

**FERNANDEZ Raymond**

Professeur stagiaire d'Education Physique et Sportive  
Collège Madame de Sévigné, Perpignan.

**IUFM de l'académie de Montpellier, centre de Perpignan.**

**MEMOIRE PROFESSIONNEL**  
**Année universitaire 1999-2000.**

**APPRENDRE A PRENDRE DES RISQUES.**  
**Une propédeutique nécessaire à une gestion de la vie**  
**physique future en toute sécurité .**  
*Mise en œuvre en E.P.S. avec une classe de 6<sup>e</sup> difficile*  
*à travers le groupement gymnique.*

**Directeur de mémoire : RODRIGUEZ Bernard.**

**Assesseur : PERRIN Jacques.**

## RESUME DU MEMOIRE PROFESSIONNEL

L'apprentissage de la prise de risque. Cet objectif revêt une importance particulière dans une société où l'aléatoire et l'imprévu placent constamment l'individu dans un contexte de prise de décision, de choix autonomes à effectuer pour gérer sa vie future, sa vie physique future en particulier.

Pour prendre un risque en toute sécurité, il faut que la dissonance entre le risque objectif de la situation et le risque subjectivement perçu à travers la réflexion de l'individu soit minime.

L'analyse des caractéristiques d'une classe de 6<sup>o</sup> difficile d'un collège classé en Z.E.P. montre l'importance de cette dissonance. Ces élèves manquent de repères pour appréhender la prise de risque correctement et ils adoptent soit des comportements d'inhibition, soit des comportements dangereux.

Si adopter une pédagogie du risque fait ressortir les deux principes fondamentaux suivants : prendre un maximum d'informations simultanées sur l'environnement et connaître la position de son corps et de ses segments, la gymnastique acrobatique peut s'avérer intéressante pour donner des repères à ces élèves et leur apprendre à prendre des risques. Cette activité semble avoir un sens pour ces élèves car ils s'y impliquent ; et leur adhésion est gage d'apprentissage.

Un questionnaire donné avant le cycle de gymnastique acrobatique puis à son issue montre une évolution certaine de la représentation de la prise de risque chez la majorité des élèves qui « osent oser » et « réfléchissent avant d'agir ».

## RESUMEN

El aprendizaje de la presa de riesgo. Este objetivo coje una importancia particular en una sociedad donde el aleatorio y el incauto ponen siempre el individuo en un contexto de presa de decision, de eleccion autonoma a efectuar para gestionar su vida futura, su vida fisica en particular.

Para cojer un riesgo con toda seguridad, la diferencia entra el riesgo objetivo de la situation y el riesgo subjetivamente percibido a traves la reflexion del individuo tiene que ser minima.

El análisis de las características global de una clase difícil de 6<sup>o</sup> de un colegio ZEP sugiere que esta diferencia es grande. A estos alumnos les faltan senales para aprehender la presa de riesgo corectamente y por eso adoptan comportamientos de inhibicion o comportamientos peligrosos.

Si adoptar una pedagogia del riesgo pone de relieve los dos principios fundamentales siguientes : cojer un monton de informaciones simultáneo hacia el medioambiental y conocer la posicion de su cuerpo y de sus segmentos, la gimnasia acrobática puede ser interesante para dar senales a estos alumnos y aprenderles como cojer riesgos.

Esta actividad parece tener una significacion para estos alumnos pues se implican.

Unas preguntas dadas antes los cursos de gimnasia acrobática y al final muestran un cambio seguro hacia la representacion de la presa de riesgo para la mayoria de los alumnos que « se atreben a atreber » y « reflexionan antes de actuar ».

**MOTS CLES** : apprendre ; risque ; sécurité ; gestion ; repères ; représentation ; gymnastique.

**Mention et opinion motivée du jury :**

# SOMMAIRE

<b><u>I- INTRODUCTION</u></b>	pp. 5 à 8.
1- Présentation du sujet	pp. 5 et 6.
2- Localisation contextuelle	pp. 6 et 7.
A- <i>Etat des lieux</i>	pp. 6 et 7.
a- Répartition des élèves en C.S.P.	
b- Pourcentage élevé d'élèves de nationalité étrangère.	
c- Age des élèves.	
d- Environnement.	
e- Problèmes rencontrés.	
B- <i>Objectifs : 3 axes</i>	p. 7.
C- <i>Les moyens</i>	p. 7.
3- Problématique générale	p. 8.
4- Enjeux	p. 8.
<b><u>II- LA PRISE DE RISQUE : ESSAI D'ANALYSE DES REPRESENTATIONS INITIALES DES ELEVES</u></b>	pp. 9 à 20.
1- Les élèves de la 6 <sup>o</sup> A2	p. 9.
a- Caractéristiques générales.	
b- Caractéristiques générales en E.P.S.	
c- Caractéristiques générales dans les autres disciplines.	
2- Les représentations des élèves quant à la notion de prise de risque avant le cycle gymnastique	pp. 10 à 16.
a- Questionnaire plus bilan général	
b- Analyse de réponses types en relation avec le comportement de l'élève en E.P.S.	
3- Articulation et relation avec des références théoriques	pp. 16 à 20.
<b><u>III- EXPERIMENTATION : APPRENDRE A PRENDRE DES RISQUES AUX ELEVES DE LA 6<sup>o</sup>A2 A TRAVERS UN CYCLE DE GYMNASTIQUE ACROBATIQUE</u></b>	pp. 21 à 24.
1- Analyse de l'activité	p. 21.
2- Trame du cycle	pp. 22 et 23.
3- Acquisitions attendues	pp. 23 et 24.
4- Analyse effective d'une séance	p. 24.
<b><u>IV- BILAN : ANALYSE, DISCUSSION ET PERSPECTIVES</u></b>	pp.25 à 28.
Les représentations des élèves après le cycle	p. 25.
a- Questionnaire, évolutions générales.	
b- Articulation et relations avec des références théoriques.	
<b><u>V-CONCLUSION</u></b>	pp.29 et 30.
<b><u>VI-BIBLIOGRAPHIE. ANNEXES.</u></b>	pp.31.

# I) INTRODUCTION

## 1-Présentation du sujet :

« A l'heure où les problèmes économiques et sociaux engendrent des difficultés de tous ordres dans la vie quotidienne d'un grand nombre d'élèves, où les sollicitations à consommer des produits licites ou illicites sont de plus en plus fréquentes auprès de jeunes plus longtemps scolarisés, le rôle joué par l'école en matière de prévention des conduites à risque est primordial, notamment à l'adolescence, au moment où la personnalité se structure ».

L'analyse de ce passage, relevé dans la circulaire du 01 /07/1998, semble intéressante pour rendre compte de ce qui nous préoccupe ici.

### Qu'entend-on par « conduites à risque » ?

Pour Lambert (1969), il y a prise de risque « toutes les fois où l'action à entreprendre présente un certain degré d'incertitude quant à sa réalisation ou à ses conséquences. Donc, la prise de risque correspond à accepter de perdre quelque chose pour obtenir un bien meilleur. » Ainsi, au départ, il y aurait toujours un problème d'information et de traitement de celle-ci face à un événement. Au terme, il s'agit toujours d'une décision qui va entraîner une stratégie aboutissant à une prise de risque. En quelque sorte, la prise de risque varie selon la décision du sujet. Et qui dit décision dit alternatives et choix entre plusieurs réponses possibles.

Selon Thomas, Missoum et Rivolier (1987), il existerait deux composantes dans les situations de prise de décision :

\* **une composante de raison, intellectuelle, cognitive**, s'appuyant sur l'expérience passée, les acquis.

\* **une composante de pari**, plus émotionnelle et hors du contrôle conscient de l'intellect.

Il serait alors possible d'affirmer que ces deux composantes sont constitutives du débat de l'individu qui précède l'acte face à une situation de risque ; et que les « conduites à risque » sont dépendantes des caractéristiques individuelles et notamment de la personnalité de l'individu.

En cela, la prévention en matière des conduites à risque prend un caractère indispensable à l'école, en particulier au collège et au lycée où les élèves vont vivre leur adolescence. En effet, comme l'écrit F. Dolto, « l'adolescence est une conquête identitaire qui s'appuie sur les acquis antérieurs tout en les dénigrant. Le remaniement de tous les éléments qui fondent la personnalité passe par une phase de non estime de soi. Si au conflit ordinaire provoqué par ces rénovations se rajoutent des difficultés exogènes, nous nous trouvons face à un sujet dont les difficultés d'existence psychologiques et sociales entraînent des conduites et des comportements mobilisés par l'opposition, la violence et le risque ».

A l'adolescence, le conflit ordinaire dont parle F. Dolto peut expliquer en partie certaines prises de décision pour lesquelles la composante émotionnelle domine par rapport à celle de raison. **Apprendre à l'élève à prendre des risques** peut alors se résumer à lui faire vivre des expériences, à lui donner des repères « théoriques » grâce auxquels il construit sa composante de raison.

Toutefois, l'étude de la population reste primordiale. L'élève qui arrive à l'école est un individu qui vient d'un certain milieu social où il s'est construit lui-même des repères en se référant aux valeurs (plus ou moins bonnes) qui lui ont été inculquées et au mode de vie qu'il connaît.

De nombreuses questions peuvent être posées et qui seront analysées par la suite.

\* Pour apprendre à prendre des risques, ne faut-il pas faire connaître et faire vivre à l'individu des situations risquées ?

