



HAL
open science

La culture du risque à l'école

Lucas Arnaud

► **To cite this version:**

| Lucas Arnaud. La culture du risque à l'école. Education. 2023. dumas-04447234

HAL Id: dumas-04447234

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04447234v1>

Submitted on 8 Feb 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2022-2023

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

La culture du risque à l'école

Présenté par ARNAUD Lucas

Première partie rédigée en collaboration avec TERRASA Théo

Mémoire de M2 encadré par CHARLOT Laurence

1	Introduction	4
1.1	Importance du problème.....	4
1.2	Quelle signification pour le risque ?.....	5
1.3	La perception différenciée du risque.....	6
2	Culture et culture du risque ?	8
3	La prévention au service de la sécurité	11
4	Au sein de l'école : culture du risque ou éducation au risque	12
4.1	Les acteurs au sein du système scolaire	17
5	Problématique	19
6	Contexte :	20
6.1	Participants	21
6.2	Matériels et procédures :.....	21
6.2.1	Première séance : le risque et ses familles.....	22
6.2.2	Deuxième séance : Le tremblement de terre dans le monde.	22
6.2.3	Troisième séance : reprise de la séance n°2, quels gestes à tenir face à un tremblement de terre ?	23
6.2.4	Quatrième séance : Nouvelle perception du risque.....	24
6.2.5	Cinquième séance : le tremblement de terre, un risque présent dans ma commune ?	24
6.2.6	Pour finir une sixième séance : questionnaire final (annexe 11).....	25
7	Résultats	25

7.1 Recueils des représentations initiales :	25
7.2 Construction des savoirs sur les risques naturels : représentation des traces écrites.	28
7.3 Questionnaire final (annexe 11), recueils de nouvelles perceptions du risque ?	31
8 Discussions : analyse des résultats.....	34
9 Conclusion.....	37
10 Bibliographie.....	39
11 Annexes :	41

1 Introduction

1.1 Importance du problème

Le dernier rapport du GIEC, *Groupe d'experts Intergouvernemental sur l'évolution du climat*, de 2022 sur le climat mondial stipule que dans trois ans les pics d'émissions de gaz à effet de serre atteindront leur apogée. Si ce pic est atteint en 2025 et réduit de moitié en 2030, les conséquences sur les risques naturels seraient diminuées. Ils apportent des précisions en disant que des phénomènes destructeurs pourraient être plus réguliers et catastrophiques. S'ajoute à cela, la menace de risques sanitaires au cœur de l'actualité depuis plusieurs années. En effet, ces pandémies mondiales fragilisent d'autant plus le quotidien que les risques sanitaires. À la suite de cela, de grands événements, telle que la conférence mondiale sur la prévention des risques en 2005 à Kobe (Japon), ont lieu permettant de faire un point sur l'éducation des populations face aux connaissances et aux gestes de préventions en fonction des risques. Il faut ainsi se rapprocher des populations et commencer à entreprendre des démarches pour informer et permettre la mise en place des mesures à acquérir face à ces menaces. En effet, ce rapport stipule que les catastrophes peuvent être en grande partie prévenues et anticipées si la population est bien informée grâce, en partie, à une culture de la prévention (*Ibidem*, p.15).

Cette affirmation montre qu'une culture du risque doit être développée vers les populations face aux dangers qu'elles peuvent rencontrer. Ce terme « culture du risque » est apparue dans les années 80 sous les propos de J. Theys. Elle met en évidence deux facteurs : la culture et le risque. La culture du risque est un enjeu de taille. Se questionner sur l'appellation « culture du risque » et de sa résonance prend sens, tout en se demandant pourquoi ne pas en privilégier d'autres telle que la culture de la prévention du risque puisque cette culture du risque est très connotée. La définition de cette culture reste complexe amenant des confusions et des interprétations différentes de ce terme par les populations. La culture du risque est une corrélation entre la psychologie, l'expérience et les connaissances du risque.

Cependant, la mise en place d'une telle culture reste peu suffisante et efficace. De manière globale, en France, il n'y a que très peu de culture du risque, notion qui demeure encore souvent une affaire de spécialistes. Les citoyens sont loin d'avoir intégré ce degré de prise de conscience et de prise en charge. D'après le constat de nombreux chercheurs des organisations internationales (ONU), il faudrait intégrer la culture du risque auprès

des populations, et ce, dès leur plus jeune âge, afin d'améliorer la résilience de nos sociétés, la résilience définit un concept permettant de « *décrire le processus qui permet à une société ou un territoire d'absorber un choc et de se relever malgré les dommages subis* » (Reghezza et al).

Un questionnement sur l'intervention de l'éducation de cette culture du risque dans les écoles persiste, puisque elle résonne comme un enjeu majeur impliquant l'intérêt de sensibiliser les populations face aux risques pouvant perturber leur quotidien. Ainsi, nous nous intéresserons à la construction de la culture du risque et de sa mise œuvre au sein de l'Éducation Nationale.

1.2 Quelle signification pour le risque ?

Lors de nos recherches, nous avons pu remarquer que le risque est caractérisé selon les scientifiques comme une notion pouvant être perçue différemment par chacun. N'importe quelle personne a été confrontée à un risque dans sa vie, qu'il soit naturel, sanitaire, ou encore domestique. Cependant, cette notion du risque peut être interprétée différemment selon des émotions propres à chacun. Le risque est une notion sociale : c'est une représentation du danger que l'homme se fait dans un contexte particulier, que ce soit durant l'histoire, à l'intérieur d'un territoire ou encore d'une façon plus ou moins culturelle. Le risque peut prendre plusieurs représentations qui recevront différentes connotations qui ont évolué à travers le temps de même que les populations et les territoires ont changé. (Sociologie du risque, David Le Breton 2012, Cairn)

Le risque est ce qui le caractérise. Il n'est donc pas figé mais bien modulable dans le temps. C'est pourquoi sa définition peut évoluer afin de se transformer pour s'adapter à l'environnement sociétale qui l'entoure. Durant de nombreuses années, la notion de risque intervenait dans les médias et au cœur de la société suites aux catastrophes naturelles qui frappaient le monde. De ce fait, cette notion était donc étroitement liée avec le facteur de l'aléa naturel. Le facteur qu'est l'aléa se trouvait en première ligne et était jugé comme seul responsable à la suite de catastrophes naturelles. Il était perçu comme le seul responsable du danger et les aménagements humains n'étaient que perçus comme des enjeux pouvant être impliqués dans des risques naturels. Mais il a fallu remettre en cause, sur les dernières décennies, les aménagements urbains non réfléchis. En effet, on remarque une mise en évidence des dysfonctionnements et des vulnérabilités des constructions humaines face aux zones de risques et aux aléas. Cette remise en cause

permet d'assurer une sécurité sociétale, permettant ainsi la création de zones interdisant la construction, susceptibles d'être impactées par un risque naturel. Ces démarches introduisent une forme de conscientisation. En d'autres termes, il s'agit d'une prise de conscience du risque et que l'aléa n'est pas le seul responsable de la mise en danger de la population. Cependant, cette avancée est marquée par de multiples signaux d'insuffisance.

Le risque était donc perçu comme la réduction d'une action incertaine et incontrôlable associée par la présence de l'aléa sur un territoire vulnérable. Le facteur qu'est l'aléa est isolé et perçu, quant à lui, comme le seul responsable du risque influençant donc fortement l'orientation des recherches et des analyses en l'isolant. Cependant, depuis quelques décennies, la société et ses enjeux se retrouvent au cœur de la problématique portée dans les études concernant les risques. Elle se confronte au fait que l'aléa n'est qu'un facteur du risque sans en être la seule raison. Le sociologue allemand Ulrich Beck publie en 1986 : « la société du risque met en évidence l'organisation sociétale et les comportements humains résonnant comme des créateurs de risques. » L'ampleur du risque est assimilée à la notion de perception. Comme nous avons pu le voir, ce terme trouve une importance majeure puisqu'il a influencé les dispositifs de recherche en se focalisant sur l'aléa tout en délaissant le risque. Cette perception mettait en parallèle les deux termes en les distinguant tel que le risque n'était mis en jeu que lorsque l'aléa devenait dangereux pour la société. De nos jours, cette perception ne différencie pas les deux termes. De la même manière, l'aléa ne résonne plus comme le seul facteur aggravant les mentalités. On change ce qui permet la prise en compte des comportements humains se trouvant au cœur dans la perspective du risque.

1.3 La perception différenciée du risque

La perception d'un risque peut être différente suivant plusieurs paramètres. Tout d'abord l'expérience qui, suivant le degré, peut générer des savoir-faire et des savoir-être plus efficaces face à un risque. Celle-ci peut se manifester au travers de plusieurs facteurs. Tout d'abord le lieu de vie, une personne habitant dans une zone à risque et qui est confrontée régulièrement à celle-ci aurait la capacité de répondre plus efficacement qu'une personne étant mise face à ce risque pour la première fois. D'après les études de Verlynde, les personnes auraient une acception du risque différente. Ils ont conscience de ce risque par leur expérience et leur milieu de vie qui est contraint de faire

face à ce risque. Deuxièmement, la connaissance du risque, est aussi un facteur important. En effet, lors d'une catastrophe, les enjeux sont multiples, que ce soit au niveau matériel, physique, ou encore psychologique. Lorsque l'on peut faire face à un risque lors du quotidien ou lors d'une activité occasionnelle, la connaissance de celui-ci permet une prévention, une acceptation et une vigilance efficace. Il paraît primordial de cadrer le terme utilisé de la connaissance dans ce contexte, nous traitons du fait de reconnaître le risque par ses causes et du savoir des enjeux et des conséquences liés à ce risque précis.

Lors d'une exposition à un risque individuel, nous notons des comportements qui visent la recherche de sensations fortes. Prenons l'exemple des sports extrêmes. Les pratiquants d'une telle discipline ont une perception du risque différente d'une personne non pratiquante. Le fait de se confronter à un risque important met en avant ce qu'il se produit à l'intérieur du cerveau mettant en jeu l'aspect cognitif du sportif. Selon une étude menée sur des sportifs qui pratiquent un sport extrême par Jane Joseph, celle-ci montre que les représentations au niveau du cerveau des sportifs seraient différentes. Avec l'utilisation de IRMF (Imagerie par Résonance Magnétique Fonctionnelle), il a analysé l'amygdale. C'est une partie du cerveau responsable des émotions d'une personne. Cette technique permet de visualiser la réponse hémodynamique, correspondant aux changements dans la teneur en oxygène du parenchyme et des capillaires. Il a montré des images choquantes et a placé des capteurs sur le cerveau du sportif lors d'une pratique en extérieur. J. Joseph a également fait cette expérience sur une personne lambda. Après l'analyse, l'amygdale présente et non endommagée du sportif montre qu'elle reste inactive devant des images choquantes alors qu'elle devrait réagir. Par ailleurs, lors de la pratique, l'amygdale du sportif reste inactivée lors de la pratique, mais devient présente lors du succès de l'épreuve, tandis que celle de la personne lambda réagit immédiatement lorsque la peur prend le dessus. De ce fait, la prise de risque habituelle peut être vue comme une addiction sans prendre de substances psychoactives.

Certains auteurs ont noté que la quête de risques varie avec l'âge et diffère selon la phase de vie dans laquelle se trouve l'individu. Elle est très fréquente pendant l'adolescence et devient plus rare ou disparaît à l'âge adulte (Bonino, 2005). Les traits de personnalité sont importants, il paraît spécifique chez les preneurs de risques. Marcelli et Braconnier (1999) suggèrent que tous les comportements faisant l'objet d'une quête excessive soient classés parmi les addictions comportementales. On peut parler d'addiction aux risques

extrêmes quand un comportement conduit à une dangereuse et continuelle recherche de risques. Ce modèle est activé en présence de conditions psychologiques et relationnelles particulières et le rôle de l'affect semble être fondamental. La décision est alors influencée par ses émotions et, dans certains cas, elles seules conduisent à la prise de risques. **La prise de décision est alors plus émotionnelle que rationnelle.** La quête de risques est menée par un désir de sensations fortes et de plaisir excessif.

Le risque et ses enjeux sont différenciés selon la perception que l'individu construit personnellement de façon intérieure. Nous pouvons analyser que le risque résonne culturellement dans les différentes études portées dans le paragraphe ci-dessus.

Ce qui conduit à la conception d'une culture, étroitement liée entre la psychologie, l'expérience et les connaissances du risque chez les individus.

2 Culture et culture du risque ?

Il est dit que tout groupe humain développe une culture qui lui est propre, selon Arendt « la culture est le propre de l'homme ». Au fil de son histoire, il met en place des manières de faire, de penser, et d'agir, il maîtrise de mieux en mieux les risques, comprend ses échecs, perfectionne ses réussites, innove afin de trouver son fonctionnement. L'homme évolue grâce à la culture qu'il intègre. L'homme est défini comme un être de culture qui acquiert la capacité à transformer sa propre nature de part la transmission de savoirs par ses pairs, permettant de lui apporter l'éducation nécessaire pour qu'il devienne un Homme (avec un grand H).

Pour définir le terme, l'UNESCO considère « la culture au sens le plus large, comme « l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. »

L'aspect culturel s'adapte au gré des contextes environnementaux, historiques, politiques, et sociaux. L'évolution du comportement et des manières de penser modifie la culture chez l'homme.

La culture est donc une manière de faire, de penser, d'interagir avec des événements.

La culture du risque est une expression fréquemment mobilisée en cas de catastrophe. À ce jour, il n'y a pas de définition scientifique claire sur ce terme. Cependant, en France, cette expression a été utilisée particulièrement lors de l'événement provoqué par la tempête Xynthia de février 2010, ou celui provoqué par les inondations du Var en juin 2010.

