement proposés aux élèves* » et une « *adaptation aux capacités et aux niveaux de pratique des élèves* » (Exigence de la sécurité dans les activités physiques de pleine nature dans le second degré, Circulaire n° 2017-075 du 19-4-2017). L'équipe des enseignants doit donc « ouvrir » très progressivement l'espace des choix dévolus aux élèves sans lesquels l'apprentissage de la gestion du risque n'est pas possible. D'abord limités à des décisions très précisément circonscrites en classe de sixième, ces choix s'enrichissent à mesure que les adolescents apprennent à se connaître et à évaluer les risques objectifs. En cours d'orientation par exemple en classe de 5<sup>e</sup> de ce collège, les situations proposées laissent d'abord peu d'options sur les itinéraires choisis, puis de proche en proche, les décisions possibles s'élargissent, et en fin de troisième les trajets possibles sont beaucoup plus riches (valeur des balises selon leur difficulté d'accès, distance, azimut, variété du milieu proposant de multiples options...).

Cette exigence de progressivité didactique profite à la fois à la construction active de la gestion du risque car apprendre à gérer c'est apprendre à choisir, mais aussi à la sécurité « immédiate » des élèves, car le « décalage » trop marqué entre leurs possibilités d'action et les contraintes des tâches est souvent la première cause d'accidents.

- **Argument 2** : La circulaire n°2004-138 du 13 juillet 2004 relative aux « Risques particuliers à l'enseignement de l'EPS et au sport scolaire » précise que « *l'organisation pédagogique doit également prendre en compte les différences interindividuelles qui résultent de l'hétérogénéité des classes, réalité générale du fonctionnement de l'institution scolaire* ». Concernant les niveaux de risque subjectif notamment, Eisenbeis & Touchard (*L'éducation à la sécurité*, Revue EPS, Paris, 1995) identifient plusieurs profils typiques susceptibles de se retrouver au sein d'une même classe : le timoré qui se sent toujours en insécurité, le raisonnable qui ne se met pas en danger, l'aventurier qui accepte les risques, le casse-cou qui se met en danger car il néglige les facteurs de risque, et le kamikaze qui se risque par devoir car on lui demande. Plus « localement » dans ce collège, l'hétérogénéité s'exprime par des « élèves qui prennent des risques inconsidérés dans les APSA de la CP2 » avec « un engagement dans l'affrontement excessif », et « une forte tendance à détourner rapidement la tâche afin de se faire plaisir », alors que d'autres « restent très en retrait, attendent que le temps passe notamment car ils n'osent pas s'exprimer au sein de la classe au niveau verbal ou moteur » (contexte).

Les rapports au risque étant particulièrement hétérogènes, l'enseignant ne peut enseigner la gestion du risque sans « *prendre en compte la diversité des élèves* » (Référentiel des compétences professionnelles, arrêté du 1<sup>er</sup> juillet 2013). L'idéal est de proposer à chaque élève un niveau de risque perçu le plus proche possible de son risque préférentiel (Wilde, 1988), mais sans jamais dépasser les limites de maîtrise qui les mettraient en danger. Encore une fois c'est la notion de choix qui permet de différencier la pédagogie en permettant à chacun d'« aller chercher » son niveau de risque préférentiel : choix d'une voie en escalade, d'une figure gymnastique, d'un itinéraire en CO, d'une acrobatie ou d'un équilibre plus ou moins précaire en arts du cirque, voire même d'un avantage ou d'un handicap en combat (principe du cartaping, J.-P. Monnet, 2009).

Pour préserver la sécurité des élèves, l'enseignant est tenu à une « exigence de vigilance » (circulaire n°2004-138 du 13 juillet 2004) et il intervient rapidement si les choix des élèves ne sont pas en adéquation avec leur niveau de maîtrise dans l'activité, ce qui est parfois le cas avec des adolescents soucieux de s'affirmer devant les autres par leur prise de risque (D. Le Breton, *L'adolescence et conduites à risques*, Fabert, 2015).