\* La prise de risque étant étroitement liée à la prise de décision et au vécu de l'individu, ne peut-elle pas également inhiber tout apprentissage ?

\* Apprendre à prendre des risques à l'individu ne consiste-t-il pas à lui « imposer » un nouveau système de repères ? Cela est-il possible ?

\* Chez certains types de sujets, les situations risquées destinées à leur apprendre à prendre des risques ne peuvent-elles pas avoir un effet pervers les conduisant à renforcer leur système de repère ?

## **2-Localisation contextuelle :**

Je présenterai ici l'établissement, classé en Zone d'Education Prioritaire, dans lequel j'ai effectué mon expérimentation.

### **A- Etat des lieux :**

Depuis la reconstruction du collège sur un nouveau site et les modifications du secteur de recrutement, on assiste à une sérieuse et rapide évolution entraînant une forte dégradation des conditions d'enseignement.

#### **a- Répartition des élèves en C.S.P :**

	<b>Rentrée 1990</b>	<b>Rentrée 1995</b>	<b>Rentrée 1998</b>	<b>Evolution en 3 ans</b>
CSP1	18,9	20,3	12,8	-36,9%
CSP2	50,4	45,5	37,4	-17,6%
CSP3	30,8	34,3	49,8	+45,2%

Si on ne considère que le niveau de 6° qui correspond à ce que sera le futur collège, et en éliminant le phénomène boule de neige, l'évolution est la suivante : CSP1=9,5% ; CSP2=54,7% ; CSP3=55,8% soit une augmentation de 62% en trois ans.

### **b- Pourcentage élevé d'élèves de nationalités étrangères :**

16,10% pour une moyenne départementale de 5,4%.

### **c- Age des élèves :**

Age normal : 53,5% ; 1 an de retard : 30% ; 2 ans et plus : 16,5%.

### **d- Environnement :**

Collège entouré de nombreuses cités dont les habitants connaissent d'importantes difficultés sociales. 6 cités ont un pourcentage de CSP3 dépassant les 60% pour atteindre 90 et 97 % dans les cités les plus difficiles.

### **e- Problèmes rencontrés :**

- violences verbales et comportements agressifs entre élèves et envers adultes
- actes d'incivilités (crachats, dégradations...)
- pourcentage important d'absences non ou mal justifiées
- constat de l'assistante sociale : demandes croissantes d'écoute et d'aides sociales.

### **B- Objectif : 3 axes.**

- Ρενδρε λα ρΓ υσσιτε αχχεσσιβλε ϊ τους λεσ Γλ(πεσ :
  - mise en place de structures et dispositifs mieux adaptés
  - progression des taux de passage et diminution des reclassements
  - renforcement des fondamentaux.
- Σοχιαλισερ ετ δΓ(πελοππερ λα χιτοψεννετΓ χηεζ λε πλυσ γρανδ νομβρε.
- ΔΓ(πελοππερ υνε ιμαγε ποσιτιπε δυ χολλ(γε.

### **C- Les moyens :**

- DHG de 7% supérieure grâce à la classification en Z.E.P.
- renforcement de la vie scolaire
- révision de la carte scolaire pour favoriser un brassage social
- financement des actions ponctuelles notamment celles coordonnées par le Comité d'Education à la Santé et à la Citoyenneté
- renforcement de la formation continue.

## **3- Problématique générale :**

Comment, en E.P.S, à partir de compétences spécifiques relatives à la gymnastique, permettre à des élèves n'ayant aucunes valeurs ni aucuns repères quant à la notion de la « gestion du risque » d'acquérir des compétences plus générales pour mieux appréhender le concept de la prise de risque. En améliorant les capacités motrices et perceptives de l'élève en lui permettant d'acquérir de nouveaux pouvoirs sur lui même et sur le monde, ne lui permettons-nous pas d'améliorer la gestion de sa propre sécurité dans la vie ?

#### **4- Enjeux :**

Mon analyse consistera à m'approprier les représentations - relatives au risque, à la prise de risque - des élèves d'une classe de 6° ayant un profil bien particulier. Ce qui sera fait en partie par le biais d'un questionnaire que j'ai élaboré pour cette classe.

A partir de là, en m'appuyant sur des références théoriques, je discuterai sur un certain nombre d'interrogations : **de quel système de repères parle-t-on exactement ? ; comment le définir, le délimiter ? ; comment, à travers l'activité gymnique, construire ou reconstruire ce système ? ; quelles habiletés mettre en avant ?**

D.Delignères (1991) distingue en effet les habiletés préventives (aménagement et gestion de dispositif de sécurité passive) et les habiletés d'évitement (conduites à adopter en cas d'accident pour le partenaire et pour le sujet lui même). Elles ne seront pas à négliger lorsqu'il s'agira d'apprendre à l'élève à prendre des risques car ces habiletés de sécurité sont tout aussi importantes que les habiletés sportives. Roche (1969) affirme que « le conducteur qui n'a pas à sa disposition ce répertoire de réponses adaptées attribue à l'émotion l'absence de réactions utiles. En fait, c'est l'absence de réactions utiles qui déclenche les processus émotifs ». Nous retrouvons les composantes de raison et de pari...

Mon hypothèse quant aux mises en oeuvre à réaliser en gymnastique afin d'apprendre à ces élèves de 6° à prendre des risques en toute sécurité est la suivante :

\_ je vais utiliser la **gymnastique acrobatique** parce qu'elle semble la plus appropriée pour des élèves qui n'ont pas de repères relatifs d'une part à la connaissance de leur corps et d'autre part aux habiletés de sécurité. Cette activité devrait permettre de donner un sens à l'engagement de tels individu, condition indispensable pour les aider à comprendre comment prendre une décision. P. Therme (1995) explique que « les caractéristiques de l'activité physique induisent chez l'enfant une ré interprétation, une relecture à partir de sa propre perception psychique... C'est à partir de la projection de son propre imaginaire, de ses propres désirs d'action, de ce que cette activité pourra métaboliser psychologiquement chez lui, que l'élève élabore un sens attribué à la réalité scolaire en général, et à l'activité physique en général ». Il donne un exemple d'un enfant de 12 ans qui, « sur la poutre, a réalisé un « enchaînement » de RAP, en terminant par une magistrale sortie respectant les standards de la gymnastique sportive. C'est ici le spectaculaire de la gymnastique qui est signifié, perçu et senti par l'élève. Le sens est celui de se montrer, de faire voir à l'autre son *self*, de faire voir les parcelles positives de soi ».

## **II - LA PRISE DE RISQUE : ESSAI D'ANALYSE DES REPRESENTATIONS INITIALES DES ELEVES.**

## 1- Les élèves de la 6° A2 :

### a- Caractéristiques générales :

- 17 élèves ; 12 garçons et 5 filles.
- Αγε : 8 élèves ont l'âge normal pour être en 6° (1988)  
6 élèves ont 1 an de retard  
3 élèves ont 2 ans de retard.
- Νατιοναλιτισ : française pour 6 élèves. Algérienne et marocaine pour les 2/3 restants.
- Λανγυες παρλιεσ ρ λα μαισον : seulement arabe chez 7 élèves  
Arabe et français chez 4 élèves  
Français chez 6 élèves.
- Νομβρε δε φρλερεσ ετ σοευρεσ : 6 pour 1 élève  
5 pour 3 élèves  
4 pour 3 élèves  
2 pour 1 élève  
1 pour 3 élèves  
0 pour 2 élèves.
- ΧΣΠ : voir « localisation contextuelle ».

### b- Caractéristiques générales en EPS :

Cycles effectués avant le cycle gymnastique : course de durée, hand-ball.

Χονστατσ γλφραυξ :

- problème de solidarité dans cette classe. Rivalités sans cesse sous-jacentes à la séance
- absence totale d'esprit de groupe. Contexte d'opposition mal vécu.
- capacités d'écoute et d'attention très faibles
- projet dans l'immédiat : gagner, réaliser un tour de piste à fond quitte à s'arrêter...
- objectif de valorisation : marquer un but, courir au plus grand % de VMA.
- niveau de capacité physique correct dans l'ensemble
- intérêt pour le travail individualisé par fiches (performance réussie, projet pour la prochaine séance...).

### c- Caractéristiques générales dans les autres disciplines :

- problèmes de compréhension évidents notamment au niveau linguistique
- pas de travail fourni pour 2 /3 des élèves. Elèves « pions », présents mais sans aucun intérêt.
- problème d'autonomie : pas de devoirs marqués sur leur cahier de texte,...
- gros problème de discipline : insultes permanentes entre les élèves, manque de respect envers les autres élèves et les professeurs...
- remise en cause de l'institution : venue au collège mal vécue, projection dans le présent...

## 2- Les représentations des élèves quant à la notion de prise de risque avant le cycle de gymnastique.

### a- Questionnaire plus bilan général :

Le questionnaire proposé aux élèves se composait de deux parties (cf. annexes). Dans un premier temps, il leur été demandé de choisir 5 termes parmi 18, ces termes qualifiant chacun de manière différente la notion de prise de risque.

Dans une deuxième partie, l'élève devait donner un exemple relatant une situation quelconque dans laquelle il y aurait « prise de risque » : expérience personnelle ou pas. L'objectif était d'obtenir, grâce à un questionnaire simple adapté aux élèves de la 6<sup>o</sup> A2, des réponses révélant en partie leur perception du sujet et vérifiant l'hypothèse selon laquelle ces élèves n'ont pas les repères et les valeurs nécessaires qui leur permettraient d'appréhender correctement le concept de « prise de risque ».