La culture du risque est associée à la nécessité d'être conscient d'un risque existant, de le comprendre et de connaître les comportements à tenir lorsqu'il se produit et de pouvoir les mettre en œuvre. Selon une étude de Blesius, notre société n'aurait aucune culture du risque et selon ses propos : « Globalement, en France, c'est encore une affaire de spécialistes et on a beau dire avec la loi de 2004 (relative à la modernisation de la sécurité civile) : le citoyen est le premier acteur de la sécurité civile, ça reste encore un vœu pieu. » Les individus ont une capacité qui n'est pas suffisante ni objective pour s'auto-évaluer face un risque. Les individus ne peuvent, par ce manque d'objectivité, agir en fonction de leur capacité. Ce qui explique des comportements de mise en danger chez certains individus dans certains cas tels que lors d'épisodes neigeux. Cette inconscience est plus dangereuse que l'aléa en lui-même expliqué par un comportement pouvant générer une forme de suraccident qui n'a pas lieu d'être. Ce phénomène de suraccident est très problématique car il encombre les services de secours. D'autre part, certains risques mettant en jeu la sécurité sociétale se retrouvent très médiatisés, transmis à l'aide de multiples moyens d'informations à travers le monde. Selon Theys, ces risques ne peuvent développer cette culture puisqu'en reprenant ses dires : « la brutalité de l'image ne crée presque jamais une culture du risque. Dans tous les cas, il est donc finalement peu probable que l'événement, vite classé, oublié, mal compris ou refoulé dans l'inconscient, déclenche à lui seul le processus pédagogique d'apprentissage de la catastrophe qui rendrait nos sociétés moins vulnérables ». En effet, l'aspect visuel du risque ne peut développer une culture du risque efficiente chez les populations et au contraire ce côté brutal de l'image engendre des stéréotypes catastrophiques que la culture du risque se doit de démentir et de contourner. La culture du risque doit permettre une prise de conscience au service de la population : le risque mis en cause par l'aléa peut être réduit par un ensemble de comportements et gestes à tenir. Mais cette culture dite du risque, comment prend-elle place dans notre quotidien ?

Afin de comprendre l'insertion de la culture du risque dans notre société, nous avons analysé une étude s'axant sur le terme commun qu'est la culture du risque au sein de deux pays : la France et le Québec afin de comparer l'utilisation de cette notion au sein de ces deux territoires relativement proches dans leur système sociétal mis en place. Ce terme de culture du risque « demeure polysémique et relativement flou » (Blesuis, 2013). C'est-à-dire qu'il n'existe pas de définition précise pouvant répondre à cette connotation de culture du risque. Il nous paraît intéressant de mettre en relation deux points de vue construits similairement entre ces deux pays. Les discussions émises entre

les deux pays tournent autour de la structuration de la notion et de sa résonance positive ou au contraire négative au sein de la société. Ce qui est intéressant dans la comparaison avec le Québec c'est que cette même notion est utilisée sur leur territoire comme culture de sécurité. Les acteurs (chefs d'entreprises, sociologue...) canadiens préfèrent utiliser ce concept de culture de sécurité civile. Pour eux, le terme « culture de risque » signifie que "l'on cultive le risque, qu'on le maintient." Il suscite une connotation négative alors que la première suscite plus de positivité portée par le terme sécurité. En effet, ce terme est perçu comme péjoratif ; « *La culture de la catastrophe ou culture du danger a un côté fataliste au sens où elle suppose que les catastrophes se produiront de toute façon et qu'il faut les accepter, alors que la culture du risque est à l'opposé même de l'acceptation* » (Dehesdin, 2011). Le terme initial « culture du risque » résonne comme une approche négative.

Mais, nos voisins québécois ne bannissent par le terme du risque selon l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Ils l'associent dans leur programme en mobilisant "la culture de gestion de risque", comme il permet avec cette notion, d'insister sur le fait que le risque doit être géré par sa connaissance et les comportements vitaux pour tenir. La connotation que porte le terme « culture » n'est pas très appréciée pour le risque chez nos voisins Canadiens. Ils estiment qu'il tend à faire peur, et à rendre la notion anxiogène.

Quand on parle de culture chez un individu, on traite de ce que ce premier s'approprie tout au long de sa vie d'une façon progressive : elle se construit selon Coanus. Ce ne sont donc pas les mêmes mécanismes qu'un apprentissage visé par une éducation type : on ne l'acquiert pas une fois pour toute.

Mais le développement de la culture du risque subit des critiques, qualifié d'illusion par F.X. Albouy : "une illusion qui laisse croire qu'il existerait une méthode de décision absolument rationnelle et une organisation définitivement optimale pour affronter l'incertitude ».

La culture du risque doit ainsi s'apparenter à la connaissance des situations à risques existantes. En parallèle de la mémoire afin d'intégrer des automatismes pour bien agir face à des situations définies comme à risque : "*la culture du risque désigne [...] un ensemble de modèles comportementaux intégrés par une population exposée pour faire face à une menace* » (Rode, 2009, p. 199), un travail de sensibilisation doit agir à la conscientisation des citoyens face aux risques. C'est-à-dire que les citoyens doivent

intégrer la notion de risque au sein même de leur quotidien par l'adoption de comportements responsables mettant en jeu une prise de conscience de ces derniers afin d'assurer une diminution des enjeux. Il faut former les citoyens pour assurer une prévention efficace.

3 La prévention au service de la sécurité

La culture du risque, c'est d'abord une prise de conscience des risques majeurs de son territoire et cette connaissance doit ensuite être partagée par tous pour que l'ensemble des acteurs aient la capacité de se préparer et d'agir en conséquence. En France, cette sensibilisation a pris place dans une logique de résilience à l'intérieur de nombreux territoires. En effet, sensibiliser revient à construire par des démarches de préventions et de plans d'actions ayant comme objectif l'information, la communication des mesures imposant le développement d'une prise de conscience du risque chez la population. Cet aspect reste encore très mineur par rapport à l'ensemble de la population. La prévention des risques tient entre autres son efficacité de l'implication de tous les acteurs à différents niveaux (élus, techniciens, citoyens, aménageurs, assureurs...).

De nos jours, la politique de prévention des risques est construite sur sept piliers fondamentaux. Deux de ces piliers répondent à l'information préventive et l'éducation des populations. La démarche de prévention des risques est régie depuis les années 2010 afin d'éduquer la population aux bons comportements pour sensibiliser et rendre son exposition moindre face à "la gravité du risque qui reste proportionnelle à la vulnérabilité des enjeux". Cette prévention aux risques est perçue comme intégralement dépendante à la perception des risques au sein de la population. Comme nous pouvons le voir, la promenade des Tamaris situé à la Rochelle a pris cette dépendance au mot, ce qui a conduit une campagne de sensibilisation innovante.



"Les arbres ont été peints en bleu pour montrer la hauteur à laquelle la mer est montée durant la tempête Xynthia (2010)."

Ces stratégies permettent de mettre en place une prévention dite "d'apprendre à vivre avec". Il paraît donc nécessaire de réduire les vulnérabilités en améliorant la résilience des territoires. Cet exemple observé à la Rochelle reprend parfaitement ce principe de

résilience au sein du territoire en montrant objectivement la vulnérabilité du territoire ici grâce à la peinture bleue indiquant la hauteur de la mer.

Des démarches de préventions interviennent sur l'ensemble du territoire français, s'ajoute un ensemble de procédures réglementaires obligatoires relatives à l'information préventive (droit à l'information des citoyens sur les risques majeurs) mais la portée de ces documents reste parfois limitée. On observe aussi que, même si de multiples actions innovantes de culture du risque se développent aujourd'hui, une marge de progression existe, notamment sur la communication et l'appropriation nécessaire des informations par les citoyens. Afin de construire des actions innovantes de culture du risque le CEREMA (Centre d'Études et Expérience en Risques, Environnement, Mobilité et Urbanisme, un établissement public sous la tutelle du ministère de la Transition écologique qui accompagne l'État et les collectivités territoriales pour l'élaboration, le déploiement et l'évaluation de politiques publiques d'aménagement et de transport) met en place des leviers comme base fonctionnelle pour mettre en œuvre une continuité d'actions dans l'ensemble du territoire.

La culture du risque met en jeu deux constats. Premièrement, la transmission par simple voie de communication préventive des risques naturels ne suffit pas à construire une prise de conscience efficace chez la population. Une logique de formation au plus jeune âge est donc essentielle. Il résonne donc un besoin d'éduquer la population dès son plus jeune âge afin d'assurer des futurs citoyens capables de réagir et de mettre en place des comportements efficaces. Et deuxièmement, une communication émise par un discours seulement descendant (c'est-à-dire sans échange, sans pratique, sans que la population se conforte à leur à priori) n'est pas attrayante et peut devenir anxiogène en créant une forme de catastrophisme qui peut s'avérer prendre la direction inverse de former la population mais au contraire en l'inquiétant face à l'environnement qui l'entoure. De ce constat, une forme de sensibilisation et d'éducation aux risques naturels s'est donc créée durant la dernière décennie par le biais d'actions pouvant être perçues par l'ensemble des individus concernés par le risque sur le territoire.

4 Au sein de l'école : culture du risque ou éducation au risque.

L'éducation aux risques naturels se trouve inscrit pour la première fois en 1987 avec l'instauration du droit à l'information des citoyens sur les risques majeurs (l'information préventive) : « Les citoyens ont un droit à l'information sur les risques

majeurs auxquels ils sont soumis dans certaines zones du territoire et sur les mesures de sauvegarde qui les concernent. [...] ». Article L125-2 du Code de l'environnement." C'est grâce à ce droit que les premiers documents et les premières démarches voient le jour. Tanner évoque en 2010 que « L'éducation aux risques doit commencer par la perception, la conscience du (des) risque(s), rendues possibles par le vécu et/ou par la culture du groupe dans lequel l'élève vit. Ce dernier les acquiert donc par la connaissance de son territoire et sa propre expérience des catastrophes locales », ainsi que par les exercices d'évacuation ou de confinement.

En analysant ce qui est écrit dans les programmes, nous remarquons que le terme culture du risque n'est pas utilisé. En effet, ce terme de culture du risque prend forme sous la connotation des « éduquer à ». “Des éducations à” signifie l’instruction, c’est-à-dire le fait de transmettre des savoirs tout en impliquant donc les savoirs-être et les savoir-faire, des connaissances et de l'éducation par rapport à un sujet. C'est un aspect traitant vers de la transmission de valeurs permettant de former les citoyens de demain, cohabitant sur un même territoire. La culture du risque est insérée dans le système scolaire sous la forme de l'éducation aux risques et donc se retrouve au cœur de ces deux notions au sein d'une même institution ayant pour objectif une finalité commune. “Les éducations à” selon Barthes et al ne possèdent pas de « Constitution paradigmatique du champ. Celui-ci étant l'objet d'affrontements pour en définir l'orientation dominante». Ce qui en d'autres termes signifie qu'elles ne sont pas enfermées dans un domaine, une discipline en particulier, mais peuvent être définies plutôt comme une implication sociétale qu'elle sous-entend. Ces éducations correspondent alors à une socialisation de l'individu par les apprentissages pour atteindre les finalités de l'école et construire un citoyen lucide et socialement éclairé qui se répercuteront dans sa future vie quotidienne.

Selon les études de Barthes et al, « les éducations à » dégagent quatre fondamentaux interreliés traitant d'enjeux sociétaux non disciplinaires imposant de ce fait les professeurs des écoles. Ils doivent aborder les savoirs et compétences à maîtriser sous la forme de valeurs à faire intégrer aux élèves. Ce qui conduit la mise en place d'une instruction ne correspondant pas à ce qui est fait traditionnellement dans les savoirs académiques ou enseignements « classiques » tels que l'apprentissage des mathématiques, du français essentiellement construits autour de cours magistraux et selon Selby et Kagawa (2012) : « cette manière d'enseigner ne suffit pas ». Pour aller

plus loin, Shiwaku et al. (2007) évoque le fait que cette forme classique « améliore la perception des risques » mais ne suffit pas dans « les mesures concrètes » à une prévention efficace concernant les catastrophes naturelles. La mise en place d'une éducation au risque devient alors essentielle afin de permettre une formation précise chez les élèves. Bardsley (2017) justifie que cette conscientisation est primordiale puisque cette éducation au risque : « ferait prendre conscience aux élèves, qu'en tant que futurs acteurs de la société, ils font partie de la solution ». Mais aussi d'éviter toute situation où les émotions prendraient le pas sur les comportements positifs de sécurisation. Dans un premier temps, ils classent ces « éducations à » selon des thèmes connus sous les connotations de développement durable, de biodiversité, d'environnement et enfin des risques. Cette classification garde pour objectif de faire évoluer les comportements et les représentations des élèves afin qu'ils deviennent des futurs citoyens. « Les éducations à » permettent de construire une base réflexive afin de permettre aux élèves de créer du lien avec les apprentissages des autres thèmes. Nous pouvons prendre l'exemple de l'éducation au développement durable qui recoupe et traverse de nombreux champs tels que la biodiversité, le tri des déchets, les aléas climatiques et ses changements.

L'objectif du thème du développement durable s'inscrit au cœur des questionnements sociétaux avec pour détermination l'évolution et le développement de nos sociétés, afin de concilier enjeux et remédiations émises par le principe de résilience au cours du temps.