- **Argument 3** : enfin certains élèves ne gèrent pas leur risque en raison d'un stress émotionnel qui les « bloque ». Gérer, c'est être capable a minima de s'engager. Ce blocage s'explique par une surreprésentation du risque : leur niveau de risque perçu est tellement élevé que pour eux la seule protection est de « refuser » la tâche. Afin de « sauver la face », ils préfèrent souvent détourner le but de la situation, et même parfois manifester des « actes de violence physique » (contexte). « *Une situation allégeante a pour but de favoriser le sentiment de sécurité de l'élève et de le mettre dans une situation émotionnelle stable et un stress positif. Il faut donc dialoguer, mettre en confiance, être proche, énoncer la réussite.* » (P. Pfefferlé, I. Liardet, *Enseigner le sport*, PPUR, Lausanne, 2011). Afin de réduire la dissonance entre le risque préférentiel et le risque perçu (Wilde, 1988), l'enseignant doit surtout manipuler les « ingrédients » de la représentation subjective du risque. Pour renforcer le sentiment de sécurité, il utilise des images rassurantes et des démonstrations parlantes, il laisse plus de

temps, il renforce les dispositifs de sécurité passive, il souligne le rôle protecteur du milieu, il privilégie les petites groupes affinitaires... Surtout, la gradation de la difficulté devient encore plus fine afin de pouvoir placer des « leviers » de réussite. Avec ces élèves en effet, la gestion du risque passe d'abord par des expériences de succès. Le « déclic » est de leur laisser entrevoir la possibilité de réussir dans des situations qui ne sont pas « menaçantes ». C'est pourquoi dans un premier temps le décalage sera moins « optimal » que « minimal » : la contrainte motrice à résoudre doit être réduite afin de « prouver » que la réussite est possible. Comme le souligne P.Perrenoud en effet, « *on ne s'attaque sérieusement qu'aux obstacles franchissables* » (1999). Par exemple en escalade les élèves les plus « inhibés » réalisent d'abord une montée « toutes prises » sur la voie la plus simple avec un assurage « sec » en moulinette réalisé par l'enseignant lui-même. Cette première réussite à haute valeur perçue devrait lever l'inhibition et être le « starter » d'un engagement ultérieur.

### Réponse à la problématique

« *Ne supprimons pas le risque, la sécurité des enfants en dépend* » (P.Goirand, 2000). La construction active de la sécurité suppose en effet la présence (subjective) du risque. « *Si l'élève ne met rien en jeu, s'il ne prend aucun risque, il n'apprendra rien. Il restera dans son activité de routine* » (Develay 1998). Ce principe éducatif ne concerne d'ailleurs pas que l'enseignement scolaire : « *les parents doivent accepter que leur enfant encourt le risque de tomber quand il apprend à marcher. Si ils ne l'acceptent pas, ils ralentissent son développement* » (P.Pfefferlé, I.Liardet, *Enseigner le sport*, PPUR, Lausanne, 2011). La gestion du risque est éducative et elle permet de grandir car elle débouche sur une meilleure faculté d'adaptation à l'environnement. Cette compétence permet d'agir sans se mettre en danger : elle est donc au centre de la gestion physique de sa vie physique actuelle et future.

« *L'idée centrale de toute démarche commune aux APPN est donc de permettre d'éduquer les élèves, futurs citoyens pratiquant les sports de nature, à la prise de risque subjective, calculée et réfléchie. Elle suppose que les élèves puissent être confrontés à des situations présentant un risque subjectif réel dans des conditions de sécurité optimale précisées par des recommandations dans la présente circulaire* » (Exigence de la sécurité dans les activités physiques de pleine nature dans le second degré, Circulaire n° 2017-075 du 19-4-2017). L'apprentissage de la gestion du risque en EPS suppose une implication progressive et raisonnée de l'élève dans la prise en charge de sa sécurité et de celle des autres. L'enseignant doit organiser l'apprentissage de la prise de risque le long d'une progressivité didactique en construisant une « *gradation nécessaire des niveaux d'engagement proposés aux élèves* » (Exigence de la sécurité dans les activités physiques de pleine nature dans le second degré, Circulaire n° 2017-075 du 19-4-2017). Pour cela le principe est de confronter chaque élève à un risque subjectif « optimal » afin de l'amener à faire des choix qu'il pourra évaluer ensuite, dans des conditions de risque objectif, de sécurité passive, et de surveillance qui font tendre le danger réel vers zéro. Il est donc possible, en EPS, d'apprendre à prendre des risques, en restant en sécurité.