Thomas, Missoum et Rivolier expliquent en effet qu'en matière de comportement décisionnel et de prise de risque éventuelle, la conduite d'un individu « représente une action globale qui dépend des différentes caractéristiques individuelles et est l'expression d'un certain facteur de personnalité ». Toutefois, cette prise de risque ne peut se résumer à l'expression d'un comportement spontané, inné. L'expérience, les apprentissages, ne transforment-ils pas l'évaluation du risque, et donc sa gestion, chez l'individu ?

La prise de risque est révélatrice d'un certain trait de personnalité, certes. Mais il ne faut pas négliger les facteurs environnementaux tels que par exemple les conditions de la situation, la valorisation sociale... Cela peut notamment se révéler dans les réponses données par les élèves de la 6<sup>o</sup>A2.

Ainsi, Amandine pense que prendre des risques c'est « se faire mal gravement ! ». Mais elle insiste surtout que c'est aussi lorsque « les autres se moquent de moi comme je sais qui vont le faire ». La personnalité est bien à relier à l'environnement pour analyser le concept de prise de risque. Pour Kévin, cela revient à « être en vélo et traverser sans regarder sur la nationale ». Prendre un risque semble être pour lui la réalisation d'une action dangereuse grâce à laquelle il va se valoriser devant les autres.

Le questionnaire seul ne peut être exhaustif pour comprendre comment les élèves de la 6<sup>o</sup>A2 appréhendent la prise de risque. C'est en partie pourquoi dans une deuxième sous partie certaines réponses seront mises en relation avec le comportement de l'élève en EPS afin d'étoffer l'analyse.

Ce comportement pourrait s'étudier grâce à des épreuves ou des jeux ; ou bien encore grâce à des simulations ou des situations réelles. Ce sont des méthodes d'étude que Thomas, Missoum et Rivolier rajoutent à celle du questionnaire.

Selon ces auteurs, les questionnaires consistent à demander à un sujet d'attribuer une certaine probabilité d'occurrence à un événement. Par exemple, le « Choice Dilemma Questionnaire » de Kogan et Wallach (1952-1962) se présente sous la forme de 12 situations hypothétiques pour lesquelles le sujet doit répondre combien de chances de réussite la situation doit-elle avoir pour qu'il s'engage. La prise de risque est quantifiée. Un tel questionnaire aurait été difficile à établir avec les élèves de la 6<sup>o</sup>A2 car justement, ils sont en manque de repères. Ce que je leur ai proposé est plus proche du questionnaire mis en place par Lambert en 1971 :

- le C (confiance en soi)
- le D (domination)
- le R (risque).

Chaque question répond au critère C, D ou R. Par exemple : « recherchez vous des activités qui vous procurent des émotions fortes ? ». Si la réponse est non, on a R-.

Le questionnaire des 6°A2 me permet d'établir un « bilan CDR » ce qui, pour mon ambition, est largement suffisant.

Avec les 6°A2, j'ai également pu utiliser la méthode d'étude de prise de risque relative aux situations réelles puisque j'ai mis en place un cycle de gymnastique acrobatique pour leur **apprendre justement à prendre des risques**. Sans entrer pour l'instant dans les détails, je préciserai ici que ces situations réelles restent complexes à étudier. L'idéal serait de réaliser ces situations de façon non obstructive. Impossible en EPS ! Le « réel » est généralement trahit. Parce que la sécurité est mise en avant « à tout bout de champ ». Dans le chapitre II du Bulletin Officiel relatif à la sécurité des élèves (17 mars 1994), il est écrit que « l'analyse du contentieux suscité par les accidents survenus pendant le cours d'EPS permet d'attirer l'attention des enseignants de la discipline sur les éléments retenus dans les jugements pour l'engagement de leur responsabilité en raison de leurs fonctions. Ces éléments portent notamment sur les points suivants :

- les conditions matérielles : état des équipements et organisation des lieux.
- les consignes données aux élèves.
- la maîtrise du déroulement du cours.
- le caractère dangereux ou non des activités enseignées ».

Le comportement décisionnel et de prise de risque de l'individu n'est-il pas alors faussé si la situation « réelle » est elle même aménagée ? Peut-on alors avoir comme objectif d'apprendre à des élèves à prendre des risques ? Ou plutôt, comment apprendre à prendre des risques à ces élèves dans un tel contexte ? S'il faut minimiser le risque objectif, défini par Delignères comme la variable quantitative (de risque) qui caractérise le contexte de la tâche, la gymnastique reste-t-elle une activité à privilégier pour un tel objectif et avec de tels élèves ?

Ces questions feront l'objet d'un débat ultérieur mais d'ores et déjà, je tiens à préciser que pour ma part, tout va dépendre des repères que l'on choisit de donner aux élèves afin de leur apprendre à gérer le risque. En prenant le parti de P-H Martinet (1995) \_ pour qui les procédures de sécurité et la grande richesse de la complexité informationnelle sont les principes essentiels de la pédagogie du risque, liés très étroitement à la maîtrise posturale \_ je pose l'hypothèse selon laquelle l'activité gymnique, « activité de production de formes corporelles » (P.Goirand, 1986) mais aussi « activité d'épreuve » (B.Jeu, 1984) où l'individu « joue à perdre son équilibre » en prenant des risques c'est-à-dire en côtoyant « la mort symbolique », est une activité propice à l'objectif poursuivi.

Avant le cycle gymnastique, le questionnaire que les élèves de la 6°A2 ont rempli m'a permis d'élaborer un premier bilan général relatif à leur conception de la prise de risque.

Prenant en référence P. Goirand (1989), je séparerai dans ce bilan les garçons et les filles de cette classe.

Pour les garçons, je remarque une majorité de réponses « souples » pour la première partie du questionnaire. Le risque, de façon globale, semble être euphémisé par ces garçons. Pour 10 d'entre eux, prendre des risques reste « facile » ; pour 8, c'est « amusant ».

Alors que chez les filles, les réponses sont différentes. Pour 3 filles (sur 5), prendre des risques, c'est « dangereux ». Le même nombre de réponse se situe au niveau du terme « stressant ».

Par contre, que ce soit chez les filles ou chez les garçons, bon nombre pensent que prendre des risques c'est également « apprendre à connaître ses limites » (7 garçons, 4 filles). Est-ce le mot « limites » qui attire toute leur attention ?

La partie 2 du questionnaire est également caractéristique de cette différence entre les garçons et les filles.

Dans les exemples que donnent les filles, je peux relever 3 cas de figure.

Tout d'abord, pour 4 filles sur 5, prendre des risques est synonyme de risque corporel ; c'est se faire mal, se blesser, tomber. Par exemple, pour Fatima, « c'est vouloir faire un exercice de sport mais tu le fais mal et c'est un risque de se faire mal ». Amina n'a pas répondu comme les autres. Elle affirme « je prend des risque je n'ai pas peur je suis courageuse ». Peur de quoi ? De se faire mal ?

Ou bien, comme Amandine, peur du regard des autres ? Donc, peur d'une certaine dévalorisation sociale. Que ce soit l'un ou l'autre, les exemples de ces filles quant à la prise de risque gardent une connotation négative. Et leur apprendre à prendre des risques ne serait-il donc pas judicieux pour les valoriser ?

Chez les garçons, seule une minorité (3 élèves) attribuent à la prise de risque le risque corporel. Pour cinq garçons de la 6°A2, prendre des risques revient à exécuter une action sans but précis mais dangereuse. Et donc, en quelque sorte, prendre des risques c'est avoir le courage de réaliser cette action, c'est un moyen de se valoriser. Par exemple, Karim pense que « prendre des risque s'est s'amuser comme rouler en vélo vite et sauter du vélo sur la pelouse ». Enfin, pour tout de même 4 élèves, prendre des risques a une connotation plutôt positive. Abdelhakim pense que cela revient à essayer de « faire le plus possible pour réussir ». La prise de risque n'est plus une fin en soi mais un moyen pour réussir.

Le recueil d'information que m'a permis de réaliser un simple questionnaire présente un intérêt certain. La prise de risque est un concept que les élèves n'approchent pas de la même façon. Leur apprendre à prendre des risques est une étape nécessaire avec de tel élèves. Faire évoluer leurs représentations, définies par Bort Jean-Yves (1995) comme étant un « substitut mental rendant compte de la réalité pour un individu », leur permettre ainsi d'appréhender la gestion du risque avec un souci de sécurité, leur donner des repères... est indispensable. Cette évolution doit se faire avec l'apprentissage de valeurs. **Quel apprentissage en gymnastique, en EPS, avec de tels élèves ?**

### **b- Analyse de réponses types en relation avec le comportement de l'élève en EPS :**

Je prendrai ici le cas de 3 filles puis de 3 garçons de la 6°A2 pour tenter de mettre en relation les réponses apportées par ces élèves au questionnaire avec leur comportement en EPS. Ceci me permettra en partie de mieux comprendre les réactions et les affirmations des élèves par rapport à la prise de risque, de mieux les exploiter.

Ces analyses porteront sur « des réponses types » c'est à dire que ces 6 élèves sont assez représentatifs de la classe de 6°A2.

Ainsi, ceci me permettra ultérieurement de justifier mes choix pédagogiques et didactiques en ce qui concerne un cycle de gymnastique ayant pour objectif d'apprendre aux élèves de la 6°A2 à prendre des risques.

Enfin, je pourrai, à la suite de ce cycle, analyser l'évolution des représentations et vérifier ainsi plus ou moins bien mon hypothèse de travail qui sera résumée ultérieurement.