Ainsi, le thème abordant les risques est donc intégré au sein de l'éducation au développement durable. Ce champ peut être abordé lors des approches interdisciplinaires (liant les différentes démarches). En effet, l'éducation au risque peut prendre place au sein des disciplines telles que la géographie avec l'étude des aménagements du territoire mettant en avant la notion de vulnérabilité (notion de fragilité prévisible d'un enjeu face), ainsi que les sciences avec l'exemple de l'analyse des plaques tectoniques, avec la mise en place des démarches d'enseignements abordant leur fonctionnement (cause, conséquence, effet) mais aussi la possibilité d'introduire le risque qui en découle lors du tremblement de terre en mettant en lumière les enjeux que peut avoir cet aléa naturel dans le quotidien des élèves. Ces croisements de disciplines construisent une autre dimension abordant des enjeux et des questionnements sociétaux communs.

En se référant au bulletin officiel de 2007, l'éducation au risque a pour finalité au sein

du développement durable de «conduire à une réflexion sur les valeurs, à la prise de conscience des responsabilités individuelles et collectives et à la nécessaire solidarité entre les territoires, intra et intergénérationnelle ».

Pour donner suite à ce constat que représente les « éducations à » dans les programmes, et grâce à Eduscol, nous avons pu analyser ce qui va être mis en place au sein des établissements scolaires au travers « des éducations à ».

Les démarches préventives au sein du système éducatif s'articulent autour de l'article 4 inscrit dans la loi du 13 août 2004 portant sur la modernisation de la sécurité civile régie selon Éduscol : « la prévention des risques, l'information et l'alerte des populations ainsi que la protection des personnes (secourisme), des biens et de l'environnement contre les accidents ; routiers, de la vie courante, les sinistres ainsi que les catastrophes (risques majeurs) » sont toujours en vigueur. L'article 4 régit les principes articulant la sécurité civile par un comportement à tenir puis à mettre en place pour réagir au mieux en fonction des situations auxquelles le sujet est soumis :

- À concourir à la sécurité civile
- La prévention des services de secours
- La prise d'initiative sur les premières dispositions nécessaires.

Ces actions sont menées à bien pour assurer la sécurité de l'ensemble de la société (population, constructions humaines...) pouvant lors d'un événement être la cause du risque en s'inscrivant comme les enjeux que ce dernier pourrait impacter. Ces comportements dit « à tenir » implique la citoyenneté de chaque individu pour assurer individuellement la sécurité de soi et des autres, comportements développés par l'éducation à la sécurité.

Cette éducation à la sécurité s'inscrit à l'école par une construction progressive de la maternelle au lycée. Les programmes traitent d'une continuité éducative permettant aux élèves le développement d'actions, de comportements responsables, individuels, collectifs, moraux et civiques mettant en jeu une forme de sensibilité, de conscience et d'engagement commun. Cette éducation s'inscrit sur toute la scolarité autour de quatre grands axes principaux :

- La prévention des risques majeurs (démarche par sensibilisation citoyenne, responsabilisation face aux risques), des risques attentats et intrusions.
- L'éducation à la sécurité routière.

- La formation aux premiers secours (sensibilisation aux gestes qui sauvent).
- La prévention des accidents de la vie courante.

Au sein du milieu scolaire, les conditions de mise en place de cette éducation à la sécurité trouvent leur place dans le Code de l'éducation et sont régies par la circulaire du 24 mai 2006 intitulée « Éducation à la sécurité en milieu scolaire ». Elles sont donc mises en œuvre sur toute la scolarité afin que les élèves puissent acquérir les savoirs, comportements nécessaires pour "prévenir une situation de danger, se protéger, et pour porter secours." (Éduscol).

Cette culture de la sécurité régie par l'ensemble des comportements et attitudes à tenir face au risque intervient au sein du système scolaire (école, lycée) par la mise en place d'actions préventives construisant l'éducation à la sécurité.

Ces actions peuvent être mises en place selon Éduscol par "des situations d'apprentissages ancrées dans les programmes (comme le travail d'un risque local), des actions de formation à la vie scolaire, des exemples tirés de la vie quotidienne des élèves, et aussi par un travail d'équipes liant dans le cadre d'un projet éducatif enseignant, personnels d'éducation, personnels de santé, partenaires extérieurs."

Nous pouvons prendre exemple sur « La main à la pâte » qui a créé un projet éducatif intitulé "quand la terre gronde", projet articulé autour des risques naturels adapter pour l'école primaire. Il approche les risques de manière locale, mais aussi globale : ce projet permet d'allier dans l'éducation au risque le local et le global permettant de centrer pédagogiquement les connaissances, la compréhension des risques et de répertorier, analyser l'expérience vécue chez les enfants, afin d'émerger une culture du risque complète et non plus enfermée dans un seul milieu. En effet, le projet se concentre particulièrement sur trois risques naturels (généraux) : les volcans, les séismes et les tsunamis en abordant ces derniers par des approches connotées scientifiquement, mais sans en ignorer l'objectif principal de prévention sous-jacent. De plus, la séquence aborde un quatrième risque naturel local en fonction du contexte territorial : inondation, avalanche, feu de forêt... Ce dernier risque est agencé comme un choix proposé à l'établissement pour que les élèves puissent contextualiser au mieux l'observation d'un risque qu'ils peuvent rencontrer dans leur quotidien. Cette méthodologie facilite donc l'étude d'un risque local. La perception de ce dernier par les individus peut se rencontrer au quotidien et finalement apporter les moyens de s'en protéger dans le souci du vivre avec. « La main à la pâte » propose ce projet face à une augmentation considérable de

l'exposition des individus face aux risques naturels qui sont dits grandissant. De plus, il justifie le fait que les événements catastrophiques de 2011 et 2010 tels que respectivement le tsunami au Japon causé par un séisme et la tempête Xynthia auraient pu être considérablement atténués "si les populations avaient été davantage informées, responsabilisées, préparées." La fondation affirme le fait que le projet d'éducation doit être étroitement lié avec la mairie. Pour ce faire, elle en justifie la raison : en effet, la responsabilité légale d'informer les habitants sur les risques se trouvant répertoriés autour du quotidien de ces derniers revient aux maires qui sont également gestionnaires des écoles. L'école primaire et la mairie ont donc tout à gagner à travailler "main dans la main" pour que chaque partie puisse mettre en œuvre leurs obligations respectives, mais aussi leurs objectifs pédagogiques. Mais ces approches de travail en collaboration sont très rares... et c'est pour cette raison que la démarche "quand la terre gronde" a pour objectif principal de permettre avec la construction d'un outil commun, le travail des écoles et de la mairie en partenariat pour mener à bien la prévention des risques. Les outils mis à disposition par « la main à la pâte » aux enseignants s'articulent autour d'un guide pédagogique. Ce guide a été vérifié par des pédagogues ainsi que des scientifiques pour assurer une démarche efficace et chargée de sens. De plus, ce projet a fait l'objet des tests en milieu scolaire pour servir de base solide permettant aux autres enseignants d'avoir une référence concernant les contenus proposés au fil de la démarche.

4.1 Les acteurs au sein du système scolaire

En ce qui concerne les acteurs intervenant dans cette éducation à la sécurité face aux risques, il est à noter que le PPMS (Plan Particulier de Mise en Sécurité) face au risque majeur est intégré au sein des établissements scolaires par la circulaire du 25 novembre 2015. Il est mis en œuvre sous le pilotage du directeur/chef de l'établissement en accord avec le corps enseignant de l'établissement et doit mobiliser efficacement l'ensemble de la communauté éducative. Ce plan constitue une démarche préparant les établissements scolaires par sa dimension éducative qui doit s'adapter aux enjeux et aux perspectives que doit apporter la communication émise par ce projet de sensibilisation à la prévention des risques qu'ils soient de nature majeure ou, encore depuis 2017, qui prend en compte la prévention des risques d'intrusions et d'attentats. Il constitue la meilleure des réponses face à ces situations de risques majeurs et de risques attentats/intrusions. Le PPMS assure deux rôles au sein de l'école puisqu'il contribue au développement chez les élèves

conduits par l'enseignant d'une sécurité active et d'une sécurité passive. La sécurité active prend sens dans le développement de comportement permettant aux élèves la capacité d'établir un diagnostic lors d'une situation. Le diagnostic permet d'évaluer un danger potentiel en mettant en œuvre plusieurs critères tels que le savoir qui lui aborde l'aspect des connaissances d'un danger, le savoir-faire qui lui approche l'aspect plus comportemental à faire face à un danger spécifique et enfin le savoir-être qui lui traite le développement lié au savoir-faire tout en s'appuyant sur un comportement adéquat relevant du bon sens afin d'éviter le suraccident. De plus l'enseignant établit cette sécurité active en s'insérant dans un rôle le conduisant à créer un climat de classe sain afin de rassurer et d'apporter le calme lors de situation pouvant être anxiogène pour les élèves. Son rôle est primordial puisqu'il pilote la classe en mettant en place une sécurité passive lui permettant de rassurer donc les élèves en captivant leur attention par des stratégies telles que la mise en place d'un jeu afin de diminuer l'aspect anxiogène de la situation, ou alors de proposer aux élèves des rôles pour qu'ils deviennent actifs de leur sécurité : cette stratégie permet de garder un groupe calme puisque chaque élève a un rôle, ce qui évite donc les mouvements de groupes d'élèves souhaitant par exemple aller boire. L'école prend donc, depuis la loi 2004 sur la modernisation de la sécurité civile, le rôle de développer une éducation à la sécurité prenant en compte les notions de risques et de résilience. Selon Reghezza-Zitt, la résilience résonne dans ce cas de *« la capacité d'un système à assimiler, voire à tirer profit, d'une perturbation extérieure. Dans ce fait, il s'agit de capacités d'adaptation, plus que de retour à un état initial, telles qu'elles permettront au système sociospatial de fonctionner après un désastre, en présence d'un stress continu ou plus couramment d'une bifurcation géopolitique, économique, environnementale. »* La dimension territoriale et locale par leur prise en compte constitue de ce fait un élément important du concept de résilience dans l'analyse et le diagnostic des risques naturels se trouvant au plus près de la population (avalanches, inondation, tremblements de terre...). Et plus particulièrement sur les territoires d'outre-mer apportant une grande diversité de climats et de risque naturels occurrence (cyclones, volcanismes...).

Pour finir, au sein du système scolaire, l'Éducation Physique est un levier majeur du développement de cette notion qui est la culture du risque, J.Ulmann affirme que *« les idées comptent en éducation physique plus que les gestes »*. Cette éducation évolue et transforme ces pratiques en même temps que les changements des représentations

sociétales tels que la position de l'élève au sein de l'école et l'évolution des pratiques. Au sein de cette discipline, et plus spécifiquement au sein de la pratique de la natation, l'instauration du savoir nager présenté par la circulaire de 2015 est devenu un enjeu sociétal. La Fédération Française de Natation affirme que « *l'enseignement de la natation à l'école est un impératif de sécurité individuelle et collective.* » Cette pratique implique la lutte active contre les noyades qui ont explosé lors des intenses événements de canicule du début des années 2000. Ces événements ont eu un impact sur le développement des activités nautiques et d'une diversification des pratiques liés à cette discipline.

5 Problématique

« La culture du risque » est un apprentissage complexe qui s'inscrit de plus en plus dans les programmes institutionnels au travers de l'éducation au risque. Elle s'impose dans plusieurs domaines spécifiques qui traitent de connaissances associées au risque. Cependant, nous avons remarqué que les moyens nécessaires à cet apprentissage sont limités. De ce fait, les formations auprès des personnels d'éducation et au sein de l'éducation sont permises par l'IFFO-RME qui apporte depuis les années 1990 une formation spécialisée sur « les risques majeurs en éducation ». Ce sont donc ces formateurs qui prennent le rôle d'assurer sur le territoire en intervenant dans les institutions scolaires une éducation au risque. En parallèle de cela, les connaissances dites d'un risque ne sont pas totalement efficaces pour atteindre cette culture du risque, surtout si celle-ci ne se produit pas dans le territoire des élèves (conscience du risque). Par conséquent, il est notable de constater qu'il y a une absence de pratique afin de compléter l'apprentissage complexe qu'est l'éducation au risque. Pour ce faire, notre pratique intervient dans un milieu scolaire au cœur d'un territoire soumis à plusieurs risques naturels. Nous nous sommes intéressés à « Comment les enseignants sont-ils formés pour transmettre cette éducation officielle guidée par les contenus inscrits à l'intérieur des programmes, par les “éducations à...” » afin de faire émerger cette éducation aux risques qui prend place dans le champ de l'éducation au développement durable, puis, à ce qui peut être mis en place au milieu scolaire pour approfondir cet apprentissage de la culture du risque.

Pour donner suite aux limites et aux enjeux complexes entourant la notion de culture du risque dans le milieu scolaire et afin d'en déterminer les difficultés d'enseignement qui

peuvent être ressenties par l'ensemble des corps enseignants, nous pouvons nous demander « Comment développer une culture du risque suffisante pour tenir face à un risque local susceptible de se produire au sein du quotidien des élèves ? » puis par « quels moyens approcher cette éducation composée de contenus scientifiques, ainsi que des comportements à tenir face aux risques locaux ? » dans l'objectif d'aborder des connaissances à acquérir pour développer une perception dite lucide et efficiente des risques mondiaux.

Pour mener à bien notre questionnement, nous proposons deux hypothèses liées avec le contexte : premièrement, les élèves sont inscrits dans une commune rurale aux abords d'une station de ski. La perception initiale du risque sera guidée par les connaissances sur les risques entourant leurs quotidiens ; risques en montagnes tels que les avalanches, les éboulements... Deuxièmement, Les risques qui sont inscrits dans les PPMS et perçus par les élèves. Plus particulièrement, nous pensons que les élèves ont conscience des risques tels les tremblements de terre, les incendies.... du fait de l'application des exercices de mise en sureté annuelle obligatoire.