## CONTEXTE :

L'analyse du projet d'établissement de ce collège rural fait état d'une grande hétérogénéité sociale, culturelle et au niveau de l'investissement dans le travail scolaire. En effet, 40% des élèves sont issus d'une catégorie socio-professionnelle (CSP) défavorisée, 30% d'une CSP intermédiaire et 30% issus d'une CSP favorisée. Le projet d'établissement a fixé quatre grands axes prioritaires : prendre en charge l'ensemble des élèves en difficultés, développer les activités péri-éducatives, les diversifier en veillant à leur intérêt éducatif et à leur rôle dans la socialisation, améliorer l'image de l'établissement et proposer à tous les élèves une ouverture sur le monde artistique et culturel.

Le climat scolaire au sein de l'établissement et des classes est jugé « difficile ». Les meilleurs élèves ont des difficultés à trouver leur place et sont relativement isolés ou régulièrement montrés du doigt, « victimisés », parfois même violentés, bousculés, insultés. Une grande partie des élèves ne trouve que peu de sens au travail scolaire et en profite pour perturber les cours. Ainsi, l'ennui et le décrochage sont des problématiques auxquelles les enseignants sont confrontés.

Les équipes pédagogiques sont très stables au sein de l'établissement, les enseignants se connaissent plutôt bien. Pour autant, on relève une certaine liberté pédagogique qui mène parfois à de fortes disparités quant aux contenus proposés par chacun des enseignants, ce qui impacte par conséquent les résultats des élèves entre les classes.

Un suivi des sanctions a également été mis en place par la vie scolaire. Les principaux motifs d'exclusion de cours ou de retenue font référence à des échanges verbaux (violence verbale) entre élèves, entre élèves et enseignants et à des perturbations de cours par des élèves ne respectant pas les règles. Néanmoins, les actes de violence physique sont également présents.

## En EPS :

Les absences d'élèves et oublis de tenue sont très fréquents. La discipline est souvent considérée comme un moment de dévouement qui permet aux élèves en échec dans d'autres disciplines de se mettre en avant, d'exprimer une réussite et une domination très individuelle. Il arrive souvent que ces élèves prennent des risques inconsidérés dans les APSA de la CP2, ou bien que leur engagement dans l'affrontement soit excessif. Pour de nombreux autres, la discipline est parfois vécue comme une souffrance car l'ambiance et la note les met rarement en valeur et ne leur permet pas de se voir progresser.

La participation à l'AS (football, basket, escalade, badminton) est de 7% ce qui est nettement en dessous de la moyenne académique.

Le projet d'EPS met l'accent sur le développement du goût de l'effort, l'acquisition d'un comportement citoyen, mais aussi sur le fait d'amener l'élève à plus d'autonomie et de responsabilité tout en acquérant des connaissances sur les APSA.

## Programmation :

6 <sup>ème</sup>	½ fond	Natation	Escalade	Gym	Danse	Hand	Bad	Volley
5 <sup>ème</sup>	½ fond	Natation	CO	Gym	Danse	Basket	Bad	Volley
4 <sup>ème</sup>	½ fond		Escalade	Acrosport	Arts du cirque	Rugby	Lutte	
3 <sup>ème</sup>	½ fond		CO	Acrosport	Arts du cirque	Foot	Lutte	

## La classe de 5<sup>ème</sup>A :

Il s'agit d'une classe caractéristique de l'établissement. Elle compte 26 élèves dont 14 garçons et 12 filles.

Dans cette classe, 11 élèves ont une ou deux années de retard. Un garçon présente un handicap moteur qui ne lui permet pas de courir, alors qu'une élève souffre de déficience auditive (*la présence de ces 2 élèves aux profils particuliers n'est pas systématique dans toutes les classes*).

En EPS, les relations entre les élèves ne sont pas impossibles mais des groupes, des « clans » se forment de manière spontanée et chacun a tendance à fonctionner de son côté. Les moqueries, insultes sont fréquentes et des tensions surviennent parfois pouvant engendrer des actes de violence qui sont néanmoins très rapidement canalisés.

