



HAL
open science

Se confronter à de l'improbable : la prise de risque en Éducation physique et sportive

Thibault Boutin

► **To cite this version:**

Thibault Boutin. Se confronter à de l'improbable : la prise de risque en Éducation physique et sportive. Education. 2021. <dumas-03276461>

HAL Id: dumas-03276461

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03276461v1>

Submitted on 2 Jul 2021

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.



HAL Authorization

Année universitaire 2020-2021

Master MEEF

Mention 2nd degré – Parcours EPS

2ème année

Se confronter à de l'improbable

La prise de risque en Education Physique et Sportive

Présenté par : Boutin Thibault

Encadré par : Andrieu Bernard

Résumé :

L'objet de ce dossier est de rendre compte de l'importance de la prise de risque dans la construction personnelle chez les adolescents, et les problématiques que cela soulève lors de l'enseignement de la discipline Education Physique et Sportive dans le milieu secondaire. Essayant d'aborder la prise de risque sous de nombreux angles, cet écrit s'engage dans une perspective réflexive sur les apports de la discipline à l'apprentissage de la prise de risque.

Mots-clés :

Risque, Adolescence, EPS, Comportements, Apprentissage

Remerciements

Ce dossier constitue ma dernière participation en tant qu'étudiant en STAPS. Après 9 années d'études à l'UFR de Paris Descartes, j'ai pu m'engager dans un domaine qui m'est cher, celui de la formation des plus jeunes. Je tiens donc à remercier l'ensemble de l'équipe éducative de l'Université Paris Descartes, et notamment les personnels de l'UFR STAPS pour leur accueil et m'avoir permis d'évoluer selon un parcours atypique.

Je tiens également à remercier le Bureau des Étudiants pour leur soutien, leur confiance et leur travail au quotidien dans l'Université.

Je remercie également Mme Nao Lepineux pour m'avoir donné sa confiance lors de mes périodes de stage, m'ayant permis d'étayer ma réflexion sur ce thème.

Enfin, je tiens à remercier Emmanuel Lefèvre et Bernard Andrieu pour m'avoir soutenu et chapeauté la rédaction de ce dossier.

Sommaire

Résumé :.....	2
Mots-clés :.....	2
Remerciements.....	3
Introduction.....	5
De l'enfant à l'adulte, le risque de grandir.....	6
Juger le risque.....	7
Le risque en EPS : le contrat de confiance.....	9
Chapitre 1 :.....	11
Observations, pratiques et questionnements professionnels...11	
Le risque d'être.....	12
Quand le risque devient physique.....	13
Contrôler le risque.....	14
Chapitre 2 :.....	16
Recherches et connaissances théoriques.....	16
Le goût du risque.....	17
L'auto-handicap, le risque 0.....	18
Se confronter au risque.....	19
Chapitre 3 :.....	21
Propositions d'interventions.....	21
Risquer n'est pas jouer.....	22
Choisir le risque.....	22
Risquer d'essayer.....	22
Délit de risque.....	22
Décrire le risque.....	23
Conclusion.....	24
Bibliographie & Webographie.....	27
Bibliographie :.....	27
Webographie :.....	28

Introduction

« Prendre des décisions est caractéristique du vivant et encore plus de l'espèce humaine. L'être humain est en permanence dans la prise de décision. Vivre implique à tout instant de choisir, c'est notre condition humaine. Et choisir c'est risquer de se tromper. »¹

¹ David Le Breton, « *Titiller le risque, c'est réenchanter sa vie* », Revue Contre-Pied Hors Série Escalade n°11, Janvier 2015

De l'enfant à l'adulte, le risque de grandir

Lorsque pour la toute première fois l'enfant se redresse de ses appuis quadrupédiques pour s'éprouver à l'équilibre, celui-ci prend un risque : celui de perdre l'équilibre et de tomber. Néanmoins, ce n'est qu'en multipliant cette expérience et le risque qui y est associé, qu'il pourra réussir à créer et conserver un équilibre stable, afin qu'à terme, il puisse se déséquilibrer consciemment à chaque pas pour découvrir le vaste monde qui l'entoure. On n'a rien sans rien, selon l'expression consacrée. Nous pouvons alors effectuer le constat suivant : chaque action, interaction ou choix donne à voir un cadre où l'individu s'engage (ou ne s'engage pas) à prendre un risque en fonction de ce qu'il a à y gagner, et de sa motivation à l'obtenir. Les premiers pas, la première baignade, la première rentrée scolaire, les premiers copains, la première prise de position, le premier baiser. Sortir de sa zone de confort pour tester des expériences inédites qui permettent de se développer individuellement et de découvrir le monde. Devenir humain, c'est accepter d'aller à la rencontre de son environnement, de se confronter à de l'improbable.