6 Contexte :

Cette démarche sous-entend des connaissances préalables sur le thème abordé. Pour répondre à notre problématique résonnant dans le sens d'un développement d'une perception lucide et éclairée face aux risques, nous avons décidé de mettre en place une recherche abordant dans un premier temps les représentations initiales et la perception du risque au sein d'une classe de 23 élèves de CE1/CE2 au cours de l'année scolaire donc élémentaire dans l'école de Thollon-Les-Mémises (proche de Thonon). Les élèves sont donc intégrés en milieu (CE1) et fin de cycle 2 (CE2). La commune de Thollon-les-Mémises est une commune rurale située dans le Haut-Chablais, se trouvant à l'est du département de la Haute-Savoie et de la région Auvergne Rhône Alpes. Thollon-les-Mémises se trouve au pied de la Montagne des Mémises, domaine skiable appartenant à la commune surplombant Thonon-Les-Bains d'une altitude minimum de 760 mètres et de 1974 mètres au maximum. Nous pouvons donc y retrouver un climat montagnard. De plus, cette commune est labélisée «village de neige et station verte». En ce qui concerne plus particulièrement notre sujet, nous pouvons retrouver dans le dossier départemental des risques majeurs de la Haute-Savoie que la commune est soumise à certains risques naturels recensés tels que des risques sismiques (en s'insérant dans une zone sismique de niveau 4), des risques d'inondations, des risques de mouvements de terrain, et évidemment des risques

d'avalanches sur son domaine skiable. Le territoire est donc soumis à plusieurs risques majeurs impliquant les élèves dans leur quotidien de près ou de loin. Pour mener à bien nos hypothèses initiales, nous avons donc décidé de mettre en place une démarche descriptive. Pour ce faire, dans un premier temps, nous avons décidé de recueillir les représentations initiales des élèves sur notre thématique abordant le risque afin de positionner leurs connaissances et leur sentiment face à cette notion complexe et très floue pour ces élèves s'insérant seulement dans le cycle 2, puis en ciblant l'objectif final d'apporter des connaissances des risques naturels pouvant être propres à leur quotidien.

6.1 Participants

Les participants sont donc les 23 élèves de CE1/CE2 appartenant à la commune de Thollon les Mémises. J'interviens dans la classe dans une position de contractuel à tiers temps, permettant de prendre la classe entièrement en charge les lundis, sur l'ensemble de la journée. Ces élèves sont tous habitants de la commune ou proches de la commune et évoluent depuis la petite section dans la même école. De plus, tous les élèves pratiquent du ski que ce soit personnellement ou avec le cadre scolaire. Les élèves ont un très bon niveau de pratique et ont donc l'habitude de s'épanouir dans le milieu naturel de leur montagne. Ce qui paraît essentiel. Ces caractéristiques démographiques appartenant à la commune impactent le quotidien des élèves et s'insèrent dans le cadre du questionnement. Ces derniers rencontrent quotidiennement le milieu naturel et sont assujettis à ces risques.

6.2 Matériels et procédures :

La mise en place d'un questionnaire dans une première partie permet le recueil de leurs représentations initiales sur un temps de classe et avec ma présence. Ce premier questionnaire a donc été explicité aux élèves afin qu'ils puissent le remplir sans difficultés linguistiques ou inférentielles. Ma présence a permis par rapport aux participants un étayage sur certains points afin de les guider dans leur tâche. Une fois le recueil analysé et afin de repositionner les élèves face à cette notion difficile que représentent les risques, la mise en place de 5 séances de 1 h chacune a permis par tâtonnements d'appréhender plus particulièrement la catégorie des risques naturels puis d'agencer les notions constituant ce risque afin qu'il soit compris et analysé avec un regard critique. Pour que ce terme ne résonne plus chez les élèves comme un aspect relevant du catastrophisme, les séances ont été construites dans l'objectif de développer finement cette notion du risque. Pour conclure cette séquence, un second questionnaire est proposé afin d'évaluer les notions abordées.

6.2.1 Première séance : le risque et ses familles.

L'objectif est de catégoriser en deux grandes familles le risque et de le définir. Dans un premier temps, en classe entière, nous avons listé les risques au tableau pour en faire deux grandes familles : les risques pouvant arriver dans le quotidien nommé « les risques de la vie quotidienne » et « les risques naturels ». Une fois cette tâche réalisée, nous avons mis en place une discussion avec les élèves. Pour commencer, nous traitons des points communs de ces risques dans le but d'aborder la notion de danger. Une fois ce temps effectué, retour sur la première question du questionnaire : « Alors, qu'est-ce qu'un risque ? ». La première définition se crée avec les élèves : **Le risque, c'est un danger.** Dans un second temps, cette séance permet de questionner les élèves sur leur vécu. La première notion implique le principe d'aléa avec la mise en place d'une deuxième définition : **Le risque, c'est un donc danger qui peut arriver.** Nette notion de danger et de probabilité qu'il se produise. Le but est d'en dégager une simple définition en laissant de côté les autres notions essentielles abordées dans les autres séances. Pour finir, cette séance et recentrer notre thème abordant les risques naturels plus spécifiquement, nous diffusons aux élèves la courte vidéo : « Les risques naturels - classer les êtres vivants. » diffusée sur YouTube par la chaîne Maître Lucas ». Cette vidéo traite de plusieurs risques naturels en les expliquant facilement : les inondations, les canicules, les tremblements de terre, les volcans. <https://www.youtube.com/watch?v=uxITuUaJe-A>.

6.2.2 Deuxième séance : Le tremblement de terre dans le monde.

L'objectif est de comprendre le principe de tremblement de terre (sans appréhender son fonctionnement dans des détails techniques) en prenant l'exemple dans des pays du monde où cet événement naturel a été très intense : Japon, Alaska, Turquie et par l'analyse d'un livre apporté par un élève traitant des tremblements de terre dans le monde. Cette séance aborde un risque spécifique : le tremblement de terre, par l'analyse de trois vidéos et une découverte d'un livre rapporté par un élève ciblant le tremblement de terre intitulé : « Volcans et tremblements de terre. » (**Annexe 6**). C'est une activité d'observation intégrant les enjeux humains, infrastructurels, ou encore environnementaux. En petits groupes sur les ordinateurs de la classe, nous proposons une courte vidéo où les élèves doivent observer ce risque tout en répondant à des questions courtes, précises. S'ajoutent, à cette tâche, des aides documentaires qui seront mises à disposition sous forme d'informations chiffrées tels que : le nombre de morts, l'échelle de Richter, la durée du séisme. Un temps dédié avant la tâche a permis aux élèves d'intégrer la fonction, le rôle permettant la compréhension de l'échelle de Richter qui accompagne également les élèves par un document imprimé (**annexe 4**), puis un second document explique aux élèves l'aspect technique schématisant le tremblement de terre (**annexe 5**). Les notions de

faille, onde sismique, foyer et épicentre sont représentées sur cette image. Ces notions ont donc dûes être préalablement explicitées lors de la découverte de ce document d'accompagnement afin que les élèves puissent comprendre l'intégralité des capsules vidéo qui reprennent ces termes. Ces deux documents accompagnent l'activité des élèves jusqu'à la fin de la séance.

(Annexe 7)

6.2.3 Troisième séance : reprise de la séance n°2, quels gestes à tenir face à un tremblement de terre ?

Les élèves ont répondu aux questions en lien avec la vidéo. Cette troisième séance permet une oralisation des élèves, par petits groupes, dans le but d'expliquer les images qu'ils ont observé avec leur propre mot. Cette séance permet de comparer les points communs et les différences dans les tremblements de terre observés en séance deux (construction du principe de l'enjeu). Dans une seconde partie, le principe de la vulnérabilité est abordé en comparant les tremblements de terre en Turquie et au Japon, deux tremblements de terre qui ont impacté les villes avec une intensité identique mais avec un nombre de blessés et de morts différents. Les infrastructures du Japon et ceux en Turquie sont identifiés et comparés. Les comportements des populations sont évoqués. La notion de vulnérabilité est appréhendée dans cette tâche. Pour recentrer les réponses des élèves sur les comportements à tenir face à ce risque, cette séance se termine sur la visualisation d'un court extrait se trouvant dans la vidéo du tremblement de terre en Alaska où l'on peut voir une femme essayer de fuir puis se résoudre à rejoindre son bureau afin de se cacher dessous. Nous observons donc avec les élèves un comportement adéquat à la mise en sûreté de cette personne. Nous demandons aux élèves d'explicitier ce qu'ils ont vu. Pour ce faire, nous ouvrons un débat afin de recueillir leurs idées et faire expliciter les élèves sur ce thème d'une mise en sûreté adéquate. Dans cette fin de séance, nous visons l'objectif d'une prise de conscience lors de l'évaluation de la situation, de l'environnement qui entoure les élèves, afin d'aborder implicitement la notion **de suraccident** (point très connoté justifiant un des rôles primordiaux du PPMS). Nous mettons donc en place une situation lors de laquelle les élèves sont en action en proposant une simulation d'un tremblement de terre. L'école de Thollon-Les-Mémises est construite de plein pied, une grande partie de la classe des CE1/CE2 est vitrée, ce qui engendre lors d'un tremblement de terre un second danger à prendre en compte pour assurer une sécurité optimale des élèves dans la réalisation de la mise en sûreté. Nous analysons la réaction des élèves en recueillant leurs ressentis expliquant les différences de comportements observés. Il en ressort de la situation que le comportement amenant les élèves à se cacher sous les tables loin des fenêtres implique plus d'avantages que la fuite. La séance

prend fin par cette trace écrite : **lors d'un tremblement de terre, la meilleure façon d'agir est de se cacher sous la table loin des fenêtres.**

6.2.4 **Quatrième séance** : Nouvelle perception du risque.

Ce qui a été observé et abordé en ce début de séquence par le développement d'une perception du risque en danger implique dans cette séance une contradiction. Nous abordons dans cette séance le réinvestissement des notions d'enjeu et de vulnérabilité. Pour ce faire, nous projetons d'une activité en classe entière permettant de reprendre tout ce qui a été abordé lors de trois séances. Deux images sont projetées au tableau les unes après les autres. La première (annexe1) montre un village se trouvant sous une montagne. Cette image est guidée par des questions afin que les élèves reconnaissent le risque et soient capables de justifier si les habitants peuvent être en danger ou non. Puis, nous observons la deuxième image (annexe2). Cette fois-ci, la montagne est identique mais il n'y a plus la présence du village. On déconstruit ici la définition du risque naturel : un événement probable résultant comme un danger. Les concepts d'enjeux et de vulnérabilité se construisent pas à pas afin d'aborder une nouvelle perception : **Le risque n'est pas dans tous les cas un événement dangereux, cela dépend du contexte.**

6.2.5 **Cinquième séance** : le tremblement de terre, un risque présent dans ma commune ?

L'objectif est de réactiver les notions abordant le risque naturel et de créer du lien avec le risque local. Les élèves par groupe vont travailler des notions différentes afin de replacer leur commune dans tout ce qui a été vu sur le tremblement de terre en visant l'objectif de recontextualiser ce risque naturel dans le quotidien des élèves. Lors de la tâche, les documents proposés sont assez denses. Il a fallu les guider par des petits questionnaires ainsi que par l'échelle de Richter et le schéma du tremblement de terre (**Annexes 4, 5**). Cette séance est organisée sous la forme de trois ateliers. Le premier permet de travailler sur des tremblements de terre recueillis en France. L'objectif est de faire émerger chez les élèves les différences entre les intensités des séismes observées en séance 2 et les séismes qui peuvent impacter notre quotidien en observant ces séismes sur une page Wikipédia, (**annexe 9**). Le second implique les élèves à observer des séismes de leur commune (zone sismique de 4/5). L'objectif est le même que le premier groupe puisque l'observation de tous ces tremblements de terre permet un développement d'un esprit critique en recontextualisant sa commune face aux risques très intenses observés dans le monde. Ce groupe travaille sur un site répertoriant ce risque tous les jours. (**Annexe 10**). Le troisième atelier implique la construction d'un schéma récapitulatif disposée en puzzle. Chaque groupe va pouvoir déplacer les éléments et reconstruire les notions observées et construites en séance 1 et 2. La construction du schéma récapitulatif sert de trace

écrite puisqu'il permet de mobiliser les notions travaillées tout au long de la séquence. (**Annexe 3, Construire un schéma grandeur réel en exploitant les notions abordées.**). Ce schéma permet de réinvestir la définition d'un risque naturel : « un risque naturel est un événement naturel probable et il n'est pas dans tous les cas dangereux, cela dépend de l'enjeu lié à la notion de vulnérabilité (infrastructures humaines) ». L'objectif visé par cette séance est de resituer l'élève en lui faisant observer que les tremblements de terre en France (hors DOM-TOM) n'ont pas les mêmes intensités par rapport aux tremblements de terre observés dans le monde. Cette dernière séance permet de dépasser l'aspect catastrophisme qui a pu se développer chez les élèves lors des séances précédentes.