Certains garçons de la classe ont une forte tendance à détourner rapidement la tâche, à contourner les règles afin de se faire plaisir. D'autres élèves restent très en retrait, attendent que le temps passe notamment car ils n'osent pas s'exprimer au sein de la classe au niveau verbal ou moteur.

## Annexes :

- Article **Gérer le danger et le risque en EPS**, Christian Vivier et Jean-Jacques Dupaux

La sécurité en éducation physique et sportive (EPS [1][1]Nous utiliserons comme abréviation EP ou EPS indifféremment.) doit être appréhendée à partir d'une réflexion plus large révélant le mode de fonctionnement d'une « société paradoxale du risque [2][2]Allemand (Sylvain). « Les paradoxes d'une « société du risque »... ». Parce que l'EPS est une discipline particulière qui invite une mise en mouvement de l'élève l'exposant en contrepartie à des accidents éventuels, la question de la sécurité ne peut faire l'économie d'une fragmentation en deux notions dissociables et complémentaires. D'une part, le danger qui pourrait se caractériser par tout élément ou comportement menaçant objectivement l'intégrité de l'individu, d'autre part, le risque qui serait en fait



l'identification, voire la représentation de tout danger potentiel pouvant affecter l'élève. Si la connaissance des dangers oblige l'enseignant d'EPS à la mise en place de situations les éradiquant totalement, en revanche la prise en considération des risques engendre, le plus souvent, une évaluation et/ou une projection imaginaire de ce qui ne devrait pas arriver.

2 La prise en compte des notions de danger et de risque a contraint cette matière d'enseignement à des adaptations successives. En prenant des visages différents venant répondre à une multiplication des formes d'insécurité [3][3]Roché (Sébastien). La société incivile, qu'est-ce que... (physique, morale, sociale et civique [4][4]Saint-Martin (Jean). « Les enseignants d'éducation physique... »), elle a conduit cette discipline à proposer des formes d'éducation à la sécurité différentes montrant une spécificité scolaire et éducative. En effet, quelle que soit la période étudiée, l'enseignant d'EP, comme ses autres collègues, a le devoir de maîtriser les risques encourus par ses élèves et de réduire les dangers à leur plus simple expression, même à l'occasion d'événements considérés comme imprévisibles. L'avènement relativement récent de « *l'enfant roi, centre d'intérêt, convergence d'affections, accepté comme une personne autonome, avec ses richesses et ses droits* [5][5]Prost (Antoine). *Éducation, société et politiques. Paris : ...* », qui remplace l'enfant négligé réduit au silence et à l'immobilité, signe une mutation des mentalités pouvant en partie expliquer l'abandon lent et progressif d'une gestion institutionnelle de la sécurité de l'élève en EP au profit d'une sécurité plus individuelle prise en charge par l'enseignant et, bientôt, par l'apprenant.

## LES ENSEIGNEMENTS DE LA JURISPRUDENCE

Le juge apprécie en fonction des éléments dont il dispose. Il peut aussi s'appuyer sur des décisions prises dans des affaires similaires. Il peut donc être intéressant d'avoir connaissance des jugements rendus lors d'un certain nombre de contentieux. La Lettre d'Information Juridique publiée par le Ministère de l'éducation Nationale est une source intéressante ; certains extraits sont en annexe de l'ouvrage : " les accidents scolaires relevant de la loi du 5 avril 1937 et leur contentieux. " (CNDP)

### **1. Le travail en ateliers**

C'est un mode de fonctionnement reconnu mais un certain nombre de conditions doivent être réunies. Quelques extraits de jugement peuvent nous éclairer.