#### Amandine :

Pour cette fille, prendre des risques c'est : dangereux ; stressant ; nécessaire pour avoir confiance en soi ; apprendre à connaître ses limites ; et ne pas avoir peur de l'accident.

Elle donne ensuite un avis que j'ai précédemment présenté. Prendre des risques, c'est par exemple « se faire mal gravement ! mais aussi que les autres se moquent de moi, comme je sais qui vont le faire » (en gymnastique). Je la qualifierai, en reprenant Lambert (op. cit.), avec : C- ; D- et R-.

En EPS, Amandine est une fille très réservée. Elle est toujours avec la même élève, Aurore D., et ne semble pas s'être intégrée avec les autres élèves de la 6°A2. Elle est souvent la risée de certains garçons qui en profiteraient pour l'insulter.

Son niveau, constaté en course de durée et en handball, avant que le cycle de gymnastique ne commence, est relativement faible. Son investissement est limité et Amandine a du mal à demander des explications. Elle préfère éviter de se dévaloriser plutôt que de me demander certaines précisions, quitte à ne pas avoir compris le but. Elle manque beaucoup de confiance en soi.

Sur le plan moteur, elle présente un problème certain au niveau de la coordination de ses actions et du traitement d'informations pourtant très simples...

#### Aurore B :

Elle pense que prendre des risques c'est : facile ; c'est essayer de réussir ; apprendre à connaître ses limites ; apprendre à agir en sécurité. Elle n'a coché que 4 cases.

Pour Aurore, prendre un risque c'est par exemple de « tomber sur le dos et le bloque et ne plus respiré ». L'année précédente, Aurore a en effet vécu une expérience traumatisante puisqu'en réalisant un Appui Tendus Renversés, elle est tombée sur le dos et s'est fait mal. Pour elle, le bilan serait le suivant : C- ; D+ et R-.

Les réponses qu'elle apporte à la première partie du questionnaire ne sont pas fidèles au comportement qu'Aurore adopte en EPS.

C'est une fille très solitaire dans cette classe de 6°A2. Elle semble trop « mûre » pour la mentalité de ses camarades. Son investissement est certes minimal mais elle essaie toujours de réussir. Elle cherche souvent à se valoriser auprès de moi, de l'enseignant. Elle attend beaucoup de réconfort et de feed-back positifs. Les objectifs que je lui fixe sont souvent très simples mais ainsi, elle réussit et apprend peu à peu à se connaître. Elle ne se préoccupe pas des rires des autres élèves.

Pourtant, le fait qu'elle réponde que prendre des risques, c'est facile, témoigne quelque part de sa volonté de se valoriser. Mais peut-être cherche-t-elle à me dire qu'elle en est largement capable.

Son niveau en EPS est moyen. Sa capacité à fournir un effort est bien limitée mais sur le plan moteur, elle possède des capacités sûres.

#### Amina :

Elle présente une personnalité différente par rapport aux élèves vues précédemment. Pour elle, prendre des risques c'est : facile ; courageux ; amusant ; progresser ; apprendre à agir en sécurité.

Elle affirme « je prend des risques, je n'ai pas peur, je suis courageuse ». Comme pour passer un message. Elle semble bien attribuer la prise de risque à une valorisation sociale : c'est une fille magrébine et dans sa culture, les femmes ne sont pas l'égal des hommes... Je lui attribuerai : C+ ; D+ et R+.

D'ailleurs, en EPS, elle cherche toujours à défier les garçons. En course de durée, cela semble avoir été sa motivation première. Rester dans le groupe des garçons et leur montrer qu'elle courrait aussi bien qu'eux.

Sur le plan moteur, elle a de bonnes capacités et son niveau en EPS est bon. Elle s'investit un maximum.

Apprendre à prendre des risques consisterait pour elle à lui faire connaître ses limites, à lui donner des repères personnels et non des repères qu'elle prend par rapport aux autres. La norme sécuritaire est à intégrer comme facteur constituant de ses prises de décisions.

#### Mohamed Z. :

Pour Mohamed, prendre des risques c'est : facile ; courageux ; amusant ; nécessaire pour avoir confiance en soi ; apprendre à connaître ses limites ; apprendre à agir en sécurité.

Il pense que prendre des risques, c'est par exemple « sauter d'un toit, de tombé d'un arbre et de l'électricité ». Je pense que C- ; D+ et R- lui conviendraient.

En EPS, Mohamed Z. apparaît comme un garçon relativement timoré et très susceptible. Raison pour laquelle il se laisse en partie influencer par ses camarades. Je ne pense pas qu'il envisage la prise de risque comme une facilité. S'il a coché ce terme, c'est pour faire comme certains camarades. D'ailleurs, dans la deuxième partie du questionnaire, Mohamed Z. donne des exemples qui montrent bien qu'il assimile la prise de risque à l'accident. Ce qui tendrait à expliquer qu'il soit interpellé par des mots comme « limites », « sécurité », « confiance en soi ».

Toutefois, il a répondu à ce questionnaire avec l'idée relevée par J.Y. Bort : « se mettre en avant ».

Jimmy M. :

Pour lui, prendre des risques équivaut à facile ; interdit ; amusant ; ne pas avoir de limites ; ne pas avoir peur de l'accident.

Prendre des risques c'est par exemple « être en vélo et saute et mal retombé et descendre des descente raide comme un mur ». Je le qualifierai ainsi : C- ; D+ ; R+.

En EPS, Jimmy est ... dangereux ! Il n'a justement pas de limites et doit être constamment surveillé et rappelé à l'ordre. Pour lui, prendre des risques n'a aucune connotation de danger corporel ; la prise de risque apparaît plutôt pour Jimmy comme un défi à relever pour aller toujours plus dans l'interdit. Il défie en permanence les règles établies car il n'a justement aucuns repères, aucunes limites. Le risque objectif ne peut être subjectivement apprécié de façon correcte par cet élève (qui est représentatif du 1/3 des garçons de cette classe c'est à dire d'environ 5 à 6 élèves).

Abdelhakim Z. :

Il inscrit que prendre des risques c'est dangereux ; imprudent ; essayer de réussir ; progresser ; ne pas avoir peur de l'accident.

Il écrit ensuite « on essaye de faire le plus possible pour réussir ». Je le situerai par : C+ ; D+ et R+.

Ces réponses révèlent assez bien la personnalité et le comportement qu'Abdelhakim adopte en EPS. Cet élève est très investi et recherche toujours à réussir. Il pose constamment des questions sur les critères de réussite et essaie justement de réaliser une prestation optimale lui donnant la note maximale que lui même pourra obtenir. Il approche la prise de risque comme moyen et non une fin. Un moyen qui lui permet de fixer ses limites de façon permanente. C'est dangereux mais nécessaire.

Jean-Yves Bort a réalisé une recherche dans un établissement scolaire de la région parisienne. Selon lui, en début de scolarité (donc en 6<sup>e</sup>), prendre un risque est pour l'élève un choix qui est fait par rapport aux autres (se faire voir positivement, donner une bonne impression). Il n'est pas envisagé comme une possibilité de progresser. Pour les filles le risque serait plutôt assimilé à l'accident et pour les garçons il serait davantage un moyen de se mettre en avant (faire l'intéressant, s'afficher comme un leader).

Même si les réponses effectuées par les six élèves que j'ai choisi affichent six approches relativement différentes quant au concept de prise de risque, il n'empêche que pour cinq d'entre eux, l'affirmation de J-Y Bort est vérifiée.

En effet, mis à part Abdelhakim, les autres garçons semblent chercher à se valoriser par la prise de risque. Chez les filles, ce concept est mis en relation avec l'accident. Et il est envisagé par rapport aux autres. Toutefois, il apparaît bien qu'il est difficile d'adapter fermement cette analyse. Chez les garçons, prenons alors l'exemple de Mohamed, le risque est envisagé également par rapport à l'accident. Et chez les filles comme Amina, il est peut être un moyen de se valoriser.

Jean-Yves Bort explique dans son étude qu'avec le temps, l'élève adopte une approche différente de la prise de risque. En terminale, en fin de scolarité, le risque permet selon l'individu d'apprendre à connaître ses sensations, de se fixer de nouvelles limites, de dépasser sa peur. Le risque est envisagé comme une valeur. C'est un acte qui permet d'acquérir une nouvelle identité, de dépasser une limite considérée comme normale.

C'est en fait « jouer sa vie ». « Le jeu symbolique avec la mort ajoute à l'exaltation d'être en vie un sentiment d'être garanti. Il se forge ainsi son image par ses limites et jalonne son existence de repères. A défaut de limites de sens que la société ne lui donne plus, il cherche autour de lui des limites de faits tangibles » (D. Le Breton, 1991).

**Le risque, la prise de risque, deviendrait donc un moyen alors qu'il n'était qu'une fin en soi.**

De façon globale, les 6<sup>o</sup>A2 semblent appréhender le risque comme une fin en soi : accident, action valorisante. Mais certains l'envisagent déjà comme un moyen pour progresser, pour réussir. Le risque permet à l'élève de connaître ses limites, de réfléchir avant d'agir, d'avoir des repères pour décider.

**Ceci ne définit-il pas ce qui est sous-entendu par l'apprentissage de la prise de risque ?**

**Apprendre à prendre des risques** serait alors de permettre aux élèves de la 6<sup>o</sup>A2, qui n'ont pas de repères ou bien qui n'ont aucunes limites, de mettre en place ces repères et ces limites afin de les aider à construire leur réflexion et leur personnalité.