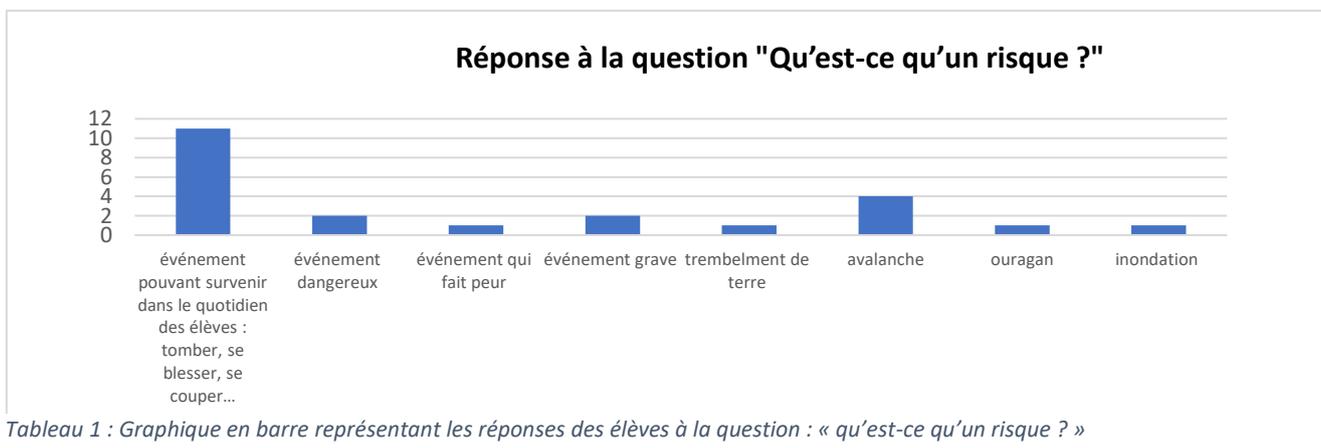
6.2.6 Pour finir une sixième séance : questionnaire final (annexe 11)

Le but de cette séance est de recueillir les représentations finales. Les élèves étaient dans les mêmes conditions que lors du premier recueil. Ma présence a permis d'étayer la classe afin de la guider dans la réalisation de cette tâche.

7 Résultats

7.1 Recueils des représentations initiales :

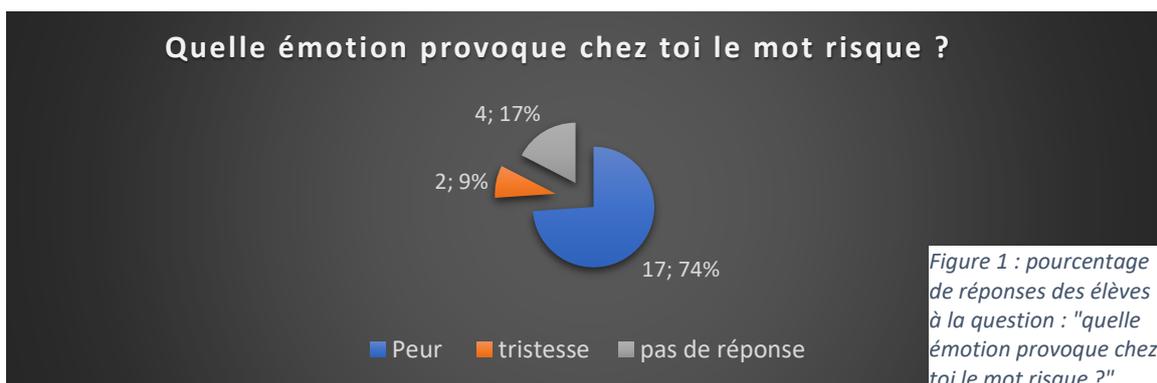
Notre questionnement porte sur le développement d'une culture du risque locale dite suffisante, afin d'intégrer chez les élèves une perception lucide liant donc leur contexte de vie au risque en cours. Afin de valider nos hypothèses, nous analysons dans un premier temps les représentations initiales recueillies par le questionnaire. Ce dernier est construit de façon à impliquer les élèves par leur connaissance des risques en général. Cette démarche ne cible pas spécifiquement sur les risques naturels dans l'objectif de positionner leurs représentations initiales face à cette notion afin de ne pas freiner ni contraindre l'activité des élèves. Dans une première phase, nous cherchons à recueillir comment les élèves se représentent le terme « risque ». Pour ce faire, nous proposons la question « Qu'est-ce qu'un risque ? » Une réponse construite sous la forme d'une définition de la notion est attendue.



À l'oral, afin de guider les élèves, une reformulation de cette question a été apportée sous la forme : « Aujourd'hui, vous devez expliquer ce mot à quelqu'un qui ne l'a jamais entendu – Que lui diriez-vous ? ». Les 23 élèves ont répondu à la question mais ils ont tous cités un risque spécifique.

Ce qui paraît intéressant est que certains d'entre eux ont cité des événements (aléas) naturels spécifiques tels que des avalanches (4), des ouragans (1), des inondations (1), des tremblements de terre (1) ; alors que près de la moitié de la classe (11) a cité des risques appartenant à la vie quotidienne telles que des chutes, blessures, coupures. Nous pouvons remarquer que deux grandes catégories surgissent : les risques naturels et les risques quotidiens. La catégorie des risques de la vie quotidienne est la plus représentée avec près de 50% de la classe citant ces événements.

Nous nous intéressons maintenant, pour cibler cette notion méconnue, au sentiment que procure ce mot chez ces élèves en proposant une question permettant de lister une émotion : « Quelle émotion provoque chez toi le mot risque ? »



L'objectif est de représenter par les émotions la résonance que ce terme implique chez les élèves. Lorsque les élèves répondent à cette question, nous remarquons que seulement deux émotions apparaissent : la peur et la tristesse. Ces résultats peuvent être analysés par une approche qualitative puisque la récolte des émotions implique les perceptions des élèves sur cette notion. Le risque est perçu comme des événements pouvant mettre en péril la sécurité physique des élèves (tableau 1) et donc ces derniers l'associent à des événements entraînant comme principale émotion la peur. 74% d'entre eux associent ces deux mots. Les autres élèves l'associent au sentiment de tristesse qui n'est pas très éloigné de la peur. Ce sentiment se retrouve dans les représentations du risque que les élèves évoquent principalement comme des accidents quotidiens pouvant impliquer la tristesse. En demandant aux élèves d'explicitier ce

sentiment, quatre se positionnent dans une perception impliquant les répercussions d'évènements dangereux intégrant les dégâts matériels et/ou physiques.

Dans un troisième temps, nous analysons simultanément les deux questions : « Quels risques connais-tu ? »

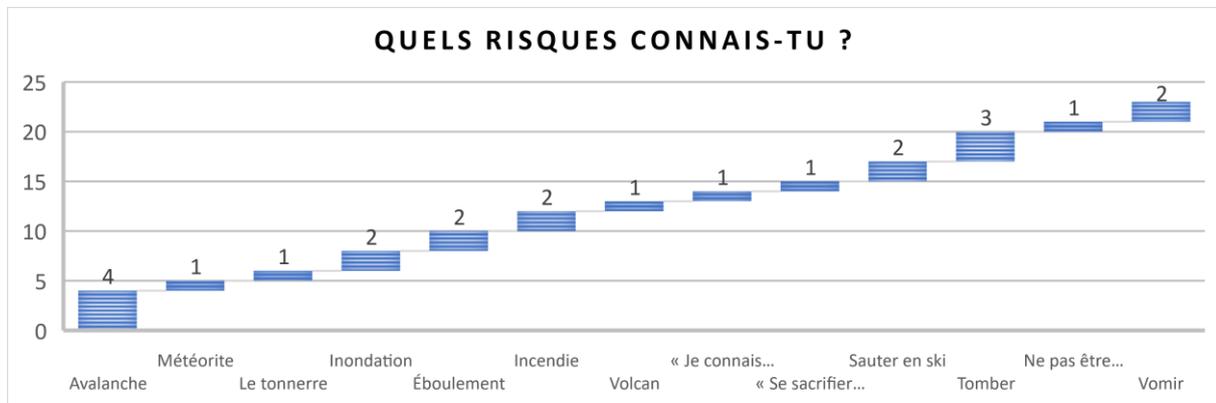


Figure 2 : graphique représentant les réponses des élèves à la question : quels risque connais-tu ?

Et « Quels risques pourrais-tu rencontrer autour de chez toi ? »

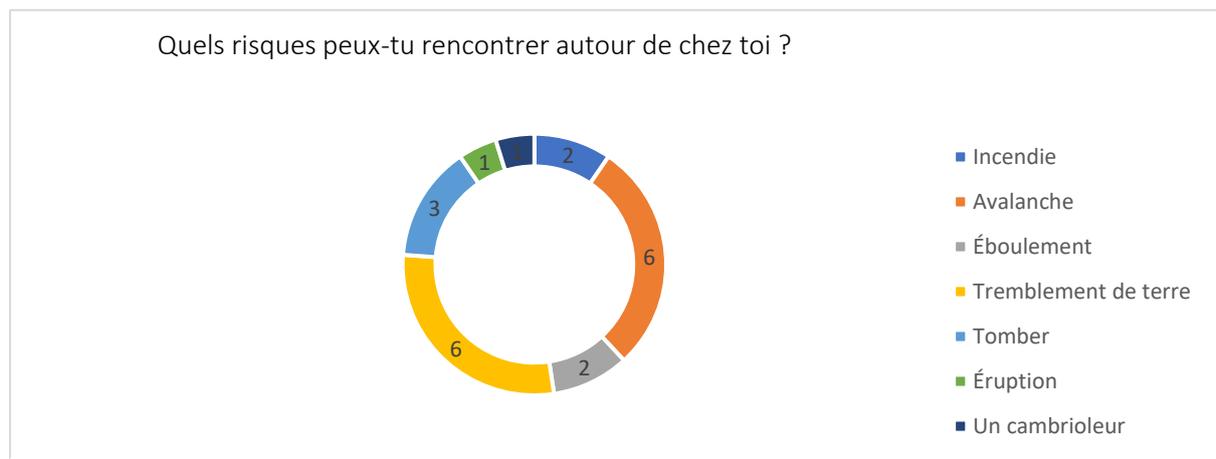


Figure 3 : Graphique représentant les réponses des élèves à la question : quels risque peux-tu rencontrer chez toi ?

Les deux questions sont liées puisqu'elles font interagir les élèves entre leur connaissance des risques qu'ils perçoivent soit relevant de l'aléa naturels ou encore relevant de la vie quotidienne, tout en liant ces risques connus plus ou moins avec ceux qui peuvent surgir dans leur propre quotidien, interagir sur le territoire de leur commune. Les risques cités dans ces deux questions sont essentiellement composés de risques naturels pour près de la moitié de la classe. En ce qui concerne la première question, l'autre moitié de la classe évoque des risques quotidiens comme des chutes (3 élèves), des blessures physiques (5 élèves).

Nous pouvons observer au sein de la question sur les risques qu'ils peuvent rencontrer, à peu près la même proportion d'élèves qui citent dans la première question le risque naturel de

l'avalanche, 4 élèves et 6 dans la seconde question. En observant cette seconde question, nous retrouvons une forte proportion d'élèves qui perçoit des risques pouvant survenir dans leur quotidien avec des risques cités tels que des incendies (2 élèves), des éboulements (2 élèves), des tremblements de terre dont 6 élèves citent ce risque, six autres élèves citent l'avalanche. Nous pouvons donc observer que 50% de la classe perçoit ces risques concrets pouvant impliquer leur quotidien. Cette observation montre que les risques les plus représentés chez ces élèves sont donc l'avalanche et les tremblements de terre. Nous avons donc voulu questionner ces douze élèves afin qu'ils expliquent leurs choix. Ils ont expliqué oralement leur réponse à cette dernière question. Les six, qui abordent l'avalanche, font référence au domaine skiable appartenant à la commune bien connue des élèves puisque depuis leur plus bas âge comme expliqué dans le contexte ils pratiquent le ski. Les six autres justifient le tremblement de terre en évoquant les exercices s'inscrivant dans le PPMS, séances d'alerte et de prévention préconisée par le PPMS qu'ils ont vécu dans leur scolarité puisque cette mise en œuvre intervient au minima une fois dans l'année scolaire sur un risque naturel. Ces élèves ont donc intégré ce risque naturel potentiel par leur mise en action des gestes à effectuer lors d'un tremblement de terre. La mise en œuvre de ce premier recueil nous permet de prendre conscience que les élèves de CE1, CE2 ne sont pas éloignés de la notion du risque puisqu'ils l'intègrent pleinement dans les actions potentiellement dangereuses de la vie quotidienne. A l'inverse, les risques naturels sont pour une majorité méconnue. Peu d'entre eux citent des risques naturels qu'ils connaissent par le biais médiatique. Nous observons seulement des risques pouvant intervenir dans leur quotidien proche ou en France métropolitaine. Cependant, en analysant les risques qu'ils peuvent rencontrer, une douzaine d'élèves ont conscience des risques proches de chez eux, l'autre moitié de la classe n'a pas la perception suffisante pour le moment pour lier les événements naturels (aléas) avec leur environnement proche.