#### **a. Fractionnement de la classe**

" ...il ne peut être reproché au professeur d'EPS d'avoir fractionné ses élèves en plusieurs groupes s'adonnant à des activités différentes dès lors qu'il s'agissait d'adolescentes dont la surveillance constante et individuelle était pratiquement impossible ; qu'au surplus les exercices pratiqués par les élèves lors de l'accident, notamment par Christelle, ne revêtent pas un caractère de dangerosité particulier dès lors qu'avaient été placés à proximité du plinth-Dima d'épais tapis de sol en mousse. " TGI Montluçon 15/03/91

#### **b. Précautions nécessaires dans l'organisation**

Lors d'une séance de gymnastique, la classe était divisée en 6 ateliers, le professeur en recul surveillait tous les ateliers. L'accident a eu lieu lors d'un exercice de saut de cheval. La zone de réception était protégée par d'épais tapis de mousse. Lors de l'exécution, 4 élèves effectuaient une parade active et étaient tous bien placés pour intervenir. Un élève âgé de 17 ans avait été blessé au cours de l'exercice. Compte tenu des précautions prises la responsabilité de l'enseignant n'a pas été retenue pour motif que " la pratique d'un sport comporte toujours un aléa ". Tribunal d'Angers 17/02/97

De même, lors du franchissement d'un plinth en mousse à l'aide d'un mini-trampoline, un élève avait glissé, sa tête avait heurté l'armature du mini-trampoline. Au moment de l'accident, le professeur s'occupait d'un autre groupe.

Le professeur avait pris toutes les précautions. Le tribunal considère :

- qu'il ne peut être exigé de l'enseignant de rester à proximité immédiate ;
- qu'il n'est pas établi que l'exercice présentait une difficulté particulière ;
- que la présence du professeur n'aurait pas pu éviter l'accident dû à une glissade de l'élève.

La responsabilité de l'Etat n'a pas été retenue. C.A. Rouen. 29/10 /97

#### **c. Absence de parade**

Le travail en atelier nécessite une attention particulière en matière de parade. Lors d'une séance d'EPS, une élève s'était blessée au saut de cheval. Au moment de l'accident, le professeur se trouvait auprès d'un autre élève sur un autre appareil.

" Les juges ont retenu la responsabilité de l'état car si l'absence de tapis au sol ou leur insuffisante épaisseur n'étaient pas démontrées, en revanche, il appartenait au professeur de se trouver lui-même auprès de l'agrès ou de déléguer des élèves à cette fin ". Marseille 24/09/96

N.B. " La jurisprudence a toujours considéré le cheval d'arçon comme un agrès dangereux qui nécessitait une surveillance très attentive et même une parade effectuée par une personne très expérimentée. " C.A Grenoble

16/09/92 (Remarque : il y a souvent confusion dans les comptes rendus de jugement entre cheval d'arçon et saut de cheval.)

La responsabilité de l'Etat a aussi été reconnue lors d'un cas semblable à la poutre. Une élève de 3<sup>ème</sup> avait fait une chute lors d'un exercice. Le professeur avait organisé 2 ateliers et se trouvait près de celui qui était à priori le plus dangereux, en l'occurrence celui dont ne faisait pas partie la victime.

" s'il n'était matériellement pas possible au professeur de se tenir auprès de tous ses élèves, il se devait d'alterner le travail des ateliers afin de se trouver toujours auprès des élèves qui accomplissent des mouvements comportant une part de risque ; que l'atelier où se trouvait la victime était sans surveillance autre que visuelle, qu'il y a lieu de considérer qu'il s'agit là d'une imprudence à l'origine du dommage. " T.G.I. Marseille 27/03/98

**d. Apprentissage des parades**

Les élèves doivent avoir été formés à cette parade comme le montre cet extrait d'un jugement de la Cour d'appel de Grenoble.

" faire assurer la parade par un élève ne possédant aucune qualification constitue une faute engageant incontestablement la responsabilité du professeur d'EPS. "

Un arrêt de la Cour d'appel d'Amiens va dans le même sens. Lors d'un cours d'EPS divisé en ateliers, une élève de 12 ans s'était blessée en exécutant un exercice d'équilibre. La parade était assurée par 2 autres élèves.

" L'Etat a été déclaré responsable au motif qu'il n'est pas justifié que le professeur ait donné aux élèves chargés de surveiller leurs camarades exécutant l'exercice d'équilibre, les instructions nécessaires pour éviter tout accident... "

Il est aussi fait mention dans les motifs du jeune âge des élèves. (12 ans)

**e. Organisation de l'espace**

Les ateliers doivent être éloignés suffisamment les uns des autres ; des consignes et une surveillance active doivent éviter tout passage d'élève lors d'un exercice.