En EPS, il est possible de proposer à ces élèves des « faits tangibles » qui prennent un intérêt pour eux et leur apprendre à se fixer des « lois », à prendre des risques.

### **3- Articulation et relations avec des références théoriques.**

Il s'agit dans ce qui suit de faire référence à des écrits d'auteurs qui sont relatifs au concept de la prise de risque. Ceci dans l'optique d'avoir d'une part une analyse plus fine des représentations des élèves de la 6<sup>o</sup>A2 et d'autre part pour vérifier si les définitions et les approches théoriques peuvent réellement être des points d'appui lorsqu'il s'agit d'apprendre à de tels élèves à prendre des risques.

Selon Didier Delignères (1991), « l'intégration de la prise de risque dans le processus de didactisation des activités sportives impose préliminairement de situer le risque dans le processus d'apprentissage et / ou de production de performance ». Ceci notamment, pour ce même auteur, en prenant le modèle développé par Famose : tâche donnée au sujet \_ redéfinition de la tâche par ce sujet lui-même \_ activité manifeste du sujet.

Ce modèle peut être le point de départ de notre réflexion. L'activité manifeste du sujet révèle la façon dont il a redéfini la tâche qui lui a été présentée. Selon Thomas, Missoum et Rivolier, le comportement décisionnel du sujet dépendrait de deux composantes :

- υνε χομποσαντε δε ραισον, intellectuelle, cognitive, s'appuyant sur l'expérience passée, les acquis.
- υνε χομποσαντε δε παρι, plus émotionnelle et hors du contrôle conscient de l'intellectuel.

Ceci dit, j'interviens ici pour attirer l'attention sur le fait que ces deux composantes ne peuvent être qu'imbriquées. Au point de me demander s'il est judicieux de les séparer.

De façon simpliste, je me pose la question de savoir si la composante cognitive, s'appuyant donc en partie sur l'expérience passée, n'est pas constitutive de la composante émotionnelle qui intervient inéluctablement sur la prise de décision du sujet, de l'élève ; et en filiation, sur l'appréhension de la prise de risque. Aurore B., par exemple, a connu une expérience qui semble l'avoir marqué. Cela suscite chez elle une émotion très forte qui affecte totalement sa décision devant une situation « risquée ».

Reprenons d'ores et déjà la définition de Lambert (1969) pour qui il y a prise de risque « toutes les fois où l'action à entreprendre présente un certain degré d'incertitude quant à sa réalisation ou à ses conséquences. Donc, la prise de risque correspond à accepter de perdre quelque chose pour obtenir un bien meilleur ». Au départ, c'est donc un problème d'information et de son traitement. A terme, il s'agit toujours d'une décision entraînant une stratégie, aboutissant à un degré de prise de risque.

Aurore B. serait donc focalisée sur la perte, sur des conséquences négatives. Elle ne traiterait l'information qu'en « connaissance de cause ». Ce qui me permet de penser que la composante émotionnelle existe en fonction, et de façon dépendante, à la composante de raison.

Cette réflexion m'amène à me demander si apprendre à l'élève à prendre des risques ne reviendrait pas en fait à agir sur les facteurs émotionnels ; pour lui donner des acquis lui permettant d'être optimal (d'être réfléchis) lors d'une prise de décision et d'agir en toute sécurité ; pour, en fait, construire sa composante « de raison ».

Je rejoins ainsi Martinet (1995) pour qui il vaut mieux éduquer (qu'instruire) à l'incertitude qu'interdire. L'incertitude est garante selon lui d'une culture sécuritaire car elle génère en partie la fonction de vigilance. La pédagogie du risque consiste alors à proposer des tâches motrices complexes chargées plus ou moins en informations diverses et de permettre à l'élève : - de les éprouver  
- de s'y éprouver  
- de les faire éprouver.

Cela demande de l'audace ; d'apprendre à « oser oser » comme le confirme Paul Goirand en disant qu' « apprendre à prendre des risques devrait être un objectif d'éducation générale pour les élèves qui vivront dans une société où le changement, l'audace, l'aléatoire, l'imprévu, sont présentés comme les caractéristiques du futur ». Pour lui, « la gymnastique devrait apporter sa contribution en structurant des personnalités qui osent oser ».

D'ailleurs, Martinet précise que la sécurité est une conduite qui relèverait d'une pédagogie du risque dont ressortent deux principes fondamentaux : prendre un maximum d'informations simultanées sur l'environnement, certes, mais aussi ajuster et équilibrer son bassin et son dos ; donc, en fait connaître la position de son corps et de ses segments.

**La gymnastique apparaît comme une activité phare pour de tels apprentissages.**

P. Goirand (1986) fait référence à l'ouvrage de B. Jeu et parle pour la gymnastique d'activité d'épreuve.

En effet, B. Jeu classe la gymnastique comme une activité d'épreuve. Pour lui, c'est « jouer à perdre son équilibre » en prenant des risques c'est-à-dire en côtoyant ce qu'il appelle la mort symbolique. En fait, selon cet auteur, l'émotion naît du risque et c'est à ce titre que la gymnastique, activité à forte connotation émotionnelle, est une activité d'épreuve.

Ainsi, P. Goirand définit l'activité gymnique chez les élèves comme jouer avec son équilibre jusqu'à le perdre en :

- rendant précaires les conditions d'équilibre
- se renversant
- tournant sur soi même jusqu'au vertige
- sautant en l'air.

Dans cette activité d'exploration du nouveau milieu, le sujet fonctionne en cherchant à renouveler les sensations de crainte, de perturbation de soi, de peur parfois ; mais aussi de plaisir ; qui sont autant d'émotions qui ressortent de cette activité.

Selon P. Goirand, être en activité gymnique c'est :

- être dans une activité de production et/ou de reproduction de formes corporelles
- s'éprouver dans des activités de prise de risque et/ou s'identifier à un modèle social définissant la bonne forme
- entrer dans un processus de codification des conduites gymniques nées de situations de prise de risque et/ou respecter le code gymnique auquel on veut appartenir.

La perspective de l'enseignant n'est pas alors d'apprendre aux élèves tels ou tels savoir faire particulier mais de permettre à ceux-ci de reconstruire un système de repères leur assurant l'équilibre dans l'action et la possibilité de prendre des risques en toute sécurité.

Ces analyses apportent beaucoup de réponses et me dirigent plus précisément sur le plan didactique.

Mais d'autres interrogations m'interpellent et rendent compte de mes réelles préoccupations. Il est en effet question de « système de repères » à reconstruire chez l'élève. Ceci suppose bien qu'il en existe déjà un. C'est en partie ce que je me suis efforcé de démontrer à travers l'analyse des réponses au questionnaire qu'ont remplis les élèves de la 6<sup>o</sup>A2. Ces élèves ont d'ailleurs des repères bien particuliers.

Ainsi, il semble légitime de se demander quel pouvoir a-t-on en EPS pour détruire ce système de repères particulier et le remplacer par un « idéal » permettant à l'élève de savoir prendre des risques en toute sécurité ?

Je me demande en particulier si l'utilisation de l'APS Gymnastique, activité où l'élève côtoie la « mort symbolique », ne peut avoir avec de tels élèves, de par sa forte connotation émotionnelle, un effet pervers qui ne ferait que renforcer le système de repères déjà construit par l'élève ? Dans ce cas, quelles seraient les précautions à prendre afin de proposer aux élèves un contenu qui leur permettrait de tirer profit d'un vécu en gymnastique pour apprendre à prendre des risques en toute sécurité ?

D. Delignères regroupe sous le concept de risque les facteurs d'enjeu : coûts et bénéfiques objectifs que le sujet pourra tirer de la réussite ou de l'échec dans la tâche (évaluation, certification, blessure, salaire, sanction...). Ils définissent l'enjeu de la mise en activité. Dans leur prise de décision, certains élèves sont surtout centrés sur les coûts (accident, risée des camarades...), d'autres plutôt sur les bénéfiques (se faire voir, s'afficher comme un leader...).

Pour les élèves de la 6<sup>o</sup>A2, il semblerait que les réponses données attribuent au risque une connotation négative pour une grande partie des sujets : mal, accident, moquerie, difficile, dangereux... Le risque serait donc, selon la définition de D. Delignères, la « valence de l'échec » : conséquences négatives de l'événement, celles-ci comprenant par ailleurs la non obtention des conséquences positives de la réussite ; notamment les risques corporels, les accidents. Mais aussi, pour certains, le risque de ne pas réussir et de là, de ne pas se valoriser devant les autres.

Pour une autre partie des élèves de cette classe, le risque serait plutôt, d'après les termes de D. Delignères, la probabilité d'échec. La satisfaction ou l'insatisfaction du sujet ne seraient liées qu'aux bénéfices intrinsèques de l'atteinte du but ; notamment la recherche de plaisir.

Ces deux grandes catégories d'élèves peuvent être situées par rapport à la théorie de Griffin et Kéogh (1982).

Ces auteurs parlent de « **confiance dans le mouvement** » : sentiment d'adéquation dans une situation mettant en œuvre la motricité. Pour eux, les comportements des sujets apparaissent plus complexes que s'ils n'étaient déterminés que par le seul sentiment de compétence. La « confiance dans le mouvement » vient d'une évaluation de soi même et de la situation. Donc, deux facteurs : sentiment de compétence, c'est-à-dire adéquation entre l'habileté et les demandes de la tâche, et d'autre part les expériences sensorielles escomptées lors de l'exécution (plaisir recherché et risque estimé).