Cette nécessaire confrontation au risque a toujours interpellé l'individu que je suis. Enfant, j'aimais pouvoir tout contrôler avant de m'engager dans un processus. Qu'il s'agisse des interactions avec mon environnement social, de mon parcours scolaire ou sportif, je n'embrassais le risque que lorsque j'en connaissais les contours, les limites. Cette nécessaire connaissance des potentielles conséquences et leurs prises en compte dans mes choix m'amène aujourd'hui à faire un constat personnel à double tranchant : s'il faut connaître les risques ou conséquences de ses choix avant de les prendre, il faut parfois savoir s'en passer, se lancer et se jeter dans l'inconnu pour se sentir vivant. Ces paroles n'engagent que celui qui les écrit, mais vous font certainement écho lorsque vous lisez ses lignes. Le cœur qui s'emballa à l'idée de côtoyer l'imprévu, de découvrir de l'improbable, d'expérimenter de l'inédit. La montée d'adrénaline qui se disperse dans l'ensemble du corps. Cette envie incontrôlable d'essayer.

Désirant m'engager pour participer au développement des plus jeunes dans le cadre de l'enseignement de l'Education Physique et Sportive dans le milieu secondaire, cette réflexion se transpose alors sur la conception de mon enseignement. La gestion du risque, sa connaissance et sa prise en compte semblent alors être pour moi un enjeu éducatif fort dans l'objectif de donner aux élèves les possibilités d'exercer leur plein potentiel sur leur environnement et de s'éprouver émotionnellement.

Lors de leur arrivée au collège, les élèves, désormais adolescents, continuent de s'éprouver, se tester, de s'exposer au risque pour mieux en cerner les contours. Combien de fois l'avons-nous expérimenté en tant qu'enseignant ou en tant qu'élève à notre temps ? L'insolence, les contournements à la règle, les chamailleries, les bêtises répétées. Le comportement inverse est également connu. L'aversion pour le risque, la timidité, la panique, le repli sur soi, l'abandon. L'adolescence est l'instance particulière dans laquelle « *la prise de risque (ou non) semble être le dénominateur commun d'un ensemble de comportement* »² et qui permet à l'individu de construire ses propres repères d'action. Chaque individu possédant sa propre envie de se risquer, de tenter, de tester, les comportements qui en découlent sont nombreux et variés. De la prise de risque inconsidérée qui comporte son lot de dangerosité à la sécurité exacerbée rejetant la possibilité de l'inconnu, les comportements des élèves face au risque sont multiples.

2 Michel Grégory et Mouren-Simeoni Marie-Christine, (1999) « *Comportements de prise de risque à l'adolescence* », dans « *Troubles de la personnalité. Troubles des conduites* », Paris, Éditions GREUPP

L'enseignant face à ses élèves ne peut faire l'économie de la prise en compte de ses comportements différents face à la prise de risque. Si pour certains élèves s'engager dans de l'inconnu relève du désir, du goût de perdre ses repères, d'autres n'y verront qu'une mise à mal de leur « *système de tendances préalables* »³ dans lequel les repères pré-construits les rassurent, les confortent. Dès lors, « *construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves* »⁴ revient à inclure dans sa démarche professionnelle les différents rapports qu'entretiennent les élèves avec le risque pour leur permettre de s'engager pleinement, tout en garantissant leur sécurité.

Jauger le risque

Le risque, c'est l'éventualité d'un danger. Lorsqu'une situation comporte un risque, cela sous-entend qu'un danger est présent ou peut survenir. Prendre un risque revient donc à s'engager dans une situation tout en ayant une connaissance plus ou moins complète du danger sous-jacent à la participation à celle-ci. La question que l'on peut se poser est la suivante : pour quelles raisons un individu accepterait-il de se mettre en danger ? Il faut bien que le risque encouru en vaille la peine. Dès lors, la prise de risque ne peut être séparée du gain qui lui est associé. Prendre le risque de déséquilibrer son vélo en enlevant les petites roues pour tenter de construire la compétence « faire du vélo ». Prendre le risque de blesser quelqu'un en gagnant la possibilité d'exprimer librement ses émotions. Prendre le risque de se faire intercepter la balle lors d'une passe compliquée en espérant gagner du temps sur l'adversaire pour mettre un but ou un panier. Une prise de risque est forcément associée à un gain pour que celui-ci vaille la peine d'être pris.