Lors d'une sortie en poutre les pieds de l'élève avaient heurté le visage d'une camarade : " s'il n'est pas fautif d'organiser un cours d'EPS sous forme d'ateliers et si les exercices de poutre ne revêtent pas en eux-mêmes un caractère dangereux, compte tenu de l'âge des élèves (14 ans), il n'en demeure pas moins, que le caractère particulier des exercices à la poutre requiert de la part du professeur une surveillance directe et suffisante pour prévenir tout geste intempestif, malencontreux ou dangereux et de veiller à ce que les élèves situés à proximité de la poutre se tiennent à une distance raisonnable pour ne pas gêner celui qui pratique et pour éviter tout choc avec ce dernier. "

**f. Nécessités de consignes**

Le tribunal a retenu la responsabilité de l'Etat au motif que le professeur n'avait pas pris toutes les mesures nécessaires pour prévenir un accident dû à une chute, un tel événement n'étant ni imprévisible, ni irrésistible ; qu'en raison de la répartition des élèves par ateliers, le professeur ne pouvait veiller constamment en personne à la réception des élèves s'exerçant au trampoline. Qu'il ne ressort pas que des consignes précises aient été données par le professeur pour que des élèves participent activement à la réception. " Il n'apparaît pas que le professeur ait exercé une surveillance attentive pour faire respecter les consignes... n'a pas rempli ses obligations de surveillance et a commis une négligence dans l'organisation de son enseignement. " T.G.I. Nantes 10/02 /98

**2. Obligation de surveillance**

Il faut l'entendre au sens large, elle recouvre aussi les déplacements des élèves vers le lieu de pratique. Un enseignant a été reconnu responsable suite à l'ouverture violente d'un portail qui avait blessé un autre élève, au motif " qu'il appartenait à l'enseignant d'inviter au calme et de maintenir le portail ouvert " .

Elle s'étend à l'aménagement du milieu et à sa vérification tout au long de la séance. Ainsi en saut en hauteur, le tapis avait tendance à se déporter sur la gauche sous l'effet des sauteurs droitiers, une élève gauchère s'était blessée en effectuant son saut, sa réception n'ayant pas été amortie. Il a été retenu une faute de surveillance de l'enseignant qui aurait dû arrêter l'exercice et réaménager le matériel. Caen 19/12/97

Elle s'étend aussi au fait de prévoir les conséquences d'un événement. Ainsi, un élève avait été mordu par un chien errant qui s'était introduit dans la salle de sport. Le tribunal a estimé qu'il appartenait à l'enseignant d'intervenir immédiatement et de faire sortir le chien. Au lieu de cela, il l'a caressé et autorisé les élèves à le faire. Il a ainsi manqué à son obligation de surveillance et de prévoyance. T.G.I. Cherbourg

**4. Obligation de moyens et non de résultats**

Cette notion est mise en avant dans un certain nombre de jugements.

Ainsi lors d'une séance de grimper de corde, un élève ayant lâché la corde s'est blessé. L'enseignant avait pris toutes les précautions (épais tapis sous les cordes) et était lui-même au bas de la corde mais n'avait pu retenir l'élève ; sa responsabilité n'a pas été retenue.

Ainsi que le souligne un jugement du TGI de St Brieux (30/01/90) : " ...il ne suffit pas que leur fille ait été victime d'un accident pendant un cours d'éducation physique surveillé par un professeur, pour que la responsabilité de l'Etat soit engagée. "

"...en désignant une élève pour parer Pascale, en faisant exécuter l'exercice sur un tapis, en surveillant l'ensemble des élèves qui s'exerçaient par deux, le professeur n'a commis aucune faute..."

De même suite à la chute d'un élève malgré la parade de l'enseignant et d'un autre élève, choisi en raison de sa force et de sa connaissance du mouvement exécuté : "...on ne saurait reprocher au professeur le fait de n'avoir pu empêcher la mauvaise chute de Guy, chute qui n'est due qu'à la maladresse de celui-ci, sans doute aggravée par sa crainte de l'obstacle ; que la rapidité de cette chute a rendu la parade inopérante".