Pour les élèves qui voient le risque comme la « **valence de l'échec** », le risque estimé est grand. Ils s'attribueraient une habileté relativement négative. D. Delignères précise bien que « le risque perçu puise sa signification au niveau des facteurs contextuels, mais son intensité dépendra du sentiment de compétence du sujet lié à la confrontation entre la difficulté de la tâche et l'habileté qu'il s'attribue », et je rajouterais ici : ou l'habileté qu'il croit s'attribuer...

Selon la **théorie du « U inversé »**, tant que l'habileté du sujet maintient la probabilité d'occurrence de l'échec dans des limites acceptables, le risque constituerait un facteur facilitant pour l'apprentissage permettant un niveau d'éveil satisfaisant et l'orientation sélective de l'attention (Easterbrook, 1959 : rétrécissement du champ attentionnel avec l'élévation de l'éveil à un certain moment). Au-delà, les facteurs contextuels généreraient un « stress émotionnel », affectant l'évaluation subjective de la situation, le niveau d'effort consenti et la stratégie adoptée par le sujet.

Les élèves approchant le risque comme « **probabilité de l'échec** » s'attribueraient une habileté leur permettant de maintenir la probabilité d'occurrence de l'échec dans les limites de l'acceptable. Il y aurait chez eux une tendance à rechercher un certain taux d'activation du système nerveux central consécutif à un certain niveau de dissonance cognitive (Berlyne, 1970). Ce taux de dissonance peut être provoqué par de multiples facteurs : désordre sensoriel, nouveauté de la tâche, caractère extrême des sensations... Le risque requiert là un caractère ambivalent : source de plaisir. Roche (1969) explique que 80% des automobilistes prennent des petits risques parce que c'est agréable (prendre des risques est « amusant » pour certains élèves).

L'anxiété semble jouer un rôle essentiel dans des situations de prise de risque. Kogan et Wallach font intervenir deux composantes dans le comportement décisionnel :

- l'une plus motivationnelle
- l'autre plus cognitive.

La première se rapporte au facteur psychologique individuel. Elle est liée à l'image que les autres ont de soi et à son image propre (ils parlent de critère de « défense ») d'une part, et d'autre part, au fait que le sujet envisage l'environnement en termes de succès ou de défaites et non par rapport à autre chose. Si anxiété et « défense » sont élevées, la prise de risque est minorée.

Ces différentes théories peuvent servir à mieux définir la notion de système de repère. Pour les élèves de la 6<sup>o</sup>A2, il s'agirait de leur permettre en partie de s'estimer à leur juste valeur. Donner des repères serait alors apprendre à l'élève à connaître ses ressources, ses capacités, acquérir des habiletés spécifiques pour savoir lesquelles s'attribuer lors d'une situation de prise de risque (habiletés préventives et habiletés d'évitement).

### III- EXPERIMENTATION : APPRENDRE A PRENDRE DES RISQUES AUX ELEVES DE LA 6° A2 A TRAVERS UN CYCLE DE GYMNASTIQUE ACROBATIQUE.

#### 1- Analyse de l'activité gymnastique :

La gymnastique est une activité de déplacements aériens à prédominance manuelle dans tous les plans de l'espace. Il s'agit, pour être vu et apprécié sur des agrès, de réaliser un enchaînement en cherchant l'originalité, en tendant vers la virtuosité, en côtoyant le risque (le terme courage se trouve dans le « code » de cette activité pour traduire la dimension de risque).

Dans le document d'accompagnement des programmes de 6°, 5° et 4°, « *les activités gymniques sont des activités de production ou de reproduction de formes techniques corporelles, seul ou à plusieurs, avec ou sans engin. Ces formes sont présentées au travers d'un enchaînement (d'actions et/ou d'éléments) destiné à être vu et jugé en fonction d'un code explicite* ».

Il s'agit là de confronter l'élève à une activité où il tourne, vole, se déplace autrement.

D'un point de vue des *intérêts éducatifs*, la gymnastique sportive enseignée dans le milieu scolaire peut présenter deux atouts majeurs : une dimension acrobatique associée à une dimension artistique. Chacune d'entre elle contribue à solliciter différents éléments constitutifs de la conduite motrice de l'élève.

Ainsi, *la dimension acrobatique* qui se définit par des actions de vol et de rotation du corps sollicite plus particulièrement les aspects bioénergétiques, biomécaniques et bioinformatifs de la motricité.

- pôle bioénergétique :
  - filière anaérobie alactique : réalisation d'un élément au sol ou d'un saut de cheval.
  - filière anaérobie lactique : enchaînement supérieur à 15/20 secondes.
- pôle biomécanique :
  - nouvelle motricité due à une forte sollicitation des ceintures scapulaires et pelviennes. En outre, les actions gymniques nécessitent le repérage du centre de gravité sans cesse en équilibre instable.
- pôle bioinformatif :
  - aspect visuel (changement de repères) et aspect kinesthésique (nécessaire au contrôle et à la réalisation de la prestation).

*La dimension artistique* impose à l'élève de produire des formes corporelles reconnaissables destinées à être vues et appréciées selon un registre d'expression esthétique défini au préalable. Cette dimension sollicite plus particulièrement les aspects bioinformatifs et bioaffectifs.

- pôle bioaffectif :
  - accepter le regard d'autrui ; sentiment de peur, d'anxiété face aux risques corporels (ou autres).

## 2- Trame du cycle :

- 6 séances de 2h00, le mardi de 14h00 à 16h00.
- classe de 6°A2 : 17 élèves dont 5 filles.
- conditions matérielles :
  - 20 tapis de sol « sarneige »
  - 7 tremplins
  - 1 trampoline
  - 2 plinths en mousse
  - 3 tapis épais Dima
  - 2 tapis grands et très épais (40 à 50 cm)
  - 2 barres asymétriques
  - 2 poutres (une très basse et une à hauteur réglable).
- échéances prévues :
  - **séance 1** : évaluation diagnostique dont le but sera d'évaluer les élèves sur « ce qu'ils savent faire ou pas ». Evaluation réalisée sur les 4 ateliers qui seront proposés aux élèves pour le cycle.
  - **séances 2 à 5** : séances de travail sur les ateliers avec rotation. Situations d'apprentissage facilitantes. Diverses difficultés seront proposées aux élèves (selon leur niveau et la sécurité à mettre en place) et seront distinguées de A à C ou D.
  - **séance 6** : évaluation sommative.

Remarque : l'évaluation formative est permanente puisque les élèves sont munis de fiches où sont illustrées toutes les difficultés ainsi que les critères de réalisation et de réussite qui leur permettent de s'auto-évaluer et de valider ou pas la difficulté choisie.

- situations de référence : 4 ateliers.

FRANCHIR

SE RENVERSER

SE BALANCER

SE RENVERSER

- Organisation générale d'une séance :

3 groupes de 4 garçons et un groupe de 5 filles.

Rôles différents : 1 exécute ; 1 juge (à l'aide de fiches sur une desquelles il valide ou pas la difficulté réalisée par son camarade ; en l'entourant ou pas) et remet le matériel en place ; 1 ou 2 sont à la parade (si je leur ai validé) et s'occupent également du matériel.

Lorsque celui qui exécute a réalisé ses essais, les rôles changent.

L'élève qui exécute choisit une difficulté qu'il annonce à ses camarades. Il peut réguler d'un essai à l'autre.

*3 temps dans la séance :*

- échauffement
- situations sur les différents ateliers
- démonstration de quelques élèves sur un atelier que je choisis : permet de bien insister sur les critères de réalisation et de réussite ; ainsi que sur la sécurité et la notion de prise de risque (phase de verbalisation des élèves).

- Evaluation :

Performance /20. Maîtrise d'exécution /20. Connaissances pratiques /20.

- Performance : choix de la difficulté aux différents ateliers ( A, B, C ou D : entourée si réussie).
- Maîtrise d'exécution : selon des critères de réalisation sur chaque atelier (valables pour toutes les difficultés).

**Pour toutes les fiches, cf. annexes.**

**3- Acquisitions attendues :**

**AGIR EN SECURITE POUR SOI ET LES AUTRES :**

- développer des perceptions sensorielles
- surmonter son appréhension
- produire pour être vu et jugé.

***Compétences générales :***

- connaître les risques et respecter les règles liées aux APS pratiquées et aux équipements utilisés (choix de la difficulté, matériel,...)
- être attentif et maintenir une vigilance face aux événements (rôles)
- maîtriser ses émotions
- accepter l'appréciation d'un juge.

***Compétences propres :***

- adapter sa motricité aux différents appareils dans des situations inhabituelles
- construire positions et postures essentielles à l'activité
- présenter des difficultés simples avec une intention acrobatique.

### ***Compétences spécifiques :***

- savoir gagner son corps : ceinture scapulaire et pelvienne
- d'où, rôle moteur de l'épaule
- créer un appui solide sur les mains.

## **4- Analyse effective d'une séance :**

*Séance 2 du 16 novembre 1999 :*

- \* **Objectifs** : première évolution des élèves en autonomie sur 4 ateliers  
instaurer une réflexion sur la prise de risque  
agir en sécurité pour soi et les autres (notion de parade et mise en pratique)  
construire positions et postures essentielles à l'activité.
- \* A la fin de l'échauffement, avant de passer au travail par atelier, exercice en commun :  
sauts extension au tremplin (chandelles). But : interpeller les élèves ; comment retomber équilibré, quels risques, comment les éviter ?
- \* **Bilan** : les élèves prennent plaisir à fonctionner en autonomie. Grâce aux fiches, ils deviennent actif et donnent un sens à leur prestation. La logique de choix les amène à donner de l'importance à leur prise de décision : essayer de réaliser une difficulté élevée au risque de ne pas réussir ; et donc s'interroger sur son potentiel et sur ses ressources que l'on ne maîtrise pas, que l'on ne connaît pas d'ailleurs...