Ce gain peut s'exprimer de différentes manières mais aura toujours une signification pour l'individu qui prend le risque. Qu'il s'agisse d'un hédonisme pur par l'obtention d'un plaisir, d'une stratégie visant à gagner, ou d'une recherche de valorisation de soi, ce gain motive la prise de risque. Finalement, prendre un risque équivaut à faire un choix entre augmenter son capital et être potentiellement confronté à un danger ou se résigner à rester dans un statu quo qui écarte tout danger. Néanmoins, pour que ce choix soit lucide et éclairé, il faut alors connaître et ressentir le risque de la manière la plus complète qu'il soit possible de faire à un instant T. Évidemment, la perception du risque se fait alors de manière individuelle, totalement liée à la perception que l'individu a de son environnement.

Selon la personnalité de l'individu, celui-ci accordera une valeur personnelle au risque encouru lors d'une situation. Ce risque subjectif est alors le fruit de l'analyse personnelle. Qu'il s'agisse d'un élève ou d'un athlète de haut niveau, chacun possède sa propre évaluation du danger. Les professionnels du Parkour, nouvelle discipline mêlant déplacement urbain et éléments gymniques, apprennent à ne plus percevoir le vide comme un danger freinant alors leur engagement dans leur pratique. Et pourtant, en effectuant des saltos arrière au plus près du rebord d'un muret ou du haut d'un immeuble, ces athlètes s'exposent à un risque, celui de tomber de haut et de potentiellement mourir. Ce risque, que nous qualifierons ici d'objectif, est inhérent à la situation et ne peut en être soustrait. Pour illustrer et vulgariser notre propos, nous prendrons ici l'image de l'aviation. Si n'importe quel individu est capable de reconnaître le risque objectif de se retrouver à des hauteurs avoisinantes les 25.000km, certains n'y verront aucun risque de manière subjective par une analyse

3 Michel Récopé, (2001), « *Pour l'action : L'apprentissage* », Paris, Editions Revue EPS

4 Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, 25 Juillet 2013 /

<https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

de la situation (mécanique des fluides, nombres d'accidents d'avions en proportions, procédures de sécurité dans les cas critiques) lorsque d'autres individus refuseront catégoriquement de voler y accordant une valeur subjective trop importante. Nous voyons alors ici que pour un même risque objectif, la perception subjective de l'individu entraîne alors des comportements totalement opposés, allant de l'attrait à l'aversion. Dès lors, en fonction de sa perception du risque encouru et de l'importance du gain à obtenir, l'individu va effectuer un choix : s'engager ou ne pas s'engager. Ce choix donne à voir un risque préférentiel, qui se définit par le niveau subjectif de risque pour lequel l'individu estime que le gain « en vaut la chandelle ». Pour progresser dans notre comparaison, l'individu ressentant un danger subjectif fort à prendre l'avion, pourra quand même choisir de prendre ce risque, si et seulement s'il considère que la destination qui l'oblige à utiliser ce moyen de transport lui accordera un gain plus attrayant qu'est son aversion à se risquer. Nous avons donc 3 filtres d'analyse du risque qui reflètent chacun une réflexion particulière. Tout d'abord l'évaluation du risque objectif par l'analyse de l'environnement, l'interprétation singulière et subjective de ce risque et enfin le risque préférentiel correspondant au rapport gain/risque éprouvé par l'individu et amenant au choix de la prise ou non du risque.