7.2 Construction des savoirs sur les risques naturels : représentation des traces écrites.

Nous analysons la séquence par la construction de savoirs sur les risques cette fois-ci naturels, et plus spécifiquement : le tremblement de terre. Du fait des différentes phases qui ont déjà été explicitées dans le déroulement, ces analyses approfondies abordent les définitions du risque chez les élèves qui ont permis l'évolution de la définition des notions pour finir d'intégrer ce concept complexe qui se trouve entremêlé avec des facteurs primordiaux (vulnérabilité, enjeu, aléa naturel). Nous analysons seulement les phases terminales des séances : les traces écrites. La séquence propose de mettre en œuvre une culture commune visant les risques naturels et permettant de replacer le quotidien de ces élèves face aux risques mondiaux très médiatisés. La

première phase a contribué à faire émerger les différentes catégories que le risque peut prendre. En analysant le recueil initial, nous pouvons retrouver deux grandes familles appartenant à la notion du risque. C'est le point de départ de la séquence visant la construction des savoirs comme explicité dans le déroulement des séances. Nous avons construit deux catégories : les risques associés à des événements naturels nommés « risques naturels » et « les risques de la vie quotidienne » associés à des événements pour survenir dans la journée de tous. Une fois cette classification faite, nous avons pu appliquer en comparant et différenciant ces risques la première définition de cette notion puisque les élèves par le point commun de tous ces risques ont fait émerger que **le risque est un danger**. Cette définition n'est pas juste en soi mais elle permet une avancée pertinente par tâtonnement afin que les élèves puissent discerner par l'acquisition d'une posture critique ce qu'ils apprennent. La seconde phase décline cette première définition. Les élèves réfléchissent sur leur vécu et oralement nous créons un débat afin que tous puissent s'exprimer. Un questionnaire est réalisé pour comparer les élèves de la classe. Il est demandé : « As-tu déjà rencontré un des risques listés ». Certains me répondent « oui » et d'autres « non ». « Mais alors, comment est-il possible qu'une partie de la classe ait déjà vécu un événement comme celui-ci alors que d'autres non ? ». La réponse des élèves : « Ce sont des événements qui peuvent peut-être arriver. » Le mot qui en ressort et que nous mettons en lumière est « peut-être ». Ce qui correspond parfaitement à la notion visée qu'est l'aléa, et son principe de probabilité : **Le risque, c'est donc un danger qui peut arriver**. Cette seconde définition implique donc la notion de danger et de probabilité. Nous abordons le principe de l'aléa naturel et de sa probabilité ou non qu'il se produise un tel événement. La troisième phase implique de mettre en place un premier développement d'un esprit critique capable d'évaluer et de comprendre les situations en analysant les types de tremblements de terre observés dans différentes parties du monde. Les 4 groupes créent donc du lien en analysant les différents tremblements de terre du fait de leurs différentes réponses, de ce qu'ils observent, entendent, et voient. Les élèves créent du lien avec les principes d'intensité des dégâts causés : matériels et humains et pour finalement les différencier afin de les classer du plus grave au moins grave. Cette séance a permis de faire exprimer les élèves sur des principes et notions tels que « l'aléa naturel », « les enjeux », « le risque » et la classification du risque en fonction de ces différents critères entremêlés. Les notions « d'enjeux humains, infrastructurels, environnementaux », et « de l'aléa naturel » sont évidemment floues pour des cycles 2. L'objectif n'est pas de leur faire intégrer ces notions telles quelles mais de s'en rapprocher en leur faisant comprendre le sens du risque qui peut être décliné par un seuil de gravité s'échelonnant du plus grave au moins grave. La séance se termine donc par cette trace écrite :

Le risque, c'est la rencontre entre un danger et l'Homme (avec un grand H, personnes, constructions humaines : les infrastructures). La quatrième phase a pour objectif dans la construction des savoirs de déconstruire ce qui a été abordé avec les élèves afin qu'ils prennent conscience qu'un événement naturel n'est pas forcément un événement dangereux. Celui-ci dépend de plusieurs critères liés entre eux. Nous abordons ce thème par une discussion : « Entre toutes ces vidéos, quels sont les points communs et les différences ? ». Réponse des élèves : « Il y a des tremblements de terre plus intenses que d'autres. » ; « Dans chaque vidéo, des constructions humaines sont détruites, il y a des morts... » mais alors : « Comment expliquer le fait qu'un tremblement de terre en Turquie moins intense sur l'échelle de Richter cause plus de morts qu'un tremblement de terre au Japon bien plus intense sur l'échelle de Richter ? » Ce questionnement permet d'appréhender le principe de la vulnérabilité. La réponse des élèves était très étonnante puisque cette notion est l'une des plus complexes à faire comprendre chez des élèves de cycle 2. Lors de cette séance, nous traitons en plus des comportements à tenir lors d'un tremblement de terre par la mise en place d'un échange favorisé par un débat rivière. Nous proposons la question : « D'après toi, quel est le bon comportement à tenir lors d'un tremblement de terre ? » En réalisant ce débat, finalement nous remarquons que seulement un élève pense que la réaction de la femme est le bon comportement à tenir et que lorsque l'on se retrouve face à un tremblement de terre la meilleure façon de se mettre en sécurité est de se cacher. Les 22 autres élèves pensent que le bon comportement était de fuir afin de sortir dans la rue. Nous expliquons aux élèves qu'un seul d'entre eux a raison puisque la meilleure façon de mettre les autres et soi-même en sécurité est de se cacher sous une table afin d'attendre la disparition du danger et de ne pas créer de groupe à l'extérieur des bâtiments. Pour finir, nous utilisons un exemple concret illustré par une activité d'observation d'un éboulement. Cette seconde étape permet aux élèves de réfléchir sur la notion complexe qu'est l'enjeu. En comparant les deux images, nous faisons émerger aux élèves la présence de l'homme sur la première et son absence sur la deuxième. L'absence ou la présence de l'homme implique qu'un risque soit jugé plus ou moins dangereux. En effet, s'il y a absence de l'homme l'aléa naturel ne devient pas dangereux, il y a alors absence de risque. La phase finale propose la création d'une maquette reprenant les notions de la quatrième phase présentée en puzzle et remise en ordre par les élèves afin qu'ils obtiennent une carte mentale capable de remobiliser les différentes notions évidemment adapter pour correspondre au cycle des élèves. **(Annexe 3)**

7.3 Questionnaire final (annexe 11), recueils de nouvelles perceptions du risque ?

Nous analysons pour finir les représentations finales des élèves recueillies après construction de savoirs par un questionnaire afin d'évaluer l'évolution de la culture du risque chez les élèves. Ce questionnaire final (**annexe 11**) permet de pouvoir analyser les apprentissages perçus par la classe. Ces indicateurs sont recueillis sous la forme d'un questionnaire similaire au premier proposé aux élèves. Ce questionnaire et sa proximité avec le premier permet d'observer les résultats par les bénéfices de la séquence proposée puisqu'il reprend le même champ de questions. Nous retenons plusieurs questions afin d'analyser l'apprentissage apporté aux élèves durant cette séquence.

1. Quelle définition donnes-tu au risque ?

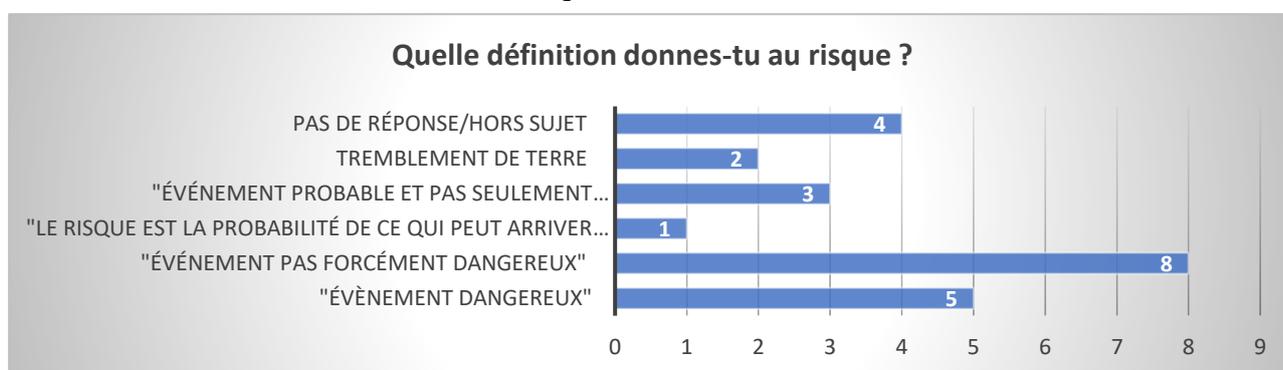


Figure 5, Graphique en barre représentant les réponses des élèves à la question : « quelle définition donnes-tu au risque ?

Cette question est importante puisqu'elle est initialement posée lors du premier questionnaire. Les réponses à cette question permettent d'observer ce que les élèves ont appris et s'ils sont capables de restituer leurs nouvelles connaissances en définissant le risque. En analysant les résultats qualitativement, nous pouvons faire émerger le fait que les élèves ne proposent plus des risques spécifiques, mais cette fois-ci, ils tentent d'en dégager une définition qui reste assez floue pour certains, tandis que 12 élèves ont proposé une définition convenable puisqu'ils lient la probabilité de l'évènement et l'aspect dangereux du risque. Seulement 1 élève est capable de restituer la définition lors de la dernière trace écrite liant le principe de probabilité et d'enjeux.

2. Pourquoi un risque naturel n'est pas dans tous les cas dangereux ?



Figure 6: Graphique représentant les pourcentages des élèves à la question : « Pourquoi un risque naturel n'est pas dans tous les cas dangereux ? »

Pour répondre à cette question, les élèves doivent mobiliser des compétences qui leur permettent de comprendre que le risque n'est pas toujours dangereux puisque, comme approché dans la séquence dans certains cas, nous ne retrouvons pas les éléments le constituant tels que les enjeux, ou bien la vulnérabilité...

En observant ces résultats, les élèves ont clairement intégré ce principe. Ils perçoivent les divergences qui entourent le risque et sont devenus capables de sortir du catastrophisme en développant un regard critique. Le risque n'est plus perçu comme un événement dangereux des critères influençant cette dangerosité. La présence de l'homme est perçue comme primordiale dans l'évaluation du risque chez les élèves, ce qui s'explique par la séquence mise en place puisque nous avons axé l'enjeu autour de l'homme et de ses installations au cœur de séances. De plus, 35% de la classe est capable de citer le mot « enjeu », notion pleine de sens.

3. Comment agir face à un tremblement de terre ?

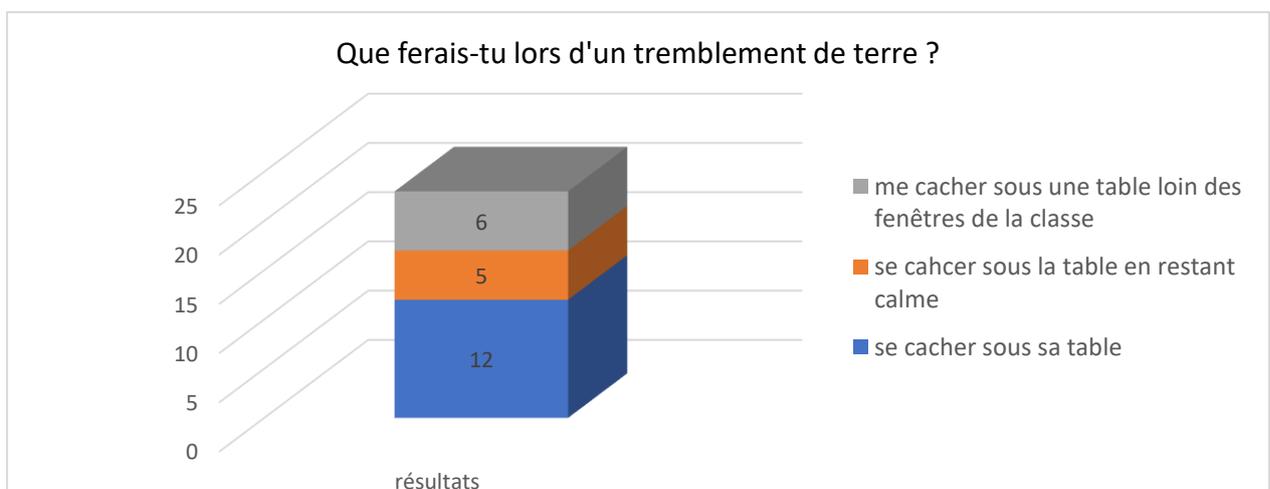


Figure 7 : Graphique en barres représentant les réponses des élèves à la question : « que ferais-tu lors d'un tremblement de terre ? »

Nous observons que la totalité de la classe cite le comportement amenant à se cacher sous la table afin d'attendre la fin de l'aléa. Les 23 élèves citent l'action explicitée dans la séquence. Plus de la moitié de la classe soit 52% cite seulement l'action de se cacher sous sa table mais certains ont intégré le critère imposant l'analyse et le diagnostic de l'environnement puisque 5 élèves, soit presque 20% de la classe, écrivent en plus de se cacher sous la table l'éloignement des fenêtres. Nous remarquons aussi que la dernière proportion d'élèves, soit 26% de la classe, applique au comportement à tenir la dimension du calme. Cette dimension est elle aussi abordée dans la séquence sur l'aspect du savoir-être.

4. Pour finir, la dernière tâche demandée aux élèves correspond à la réalisation de la maquette.



Figure 8: Graphique en barres représentant les réponses des élèves lors de la réalisation de la maquette.

Cette réalisation de la maquette par les élèves permet de valider les apports que la séquence a apporté aux élèves. En analysant les résultats obtenus, nous pouvons affirmer que presque la moitié de la classe, soit 16 élèves, est capable de restituer correctement les trois notions à leur bonne place dans l'équation de la représentation du risque. Cette représentation était évidemment guidée par des images qui mettent en application les notions tels que l'enjeu, la vulnérabilité et le risque en lui-même. Ces trois notions possèdent une place importante dans la séquence proposée puisque chacune d'entre elles a été abordée finement par des études de cas proposant aux élèves d'analyser par observation le phénomène du tremblement de terre dans différents lieux du monde. En effet, par comparaison, les élèves ont observé différentes intensités de ce risque impliquant différents dégâts qui ne sont pas forcément liés. Cet écart propose au sein de cette séquence un développement de l'esprit critique des élèves impliquant le principe de vulnérabilité et d'enjeux. Le contexte dans lequel le tremblement de terre se

produit comme observé puis explicité avec les élèves doit être diagnostiqué afin d'en comprendre la présence de dégâts plus ou moins importants.