Un autre enseignant a été déséquilibré par un élève en effectuant une parade lors d'un exercice d'équilibre sur les mains et n'a pu le retenir. Le tribunal a rappelé : "qu'un professeur n'est pas tenu à une obligation de résultats mais à une obligation de moyens dans le cadre de son obligation de surveillance". T.I. Fougères 27/06/96 Dans un cas presque identique, le tribunal a considéré que l'accident était dû à une mauvaise exécution de l'élève, qu'il y avait un risque inhérent à la pratique de toute activité en EPS et que le défaut de réception ne constitue pas en soi une faute. C. A. Rennes 29/10/97

Le témoignage des élèves peut avoir une grande importance. Ainsi suite à un accident après une roulade, la victime invoquait le fait qu'il n'y avait pas eu d'échauffement. Cela n'a pas été confirmé par les témoignages des élèves. C.A. Grenoble 24/03/98

## **5. Non-respect des consignes par les élèves**

Cette notion semble devoir être prise en compte notamment chez les élèves d'un certain âge. Ainsi la cour d'appel de Bordeaux (11/01/79) n'a pas retenu la responsabilité de l'enseignant suite à l'accident d'un élève renversé par une voiture après avoir quitté le stade sans autorisation au motif : "...que le professeur d'EPS lui avait enjoint d'aller se rhabiller une fois les épreuves terminées puis de revenir sur l'aire du sautoir". "...la responsabilité de l'enseignant ne peut être retenue lorsque l'élève lui a désobéi et ainsi trompé sa vigilance."

De même la responsabilité de l'enseignant n'a pas été engagée lors d'un accident au lancer de poids où un élève avait lancé sans autorisation blessant un camarade ramassant sa fiche alors que les consignes de sécurité habituelles pour ce genre d'épreuve avaient été données et que les aires de jeu étaient nettement délimitées. L'enseignant avait même tenté d'empêcher l'action soudaine en criant, "preuve qu'il exerçait une surveillance effective". TGI Lyon 26/05/94

De la même manière, un élève avait quitté la zone de sécurité imposée par l'enseignant et avait lancé son disque en blessant un camarade. Aucune faute n'a été relevée contre l'enseignant et c'est le père de l'auteur qui a été reconnu responsable. (application de la nouvelle jurisprudence de la cour de cassation du 19/02/97) T.G.I. Poitiers 17/10/97

Il faut cependant que les consignes soient bien enregistrées car dans certains cas : "les consignes n'ont pas été considérées comme bien entendues ou comprises car seulement verbales". T.G.I. Nancy 14/12/94

La nouvelle jurisprudence semble avoir eu des effets dans quelques autres cas. Ainsi lors d'un accident survenu à l'occasion d'une séance de hockey : "le caractère obligatoire de cette activité ou encore l'inexpérience de l'élève ne font pas obstacle à ce qu'il soit considéré comme le gardien de l'instrument dont il avait ponctuellement la maîtrise... Les parents de l'élève auteur du dommage sont tenus à réparation du fait de leur fils...". "Aucune faute n'est établie à l'encontre du professeur qui surveillait le match de hockey, qui avait matériellement le temps de présenter les consignes, soit en début de jeu, soit antérieurement même à l'organisation de celui-ci." T.G.I. Limoges 15/01/98

Elle peut cependant avoir pour conséquences une condamnation solidaire. Ainsi suite à un jugement du T.G.I de Beauvais condamnant l'Etat au motif d'un défaut de surveillance des enseignants après un coup de poing au visage lors d'une dispute entre 2 élèves, la cour d'appel d'Amiens a condamné solidairement l'état, l'élève et la compagnie d'assurance en estimant que : "Seule la force majeure ou la faute de la victime peut exonérer les père et mère de la responsabilité de plein droit encourue du fait des dommages causés par leur enfant mineur habitant avec eux".

"L'enfant habitait avec son père qui ne peut s'exonérer de la responsabilité, que la circonstance que l'élève se trouvait dans un établissement scolaire lorsqu'il a commis le geste dommageable n'est pas de nature à exonérer les parents de cette responsabilité."