Il est intéressant de noter que certains élèves adoptent une stratégie particulière : commencer par la difficulté A, la plus simple, pour au fur et à mesure des essais se risquer aux difficultés les plus élevées. Ces élèves apprennent à se connaître à travers les essais, ils s'attribuent peu à peu certaines habiletés qui permettent, comme il a été vu antérieurement, d'affiner « le risque perçu ».

D'autres élèves sont plus spontanés et moins réfléchis : ils se lancent alors dans les difficultés les plus élevées sans avoir conscience de ce que cela nécessite. Leur intérêt se situe au niveau des sensations qu'ils recherchent, du plaisir. Pour eux, les critères de réalisation semblent aléatoires. Le risque perçu est en décalage avec le risque objectif. La dissonance est même grande.

Enfin, d'une façon générale, la parade et l'aide n'ont aucune valeur ! Les tapis sont assez sécurisants. Il n'y a que chez le groupe des filles que la demande d'une aide est naturelle (notamment chez les plus faibles, les plus émotives et timorées).

## **IV- BILAN : ANALYSE , DISCUSSION ET PERSPECTIVES.**

### **1- Les « représentations » des élèves après le cycle.**

#### **a- Questionnaire ; évolutions générales :**

Il s'agit dans ce qui suit de constater les effets du cycle de gymnastique acrobatique effectué avec les élèves de la 6<sup>°</sup>A2. L'apprentissage de compétences spécifiques, relatives à cette activité, a-t-il permis aux élèves de mieux connaître leurs ressources, d'affiner leur habileté ; et ainsi de prendre des décisions, face à une situation risquée, qui ne dépendent pas seulement de facteurs contextuels, qui ne soient pas spontanées, mais précédées d'une réflexion pertinente qui permette d'appréhender « le risque perçu » de façon optimale ? Le système de repères a-t-il réellement évoluer chez ces élèves ?

Pour cela, le même questionnaire remplis au début du cycle a été redonné aux élèves lors de la dernière séance ; les conditions de réponse étant semblables.

Il est sous-entendu que des remarques de type pratique, que j'ai pu observer durant l'évolution du cycle, viendront compléter l'analyse du questionnaire qui ne peut à lui seul servir de référence pour établir des conclusions et un bilan sûr. Howarth (1988) remarque un décalage flagrant entre les déclarations de dangerosité faites par des conducteurs à propos de la conduite automobile et les comportements réellement adoptés sur la route. Le comportement de l'élève doit donc être analysé non seulement à travers ses réponses, qui dévoilent en partie sa personnalité et ses représentations, mais également en situation.

D'une façon générale, les réponses relatives à la première partie du questionnaire ont évolué.

« Prendre des risques, c'est : facile » n'a été coché que pour 4 garçons alors que 10 d'entre eux l'avaient choisis comme réponse potentielle avant le cycle. 5 termes ont fait l'objet de 7 réponses de la part des garçons (plus de la moitié) : nécessaire pour avoir confiance en soi ; apprendre à connaître ses limites ; apprendre à agir en sécurité ; courageux ; et amusant. De façon optimiste, j'aurai tendance à conclure que la majorité des élèves semblent concevoir la prise de risque différemment en l'envisageant plus d'un côté bénéfique et utile, et moins du pôle des coûts, des risques corporels. De plus, 7 garçons ont répondu que prendre des risques restait amusant. Ils semblerait que le cycle de gymnastique acrobatique ait convenu à leur attente et qu'ils aient pris du plaisir à « apprendre à prendre des risques ».

Chez les filles, l'évolution semble encore plus révélatrice. Alors qu'initialement elles envisageaient, pour une grand part, la prise de risque selon un axe négatif (« dangereux » ; « stressant »), à la fin du cycle de gymnastique, elles sont toutes d'accord sur le fait que prendre des risques c'est « apprendre à connaître ses limites ». Pour 4 d'entre elles, c'est également « nécessaire pour avoir confiance en soi » et « courageux ». 3 filles ont aussi choisi le terme « progresser » : ce sont 3 élèves qui grâce à ce cycle se sont découvert des ressources, des capacités, des possibilités, qu'elles ne croyaient pas pouvoir maîtriser.

La partie 2 du questionnaire révèle également quelques transformations significatives.

Kévin répond que prendre des risques, c'est par exemple : « être en vélo regardez de l'autre côté et tombé dans un fossés ». Avant le cycle, il avait répondu que c'était d'être en vélo et de traverser la nationale sans regarder comme pour lancer un défi. Sa représentation semble avoir évolué comme s'il avait pris conscience qu'avant de prendre un risque, il faut réfléchir et être vigilant dans sa prise de décision.

Il en va de même pour Ismaël qui pense que c'est « grimper une montagne sans réfléchir ». Toutefois, lorsqu'on observe cet élève en situation, on comprend qu'il n'a pas conscience de ce qu'il écrit. Il essaie toujours de réaliser la difficulté la plus élevée et ne réfléchit qu'aux bénéfices de son action sur le plan de la valorisation auprès de ses camarades. Il s'affiche comme un leader et il ne veut pas « perdre la face ». Il n'y a pas eu de changements notables dans son appréhension du risque. Il s'attribue des habiletés sûres et ne semble pas redouter l'échec éventuel.

Fatima écrit : « si on veut sauter d'un arbre mais qu'on a peur c'est un risque qui faut prendre pour savoir c'est limites et avoir confiance en soi ». Elle ne perçoit plus dans la notion de risque qu'un pôle négatif comme dans l'exemple qu'elle avait donné initialement (risque = accident corporel, « se faire mal »). Elle prend conscience des bénéfices que cela peut avoir dans « la gestion de sa vie physique ». Toutefois, son exemple ne laisse pas penser qu'elle envisage la notion de sécurité ! Donc, l'apprentissage de la prise de risque ne paraît pas effectif.

En réalité, Fatima ne prend pas de grands risques dans les situations aux différents ateliers de gymnastique. Les difficultés qu'elle choisit sont moyennes et lui permettent ainsi de se situer au niveau des critères de réussite. Pour les difficultés les plus élevées, elle vient me demander conseil et alimente ainsi une réflexion bien présente. Implicitement, les normes sécuritaires interviennent au niveau de sa prise de décision. Au cours du cycle, elle semble avoir appris à se connaître au niveau de ses possibilités. Elle s'est construit un système de repères personnel qui lui permet d'envisager le risque perçu de façon optimale.

Pour Aurore D., qui ne faisait initialement qu'allusion aux risques corporels, l'évolution est présente et satisfaisante. Elle écrit : « pour moi prendre des risques c'est d'avoir confiance en soi et essayer de ne pas avoir peur du risque qu'on va faire », donc en quelque sorte de contrôler sa peur, de « maîtriser ses émotions ». Elle a appris que la prise de risque pouvait être bénéfique quant à son sentiment de compétence. Ce cycle de gymnastique aura fait énormément de bien à cette élève très introvertie.

C'est également le cas d'Aurore B. qui, même si elle donne l'exemple qu'elle avait initialement donné, a énormément progressé sur le plan de la confiance en soi.

Très réservées au début, ces élèves « osent oser » et apprennent à partir de là à prendre des risques.

Enfin, les réponses et les comportements de certains élèves laissent un sentiment d'échec.

Par exemple, Amina semble, contrairement au début du cycle, assimiler la prise de risque au danger corporel, à l'accident : « se faire mal de pas respirer de se faire mal au pied ». Seul l'atelier « franchir » lui posait problème. Peut-être fonde-t-elle ses représentations sur cette seule expérience ?

Pour Mohamed B., Mohamed R., Karim R. et Mourad A., il n'y a pas eu de changement dans les comportements. Ces élèves n'ont pas du tout modifier leurs repères. Pour eux, prendre un risque correspond à la réalisation d'une action soit dangereuse, soit interdite, soit impossible : « sauter d'un mur qu'on arrive pas à sauter » ; « prendre la voiture de mon père et patiner avec » !

### **b- Articulation et relations avec des références théoriques.**

Dans ce qui suit, afin de réaliser un bilan le plus précis possible, je vais ajouter comme élément théorique pouvant en partie rendre compte des évolutions précédentes la notion de « prise de risque collective ».

Pour le modèle économique, le groupe est un ensemble d'individus restant autonomes. Les décisions émanent de la juxtaposition d'actes individuels. Le groupe a un effet de juste milieu et les décisions collectives représentent alors la moyenne des décisions individuelles antérieures à la discussion.

Pour le modèle psychologique, l'individu perd son autonomie dans le groupe. Ses opinions et ses attitudes sont susceptibles de perdre leur consistance au détriment de la construction d'opinions et d'attitudes du groupe.

De là, il existe deux possibilités :

- les décisions collectives sont plus prudentes
- les décisions collectives sont plus audacieuses.

Stoner (1961) a remarqué que les groupes prennent plus de risques que les individus.

Kogan et Wallach (1967), ainsi que Zaleska et Lambert (1972), vont dans le même sens et confirment cette extrémisation du risque en groupe.