8 Discussions : analyse des résultats.

Premièrement, le thème abordé pour des élèves de CE1/CE2 est très complexe. Pour motiver les élèves dans cette séquence, il a fallu trouver des ateliers originaux dans le but de mobiliser tous les élèves, de les impliquer à l'intérieur de travaux en groupe pour qu'ils puissent évoluer dans ce thème complexe tout en échangeant entre eux. Nous avons immédiatement exclu la possibilité d'un travail sur les risques sanitaires, sortant d'un contexte tel que celui de la COVID 19 et de toutes les répercussions que cette maladie a eu sur nos vies - nous ne voulions pas faire réfléchir les élèves sur ce thème encore très actuel pouvant même impliquer fortement les élèves émotionnellement de par ces événements récents. Le thème initial permettait d'ouvrir un questionnement sur une pluralité de risques. Dans la construction de séquences, nous avons choisi les risques naturels puisqu'en lien avec la localisation de l'école, un travail sur ces risques nous semblait très pertinent. Nous avons décidé de focaliser la séquence donc sur un risque naturel spécifique. En effet, il nous semblait pertinent par rapport au contexte de vie des élèves que nous avons (contexte montagnard) de proposer une ouverture d'esprit et le développement d'une conscientisation sur les risques environnants leur quotidien. Pour ce faire, nous avons dû choisir un risque naturel sélectionné soigneusement pour éviter toute situation anxiogène. De ce fait, nous avons retenu les tremblements de terre et utilisé dans la fin de séquence un exemple avec l'aléa naturel qui est l'éboulement. Ces risques sont perçus par la plupart des élèves car très médiatisés dans le monde. Le premier questionnaire prouve ce fait puisque 1/3 de la classe répond aux risques qu'ils connaissent par les tremblements de terre. Ils ont donc une forme de conscience sur l'existence de ce risque. En observant les résultats, nous constatons que la plupart des élèves perçoivent les risques de la vie quotidienne. Ils assimilent cette notion en citant des accidents domestiques pouvant atteindre leur intégrité physique : des chutes, des coupures. Au contraire, la catégorie des risques naturels est peu perçue par les élèves. D'autre part, certains sont capables de réinvestir leur vécu scolaire en se rappelant les exercices de simulation des tremblements de terre. Les élèves intégrés dans cette démarche scientifique habitent tous sans exception au pied de la montagne des Mémises et pratiquent lors des saisons hivernales des sports liés à leur environnement, des sports de montagne (le ski, le Snow, la luge...). Ils sont évidemment en contact avec ce milieu naturel du fait de leur localisation et entretiennent des activités physiques, extra-scolaires les faisant évoluer dans cet environnement

caractérisé comme risqué. En analysant les résultats, nous remarquons qu'un deuxième tiers des élèves citent lors de la question sur leur connaissance des risques « l'avalanche ». Ces derniers, tissent du lien avec leur contexte de vie en citant ce risque. Dans cette séquence, l'avalanche n'est pas abordée, ce qui en résulte d'un choix didactique spécifique. En effet, ces élèves perçoivent de près ou de loin certains risques qui les entourent, l'avalanche est un risque très présent dans leur quotidien du fait de cette proximité avec le domaine skiable, de plus certains parents d'élèves peuvent travailler sur ce domaine et donc implique ce risque dans les familles et les discussions pouvant avoir lieu hors-temps scolaires. Le risque de l'avalanche peut donc se transformer en un exemple anxiogène pour certains élèves qui se trouveraient impliqués émotionnellement malgré les résultats démontrant que ce risque est peu perçu par les élèves. Cette séquence a permis de conduire une analyse du tremblement de terre en deux parties. Premièrement, par son observation dans le monde puis dans le contexte des élèves. Ces deux parties ont permis (**résultats des questionnaires seconde activité**) de développer chez les élèves une prise de recul afin de comprendre ce risque dans son quotidien. L'utilisation de l'avalanche comme un exemple est très complexe sur cette observable travaillée puisque les indicateurs et les critères impliquant ce risque sont bien plus fins et très durs à comprendre pour des élèves de cycle 2. Ce travail sur le risque naturel est un bon prétexte pour développer une vigilance auprès des élèves du monde les entourant. Les notions travaillées sont applicables et réutilisables dans d'autres contextes une fois ces premières acquises et intégrées. Pour permettre aux élèves de répondre au questionnement initial, nous avons donc mis en œuvre comme explicité lors de du déroulement une séquence spécifique qui permet d'aborder le tremblement de terre. Les différentes phases analysées dans la partie résultat permettent de construire une définition complexe qui est capable de mobiliser petit à petit toutes les notions que le principe du risque naturel met en jeu. Ces notions sont donc abordées particulièrement par rapport à l'observation du tremblement de terre. Ce risque est donc un choix particulier et réfléchi permettant de proposer un exemple concret aux élèves tout en écartant l'aspect anxiogène. Un travail sur ce risque est intéressant puisqu'en France ces incidences sont minimales. Il permet donc en observant les pays du monde de mettre en lumière les notions tels que la vulnérabilité, les enjeux (approchant dans cette séquence par les Hommes avec un grand « H » représentant les êtres humains, les constructions...) et cet aléa naturel si particulier puisqu'il ne se voit pas mais se ressent. Ces notions construisent ce principe de « risque » et sont très complexes à aborder avec des élèves de cycle 2 mais le tremblement de terre permet de faciliter cette découverte chez les CE1/CE2 par des faits très différents qui peuvent être comparés et observés afin d'apporter des points pertinents dans l'objectif d'aborder une compréhension adaptée pour

ces élèves. Cette séquence permet donc d'apporter aux élèves une conscience en premier lieu de la présence de ce risque dans le monde par des intensités impressionnantes puis une présence dans leur quotidien tout en recontextualisant la position de ce risque face à la France et surtout au sein de leur vie. En analysant les questionnaires finaux, nous observons que la perception du risque s'est vu développer puisque nous pouvons constater l'évolution de cette perception par la comparaison avec le premier questionnaire. Ils ont transformé leur perception du risque en approchant désormais une définition : le risque devient un évènement probable pouvant être dangereux selon le contexte. Une grande partie de la classe a conscience du risque et a intégré les notions travaillées dans la séquence, nous pouvons analyser cet apprentissage du fait que les élèves sont capables en fin de séquence de remobiliser les notions d'enjeux, de vulnérabilité judicieusement lors de la dernière activité. Ils ont acquis une perception du risque dans sa complexité. De plus, les élèves ont intégré la mise en sûreté et les actions à adopter face à un tremblement de terre. Le principe de l'évaluation des dangers supplémentaires pouvant résulter de l'environnement et du contexte dans lequel se trouvent les élèves face à ce risque ne sont pas acquis pour tous. Ce manque de perception lors d'un évènement comme celui-ci sera guidé par le PE qui doit assurer son rôle dans le sens de la juste réalisation de l'ensemble des actions de mise en sûreté ainsi que le maintien du calme pour permettre aux élèves d'attendre la fin du danger dans un climat propice à la sécurité. Les élèves ont donc appris à percevoir le risque dans sa complexité. Ils intègrent le principe d'un évènement qui peut se produire, cette notion aléa n'a pas été explicitement citée mais cette définition l'intègre pleinement dans la séquence. En effet, pour adapter aux élèves cette notion, nous avons fait le choix d'utiliser explicitement l'évènement naturel à la place de l'aléa, afin de ne pas ajouter une difficulté supplémentaire pour leur juste compréhension. Les élèves acquièrent le principe que les notions qui construisent le risque sont entremêlées et dépendantes les unes des autres. Ainsi, ils intègrent la capacité de comprendre que l'absence d'un des paramètres permet d'annuler la présence du risque puisque l'apprentissage final résulte d'une équation tel que l'évènement naturel (l'aléa) **associé aux** enjeux (l'homme, ses installations, l'environnement) **conduisent** au risque. Cet apprentissage est vérifié par la dernière tâche demandée aux élèves au sein du questionnaire final (Cf. résultats de la question sur la restitution des notions à l'équation du risque). Nous remarquons donc qu'une majorité de la classe a intégré ces notions et est capable de les replacer à leur juste place puisque 16 élèves, soit presque 70% de la classe, réalisent l'activité en remplaçant les trois notions sans effectuer de fautes. Ces résultats impliquent donc que la séquence a permis aux élèves de développer cette perception des paramètres construisant le risque. Dans cette tâche, nous avons étayé les élèves en impliquant les notions illustrées par des images dans le but de

faciliter la tâche. Parallèlement, cette séquence a permis l'apport des comportements à tenir, inscrite dans le programme du PPMS face à ce risque afin d'assurer une réaction et une mise en sûreté des élèves en faisant intégrer à ces derniers qu'un comportement adéquat a pour objectif de sauver des vies et sa vie. Nous observons une prise de conscience des comportements à tenir afin d'agir pour assurer sa sécurité et la sécurité des autres. Nous avons abordé lors de cette séquence les savoirs à maîtriser afin de connaître un risque en particulier puis l'apport des savoir-faire (les actions à mener pour une mise en sûreté efficace) et pour terminer des savoir-être (les comportements à tenir pour assurer la sécurité de tous). Ces élèves désormais associent le risque naturel à des actions précises et réfléchies. Ils sont capables d'agir en diagnostiquant le contexte dans lequel ils se trouvent en fonction de ce risque qu'est le tremblement de terre maintenant connu et perçu.

Un travail sur les avalanches aurait pu permettre d'inscrire les élèves dans un risque naturel très présent dans leur quotidien. Pour cette séquence, la prise en compte du niveau de classe (CE1/CE2) et la proximité que les élèves peuvent entretenir avec ce risque, nous a empêché de mettre en place l'exemple de l'avalanche. Cependant, avec une classe de cycle 3 nous pensons que les élèves sont plus matures et ont acquis la capacité de pouvoir prendre du recul sur les cas observés en classe. L'avalanche aurait donc pu être abordée concrètement avec la possibilité de mettre en place un travail sur la montagne des Mémises en période hivernale, avec l'observation des pistes du domaine skiable et des mesures de protections pouvant être approchées lors de sorties scolaires.

9 Conclusion

Pour conclure, nous analysons la validation ou non de nos deux hypothèses proposées. Les deux hypothèses initialement posées impliquaient les connaissances des élèves par leurs perceptions de l'environnement qui les entoure et de ce qu'ils ont rencontré durant leur scolarité. La première hypothèse aborde le quotidien des élèves, nous faisons donc l'hypothèse que les élèves perçoivent certains risques naturels. Elle aborde le fait que « les élèves, inscrits dans cette commune rurale aux abords d'une station de ski, ont développé une perception initiale du risque, guidés par leur quotidien et donc qui implique ces élèves dans une préperception des risques de montagnes, tels que les avalanches, les éboulements... ». Cette première idée est vérifiée par l'intervention du questionnaire des représentations initiales proposé aux élèves en début de séquence afin de recueillir les premières connaissances sur le thème des risques. En analysant les résultats, nous ne pouvons pas valider cette hypothèse puisque les élèves

répondent à la question « Quels risques connaissez-vous ? » et « Quels risques peux-tu rencontrer chez toi ? » Seulement 6 d'entre eux citent l'avalanche et 6 autres le tremblement de terre. Le tremblement de terre est perçu par un tiers de la classe comme un risque naturel pouvant impliquer les élèves mais il ne rentre pas en compte dans les risques attendus dit « risque de montagne ». Seulement un petit tiers de la classe perçoit le risque de l'avalanche comme un risque pouvant intervenir dans leur quotidien alors qu'il est très présent sur le domaine skiable. A l'inverse, les autres élèves ne perçoivent aucun risque naturel pouvant impacter leur quotidien. Nous retrouvons des risques se rapprochant de la vie quotidienne tels que des vols (cambriolage), des chutes, des incendies, des blessures. Nous pouvons donc conclure pour cette hypothèse que chez les élèves de CE1/CE2, le risque est perçu initialement par près de la moitié de la classe comme un événement pouvant interférer dans leur quotidien et pouvant les atteindre physiquement telles que des chutes, des blessures... Un petit nombre d'élèves à conscience des risques naturels appartenant spécifiquement à leur commune de Thollon-les-Mémises et de son contexte montagnard.

Pour finir, nous nous intéressons à notre seconde hypothèse entremêlée avec la première par sa proximité mais cette fois-ci en se rapprochant des activités que les élèves ont rencontré lors de leur scolarité et avons abordé l'idée que les élèves ont tissé du lien avec ce qu'ils ont pu faire et ce pourquoi ils l'ont fait. En effet, nous traitons dans cette idée des risques naturels inscrits particulièrement par le PPMS, guidant les enseignants et le corps éducatif à proposer et conduire des actions de préventions sur des risques en particulier tel que le tremblement de terre ; ce qui dirige notre hypothèse sur le fait que « les élèves perçoivent ces risques inscrits à l'intérieurs du PPMS ». De ce fait, nous visons plus spécifiquement l'hypothèse que « les tremblements de terre sont perçus par un grand nombre d'élèves puisque comme écrit dans chaque PPMS d'école, des activités de préventions contre les risques naturels sont effectuées une fois par an. » Pour vérifier cette idée, nous observons de nouveau les questions analysées dans la première hypothèse et nous remarquons que la proportion d'élèves citant le tremblement de terre est très faible, même dans le cas de la question visant les risques que les élèves connaissent, aucun ne cite le tremblement de terre, alors que nous remarquons pour la seconde sur les risques qu'ils pourraient rencontrer proches de chez eux six élèves le citent et l'expliquent par cette mise en place des comportements à tenir face à ce risque. Nous faisons donc la conclusion que les élèves n'ont pas intégré ni compris ce qu'ils faisaient lors des interventions préconisées dans le PPMS. Cette deuxième hypothèse n'est donc pas validée puisqu'un tiers seulement de la classe a créé du lien et perçoit ce risque naturel.