## **6. Absence ou éloignement du professeur**

La surveillance doit permettre de vérifier le respect des consignes. Lors d'un accident survenu en golf, le professeur a été reconnu responsable au motif qu'il s'était éloigné pour ramasser les balles se mettant ainsi dans l'impossibilité de vérifier que ses consignes de sécurité étaient respectées. C.A Toulouse 31/01/94

## **7. Vérification de l'état du terrain**

La responsabilité de l'enseignant a été reconnue dans plusieurs affaires.

Cas d'une élève blessée lors d'une séance de rugby sur un terrain inadapté parsemé de trous avec de l'herbe trop haute. C.A St Denis 10/11/95

Cas d'une fracture du coccyx après une réception au saut en longueur sur un sautoir insuffisamment préparé car non ratissé sur toute la longueur. T.I. Aix en Provence 14/03/96  
Accident suite à une séance de handball sur un terrain verglacé. C.A Nancy 07/12/94

## 9. Elève blessé par l'enseignant lors d'une démonstration.

L'enseignant se doit de faire preuve de modération, les élèves n'ayant pas la structure physique d'un adulte. Un enseignant a ainsi été reconnu responsable du traumatisme d'un élève suite à un tir trop violent au football. TGI Avignon 12/10/94

Un autre a blessé un élève en lutte en lui bloquant trop fortement le coude.

Par contre, un élève avait été blessé au nez par un coup de coude du professeur lors d'un match de basket. Le demandeur n'a pas démontré que le coup ait été volontaire et un coup de coude accidentel ne saurait être une faute. T.I. Marseille 04/08/97

## 10. Mauvaise organisation

Lors d'une sortie à ski une élève s'était blessée. Tous les professeurs aidaient les débutants à chausser et aucune répartition des tâches n'avait été envisagée. Certains élèves en l'absence de consignes s'étaient lancés seuls sur la piste. T.G.I St Dié 08/07/94

Lors d'une sortie en canoë, une élève suite à un renversement est resté trop longtemps immergée. La sortie n'avait pas été suffisamment préparée. C.A. Montpellier 22/10/92

## 11. Non-respect des règles de pratique de l'activité

Lors d'une séance de boxe française, l'enseignant a été condamné pour avoir fait évoluer ses élèves sans protection particulière... C.A Dijon 19/04/94

En base ball, l'enseignant aurait dû au regard du caractère dangereux de l'activité fournir un équipement de protection pour les yeux. ( L.I.J. N° 16 1997 )

En hockey : " attendu que pour la pratique de ce jeu, un équipement spécial n'est imposé que pour le gardien... " T.G.I.Lyon 20/02/87

En escalade, " l'enseignant n'avait pas procédé à la vérification de l'attache du baudrier de l'élève ". T.G.I.Versailles 18/12/96.

En escalade, le tribunal a reproché suite à l'ouverture de la ceinture du baudrier : " une vérification sommaire par l'enseignant qui n'a pas détecté la fausse manœuvre. La faute ne peut être reprochée à l'élève qui n'en était qu'à sa 6<sup>ème</sup> séance ".

En natation, l'enseignant n'a pas respecté les instructions de la circulaire N° 65-154 du 15/10/65 qui précise que le comptage des élèves est obligatoire et qui invite à apparier les élèves pour obtenir une " auto-surveillance " par les élèves eux-mêmes. Il a été jugé responsable du début de noyade de l'élève. T.G.I. Nanterre 02/11/92.

La référence aux textes régissant l'activité n'est cependant qu'un élément d'appréciation puisque dans un arrêt du 17/01/91 la cour d'appel de Paris considère que : " Mlle S. ne saurait se référer aux règles de sécurité prévues par la fédération française de trampoline et de sports acrobatiques, dès lors qu'il n'est pas établi que les exercices de mini- trampoline que pratiquaient les enfants aient été d'une complexité telle qu'ils relevaient de la notion de sport acrobatique ".

Enfin l'influence de la jurisprudence sportive se fait sentir puisque les juges semblent considérer qu'il n'y a pas de faute dès lors que sont respectées les lois du jeu, qu'il n'est pas toujours possible de prévoir la direction que prendra le ballon, que les activités ne sont pas considérées comme dangereuses. (TGI Amiens 22/02/90 ; TGI Metz 18/09/85 ; cour de cassation 16/10/91 et 14/12/88 concernant des chocs entre élèves ou avec le ballon dans divers sports collectifs).