Les explications données pour ce phénomène sont nombreuses et peuvent nous intéresser ici :

- recherche de valorisation sociale
- volonté de ralliement à la majorité
- comparaison aux autres
- dilution des responsabilités
- libération d'un « moi idéal », prises de positions extrémistes.

L'évolution des comportements pourrait en partie être expliquée par les effets du groupe sur la prise de décision et la réflexion de l'individu.

Il aurait été pertinent de constituer des groupes hétérogènes où les discussions entre les élèves facilitent l'émanation d'une réflexion sur la prise de risque ; l'hétérogénéité se situant au niveau de la perception du risque.

Mais, si je m'en tiens à la définition donnée quant au « risque perçu », le groupe se serait certainement constitué autour d'élèves ayant des habiletés différentes, ou plutôt s'attribuant des habiletés différentes.

Quelle aurait été alors l'approche du groupe ? En considérant que les élèves s'attribuant des habiletés élevées sont des élèves qui ont une forte estime de soi, il est légitime de penser que leur influence aurait été forte et la prise de décision collective audacieuse, trop audacieuse pour les autres qui se seraient peut être enfermés dans leur représentation négative du risque.

Je pense notamment aux filles qui n'auraient pas appris à appréhender la prise de risque autrement que par la perception des coûts (accident corporel). Cela affecterait encore leur prise de décision. Oseraient-elles prendre des risques aux ateliers de gymnastique acrobatique ? Arriveraient-elles à réaliser ce qu'elles ont réussi à la fin du cycle ? Auraient-elles appris à prendre des risques en toute sécurité ? Peut être que cette hétérogénéité de groupe n'aurait pas été bénéfique...

En effet, je constate avec le recul que les trois groupes de garçon étaient homogènes. Un d'entre eux était constitué d'élèves pour qui prendre des risques restait relatif à l'amusement, à l'impossible, aux bénéfices de valorisation de soi. J'ai dû surveiller constamment ces élèves qui n'ont pas modifié leur représentation de la prise de risque à la fin du cycle de gymnastique acrobatique grâce auquel ils se sont essayés à de nouvelles sensations et ont réalisé de nouvelles prouesses à raconter à tous leurs camarades.

Le groupe des filles comportait une élève qui avait une perception du risque différente par rapport aux quatre autres. Le bilan est satisfaisant car non seulement les quatre filles qui acceptaient la prise de risque de façon très négative ont largement évolué, mais l'exception du groupe, qui affirmait au début : « je prend des risques, je n'ai pas peur, je suis courageuse » a vu ses représentations changer. En effet, le « risque perçu » s'est modifié chez elle. Elle semble avoir appris que pour prendre des risques, le facteur des coûts est également à envisager dans la réflexion : prendre des risques, c'est par exemple « de se faire mal au pied ». Elle envisagera le risque de façon plus réfléchi et sécuritaire qu'initialement.

## V- CONCLUSION

Il était question de présenter des mises en œuvre en EPS, et plus particulièrement en gymnastique, pour sensibiliser des élèves de 6° « typés » ZEP à la notion de prise de risque pour leur apprendre à prendre des risques en toute sécurité.

Ceci demandait de se référer à de multiples paramètres à prendre en compte pour rendre efficaces ces mises en œuvre.

Tout d'abord, il était nécessaire de bien étudier la population qui nous intéressait ici, à savoir la 6°A2 du collège *Madame de Sévigné*. Cette démarche s'avérait essentielle puisqu'elle a permis entre autre de soulever certains traits de personnalité particuliers chez ces élèves, facteur à prendre en compte car intervenant pour une grande part dans la démarche de prise de décision ; donc, dans celle de la prise de risque. J'ai étudié cette population par le biais de caractéristiques générales, scolaires et extra scolaires, mais aussi en utilisant un questionnaire simple ayant comme objectif de faire ressortir leur conception de la prise de risque, ce qui a été le point de départ de ma réflexion

Cette analyse m'a permis notamment de justifier mes hypothèses de mises en œuvre. Grâce à cela, j'ai pu essayer de structurer le système de repères particulier qu'il existe en général chez ces élèves. Ce système de repères se construit non seulement autour de normes sociales - et ces élèves sont issus d'un milieu bien particulier où les valeurs simples ne sont pas acquises et ne leur permette ni de se situer dans leur environnement ni de se projeter plus loin que dans l'immédiat - mais également autour de la connaissance de son corps. C'est dans ce sens que Martinet (P.H.) conçoit que la pédagogie du risque (et donc sa gestion) est liée à la maîtrise posturale.

Les références théoriques sont en effet venues par la suite étoffer mon étude et relancer des discussions soit en justifiant certains constats, soit en servant de référence, soit en alimentant certaines critiques et interrogations initialement dégagées.

*C'est à travers cette démarche que j'ai posé mon hypothèse à savoir d'utiliser la gymnastique acrobatique pour mener à bien mon objectif avec de tels élèves.*

Cette activité est nouvelle pour ces élèves ce qui permet de focaliser leur intérêt et de les faire adhérer. Tout l'imaginaire est sollicité ; l'élève se projette dans des représentations excessives mais motivantes pour lui : « on va voler, on va faire des sauts périlleux, on va sauter haut... ».

Elle place l'élève dans des situations inhabituelles qui lui font connaître des sensations kinesthésiques particulières et lui apprennent à contrôler son corps dans différents plans de l'espace ; ce qui permet d'aller vers l'objectif de « maîtrise posturale ».

Surtout, elle oblige l'élève à s'interroger à un certain moment parce qu'il doit prendre une décision ; par rapport à lui, par rapport aux autres, par rapport à la note,... Mais le fait d'être placé face à une situation « risquée » reste nécessaire pour apprendre réellement à prendre des risques.

A la fin du cycle, j'ai redonné le questionnaire initial aux élèves. Son analyse m'a permis de compléter l'observation que j'ai faite au cours du déroulement du cycle.

L'évolution fut nette chez certains élèves, satisfaisante dans certains cas, non significative dans d'autres.

J'ai pu noter que l'apprentissage de la prise de risque pouvait se dévoiler de plusieurs façons :

- l'élève prend conscience que les « coûts » sont à prendre en compte lors de la prise de décision ou au contraire que la prise de risque débouche sur un sentiment de compétence non négligeable.
- prendre des risques, ce n'est plus seulement « amusant » ou « dangereux », « facile » ou « interdit », mais c'est aussi « avoir confiance en soi », « apprendre à connaître ses limites », « réfléchir avant d'agir »...

Cette analyse m'a amené à me poser diverses questions sur le plan pédagogique, notamment sur la stratégie de la constitution des groupes.

Même si cela a été verbalisé avec les élèves, il est vrai que les notions de parades, d'aide... n'ont pas été approfondies alors que ce sont des éléments sécuritaires indispensables. Ceci aurait été l'objectif d'un autre cycle, complémentaire à celui-ci...

## VI- BIBLIOGRAPHIE. ANNEXES.

- BORT (Jean-Yves), « Une représentation du risque », in *Revue EPS* n°254, 1995, pp.75 à 77.
- BULLETIN OFFICIEL n° 11 du 17/03/1994, « Sécurité des élèves ».
- BULLETIN OFFICIEL n° 28 du 09/07/1998, « Prévention de conduites à risque et comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté ».
- DELIGNERES (Didier), « Risque perçu et apprentissage moteur », in *L'apprentissage moteur. Rôle des représentations*, éditions revues EPS, 1991, pp.157 à 171.
- DOLTO (Françoise), *Paroles pour adolescents ou le complexe du homard*, Hatier, Paris, 1989.
- EASTERBROOK (I.A), « Effect of emotion on cue utilisation », in *Psychological revue*, n°66, 1959, pp.153 à 201.
- GOIRAND (Paul), « Apprendre en EPS en faisant de la gymnastique », in *Spirale n°1*, 1986, pp.11 à 46.
- GOIRAND (Paul), « Conception de la gymnastique chez les élèves » et « conception de la gymnastique chez les enseignants », in *Spirale n°7*, 1989, pp.143 à 157.
- GRIFFIN (N.S) et KEOGH (J.F), « A model for movement confidence », in JAS (Kelso) et CLARK (J.E), *The development of movement control and coordination*, 1982, pp.213 à 236.
- HOWARTH (C.I), « The relationship between objective risk, subjective risk and behaviour », in *Ergonomics* n°31, 1988, pp.527 à 535.
- JEU (Bernard), *Le sport, l'émotion, l'espace*, 1984, p.57.
- LE BRETON (David), *Passion du risque*, 1991.
- LAMBERT (R.), « Le comportement de prise de risque », in *Psychologie française*, 1969, pp.83 à 154.
- LAMBERT (R.), « Extrémisation du comportement de prise de risque en groupe et en modèle majoritaire », in *Psychologie française*, 1969, pp.113 à 125.

- MARTINET (P.H), « Le risque en toute sécurité », in *Revue EPS* n°255, 1995, pp.58 à 60.
- STONER (J.A), 1961, cité par FOURCADE (J.), « Psychologie de la prise de décision », *Mémoire pour l'obtention du titre de maître de recherche du Service de Santé des Armées*, CRSSA, division psychologie, 1981.
- THERME (Pierre), *L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive*, Presses Universitaires de France, 1995.
- ZALESKA (M.), « Comparaison des décisions individuelles et collectives dans les situations de choix avec risques », *Thèse de 3<sup>o</sup> cycle*, Paris VII, 1972.