10 Bibliographie

- <https://www.cairn.info/revue-psychotropes-2009-1-page-115.htm>
- <https://www.cerema.fr/fr/actualites/etude-actions-innovantes-developper-culture-du-risque->
- <https://www.cerema.fr/fr/actualites/culture-du-risque-citoyen-premier-acteur-sa-securite-replay?folder=9145>
- <https://www.cerema.fr/fr/actualites/culture-du-risque-clefs-mieux-impliquer-populations> :culture du risque.
- https://www.cerema.fr/system/files/documents/2020/02/culture_risque_v3_0.pdf
- <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01698849/document> : L'éducation aux risques naturels à l'école primaire 2017 (DUMAS).
- <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/33/MENE0601175C.htm> : bulletin officiel du 14septembre 2006 : éduquer à la responsabilité en milieu scolaire : Sensibilisation à la prévention des risques, aux missions des services de secours, formation aux premiers secours et enseignement des règles générales de sécurité
- <https://www.erudit.org/en/journals/vertigo/1900-v1-n1-vertigo06191/1079343ar/abstract/> :Éduquer aux risques dès l'école primaire : de la représentation à la conscientisation.
- <https://www.icsi-eu.org/perception-risques-alerte-comportements-populations-psycholoie>
- <https://journals.openedition.org/gc/3141#tocto2n1> : la culture du risque entre approche négative et positive. Vers une éducation aux risques ? étude comparative entre le Québec etla France 2013.
- <https://journals.openedition.org/vertigo/28806#authors> : Éduquer aux risques dès l'école primaire : de la représentation à la conscientisation.
- https://journals.openedition.org/com/10693#xd_co_f=MThhNDc2NDUtYzQxNS0

[0MDM 4LTgxNTMtYzc1NmY3NzczMjc2~](#) : Le milieu scolaire : un terrain privilégié de l'enseignement et/ou de l'éducation aux risques naturels dans les territoires d'outre-mer.

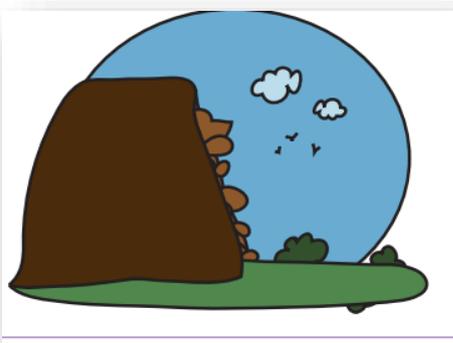
- <https://journals.openedition.org/rdst/2110> : dictionnaire critique des enjeux et concepts des « Éduquer à ».
- <http://master-gtd.com/la-culture-du-risque-dans-la-strategie-de-prevention-du-risque-inondation/> : la culture du risque dans la stratégie de prévention du risque inondation publiée 10/12/2020.
- <https://www.esanum.fr/today/posts/letrange-cerveau-du-plus-grand-grimpeur-du-monde>

11 Annexes :

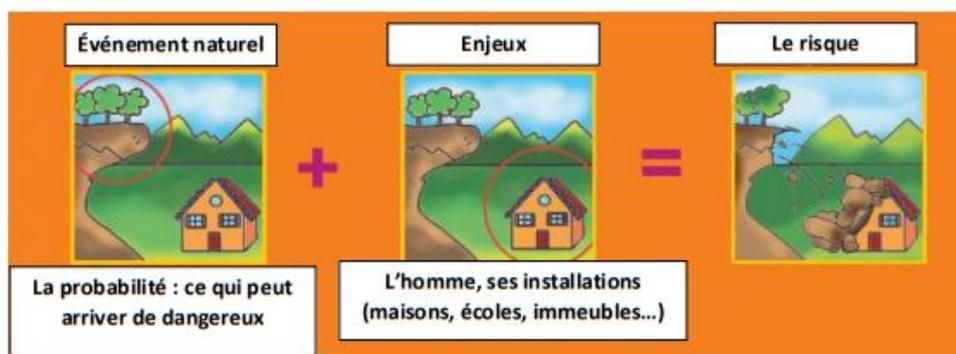
Annexe 1 : observation de cette image. Avec questionnement : quel risque sur cette image ?
Que risquent les habitations ? Que risquent les habitants ?



Annexe 2 : observation de la deuxième image. Avec questionnement : que peut-il se passer dans ce cas ?



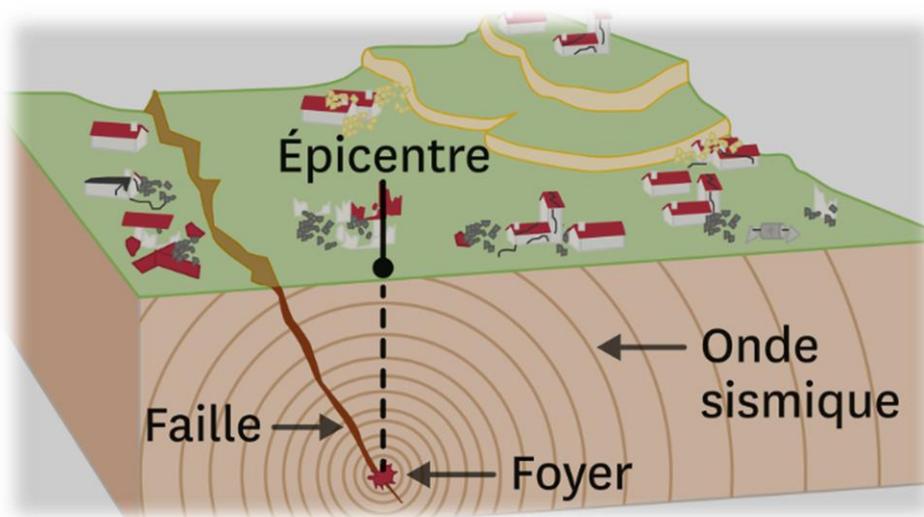
Annexe 3, Construire un schéma grandeur réel en exploitant les notions abordées.)



Annexe 4 : échelle de Richter, classant les intensités des tremblements de terre de 1 à 9 (du moins intense au plus intense en décrivant les effets engendrés.)

Magnitude	Effets engendrés
9	Destruction totale à l'épicentre, et possible sur plusieurs milliers de km
8	Dégâts majeurs à l'épicentre, et sur plusieurs centaines de km
7	Importants dégâts à l'épicentre, secousse ressentie à plusieurs centaines de km
6	Dégâts à l'épicentre dont l'ampleur dépend de la qualité des constructions
5	Tremblement fortement ressenti, dommages mineurs près de l'épicentre
4	Secousse sensible, mais pas de dégâts
3	Seuil à partir duquel la secousse devient sensible pour la plupart des gens
2	Secousse ressentie uniquement par des gens au repos
1	Secousse imperceptible

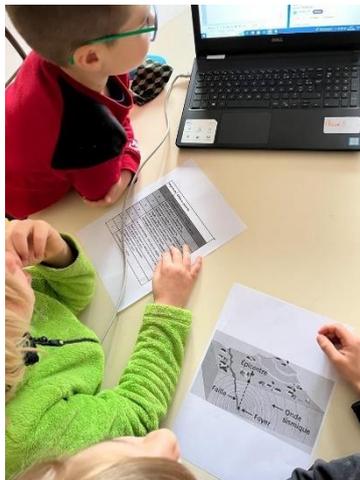
Annexe 5 : schéma représentant le tremblement de terre sous son aspect technique.



Annexe 6 : photo activité des élèves sur le livre : « volcans et tremblements de terre ».



Annexe 7 : photo activité des élèves avec les documents d'accompagnements.



Annexe 8 : trois documents d'accompagnements lors de la séance 3 : les risques dans le monde.

Document d'accompagnement 1 : Alaska

Un séisme en Alaska : [Un séisme de magnitude 7 provoque d'importants dommages en Alaska | Radio-Canada.ca](http://Radio-Canada.ca)

Sur l'échelle **de Richter** : une magnitude de **7/10**

Le **séisme** a **détruit** de nombreuses infrastructures tels que des **routes** et des **bâtiments**.

L'**épicentre** du séisme se trouvait à **13 km** de la ville la plus peuplée de l'Alaska et loin sous la terre 40km.

On observe qu'il y a eu un **petit nombre de blessés légers et 0 mort**.

Document d'accompagnement 2 : Turquie

Un séisme en Turquie : [Un séisme meurtrier de magnitude 6,8 frappe l'est de la Turquie - YouTube](#)

Sur l'échelle **de Richter** : une magnitude de **6.8/10**

Le **séisme a détruit** un très grand nombre habitations ; des vieux immeubles se sont effondrés.

21 morts et un millier de blessés.

Les séismes sont très fréquents en Turquie.

Document d'accompagnement 3 : Japon

Un séisme au Japon : [Japon : un violent séisme fait au moins quatre morts et plus de 100 blessés • FRANCE 24 - YouTube](#)

Sur l'échelle **de Richter** : une magnitude de **7,4/10**

Le **séisme a détruit** de nombreuses infrastructures : maisons, magasins et aussi **des infrastructures de transports** : routes, éboulements sur la chaussée, un train a grande vitesse a déraillé.

Quatre personnes tuées et plus de 160 blessés.

Annexe 9 :

https://fr.wikipedia.org/wiki/Liste_des_s%C3%A9ismes_historiques_en_France#Ann%C3%A9es_2000

Annexe 10 :

<https://www.volcanodiscovery.com/fr/region/237381/seismes/thollon-les-memises-past48hrs.html>

Annexe 11 : questionnaire final.

Questionnaire : la culture du risque. Classe : CE2

Prénom : Alber

1. Quelle définition donnes-tu au risque ?
Le risque est la probabilité de ce qui peut arriver de dangereux + l'homme est installé on

2. Connais-tu deux grandes catégories pour le risque ?
les risque naturel et le risque quotidien

3. Quels risques connais-tu ? cite tous ceux que tu connais.
l'avalanch - le glissement de terrain et le tremblement de terre

4. Pourquoi un risque naturel n'est pas dans tous les cas dangereux ?
parce que il n'y a pas toujours d'homme

5. Ta commune se trouve-t-elle dans une zone sismique ? coche la bonne réponse.

Oui :

Non :

Année universitaire 2022-2023

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Premier degré

Titre du mémoire : La culture du risque à l'école

Auteur : ARNAUD Lucas

Résumé :

Cette démarche scientifique aborde le thème des risques naturels avec une classe de CE1/CE2, dans la commune de Thollon-Les-Mémises. Le contexte de vie se prête au thème, les élèves évoluent dans un environnement montagnard soumis à plusieurs risques naturels (avalanches, éboulements...) L'objectif est de développer une forme de perception et conscientisation d'un risque en particulier choisi préalablement pour ne pas susciter d'anxiété. Le tremblement de terre a permis d'aborder dans la séquence un risque local en gardant une distance émotionnelle pour ces jeunes élèves. Ce risque est analysé dans le monde puis recontextualiser au sein de la France et enfin au plus proche des élèves dans leur commune même. L'objectif d'approcher ce risque dans différents contextes est de pouvoir le comparer sous forme d'informations précises afin d'impliquer les différentes notions contenues par le terme du risque (les enjeux, la vulnérabilité, l'évènement naturel :l'aléa). Notions, qui une fois acquises sont réutilisables dans toutes formes de risques. Pour conclure, nous remarquons que le risque n'est plus perçu comme un danger. Les élèves ont développé un esprit critique capable d'analyser une situation afin de l'évaluer et d'agir en fonction. Ils ont acquis les notions, sont capables de les reconnaître et de les remobiliser.

Mots clés : Classe de CE1/CE2, Thollon-Les-Mémises, enseignement, questionner le monde, tremblement de terre, culture du risque, résilience, perception, conscientisation, enjeux, vulnérabilité, risque naturel, aléa naturel.

Abstract: This scientific approach addresses the topic of natural hazards with a class of CE1/CE2, in the municipality of Thollon-Les-Mémises. The context of life lends itself to the theme, the students evolve in a mountain environment subjected to several natural risks (avalanches, landslides...) The objective is to develop a form of perception and awareness of a particular risk chosen beforehand so as not to arouse anxiety. The earthquake allowed us to address a local risk in the sequence by keeping an emotional distance for these young students. This risk is analysed in the world and then recontextualised within France and finally closer to the students in their own community. The objective of approaching this risk in different contexts is to be able to compare it in the form of precise information in order to involve the different notions contained by the term of risk (the stakes, the vulnerability, the natural event:the hazard). Concepts, which once acquired are reusable in all forms of risk. In conclusion, we note that risk is no longer perceived as a danger. Students have developed a critical mind capable of analyzing a situation in order to evaluate it and act accordingly. They have acquired the notions, are able to recognize them and remobilize them.

Keywords : class of CE1/CE2, Thollon-Les-Mémises, teaching ask the world, earthquake, risk culture, resiliency, perception, awareness, issues, vulnerability, natural risk, natural hazard.