Ce choix de prendre ou non un risque est également orienté par la nature du risque encouru. En effet, il existe plusieurs domaines distincts du risque. Nous commencerons tout d'abord par le plus intuitif, le risque physique. Ce type de danger est relatif à l'intégrité physique de celui qui prend le risque : rouler à vélo, c'est prendre le risque de tomber et de se blesser physiquement. Le danger concerne alors directement le corps de celui qui prend le risque dans sa conception la plus utilitaire, celle de l'outil de l'homme. Le risque affectif, quant-à lui, relève de la mise en danger de l'estime de soi, de ses émotions et de ses sentiments, totalement lié à la personnalité et l'expérience du sujet. En effet, prendre la parole devant un groupe peut être considéré comme une prise de risque affective : le danger étant le jugement de valeur accordé au discours par l'auditoire, le gain celui de le captiver ou tout du moins d'exprimer devant lui son point de vue. Ce type de risque est moins palpable, plus flou. Il est, de ce fait, beaucoup plus sujet à être l'interprétation personnelle de la situation, rendant subjective toute évaluation du risque affectif. Un autre domaine du danger est celui de la prise de décision. En effet, toute décision fait intervenir un choix. Tout choix donne la possibilité d'une erreur. Mais tout choix offre la possibilité d'une réussite. Nous parlerons alors de prise de risque décisionnelle ou stratégique car le gain sous-jacent est la réussite d'un plan ou d'un objectif. Ce type de prise de risque est co-substantielle de nos vies tant les choix sont nombreux et variés tout au long de notre existence. « *Choisir, c'est risquer de se tromper* »⁵. Enfin, un dernier type de domaine existe, celui du risque matériel, à savoir les risques financiers ou sur les biens qu'un individu possède. Jouer aux jeux d'argent, quels qu'ils soient, fait intervenir un risque possible, celui de perdre son argent, dans l'espérance d'un gain, celui d'en gagner d'avantage. L'ensemble de ces domaines nous montrent bien à quel point la prise de risque est présente dans chacune de nos actions. Prendre le risque de gagner et de perdre, ou ne rien tenter du tout.

Ne rien tenter revient alors à se contenter de ce que l'on possède déjà, ou tout du moins le penser. Il n'y a d'intérêt à prendre un risque que si l'attrait du gain dépasse l'aversion pour la mise en danger. Dès lors, si le risque est analysé comme étant trop important par rapport au gain potentiel, l'individu restera dans sa « zone de confort ». Cette zone de confort peut se définir ainsi : un état physique, émotionnel ou matériel dans lequel les perturbations possibles ne sortiront pas l'individu de la condition maîtrisée de son état. Cet état sécuritaire permet de prévenir de tout risque, et de ce fait, des gains possibles qui lui est associé. Néanmoins si nous présentons ici la prise de risque comme

5 David Le Breton, « *Titiller le risque, c'est réenchanter sa vie* », Revue Contre-Pied Hors Série Escalade n°11, Janvier 2015

un choix, il est à remarquer que pour certains individus, la prise de risque n'est pas un calcul. Nous rencontrons ce cas de figure assez régulièrement dans le domaine des activités physiques : l'impossibilité de faire, la panique, la peur viscérale. Dès lors, il ne s'agit pas pour le sujet de faire un choix, mais de se sentir contraint et forcé de ne pas s'exposer au risque. Le vertige en est un exemple type : devant un vide, le cerveau est alors confronté à un paradoxe entre danger imminent et absence de danger dont l'issue qu'il organise est originale. L'absence de danger, c'est la capacité de l'homme à maintenir son équilibre bi-pédique sans tomber, sans influence extérieure. Le danger imminent, celui de la chute dans le vide, celui de la mort. Le cerveau n'aimant pas les paradoxes, les individus sujets au vertige éprouvent des sensations qui leur font croire qu'ils vont, ou veulent, se jeter dans le vide⁶. La résultante de ce paradoxe est souvent une incapacité pour le sujet de se retrouver proche du vide, c'est le vertige. Cette aversion pour le risque peut alors être considérée comme malade, l'individu étant victime de ses ressentis et non pas maître, ne lui donnant pas la possibilité d'effectuer un choix, peu importe le gain. Dès lors, qu'il s'agisse d'un choix ou d'une contrainte, la prise de risque se fait forcément au détriment d'une sécurité parfaite. Prendre un risque, c'est pouvoir, ou vouloir, accepter de ne plus être en totale sécurité. Rester en totale sécurité, c'est accepter de ne pas obtenir les gains potentiels à son exposition au risque, contrôlée ou non.

Le risque en EPS : le contrat de confiance

Dès lors, pour pouvoir prendre un risque, il semble important de comprendre et d'intérioriser les différents paramètres qui influencent le choix : le gain possible, le danger potentiel, sa capacité à affronter ce risque, son envie d'obtenir le gain. Néanmoins, lors des premières confrontations à une nouvelle situation dans laquelle intervient une prise de risque (qu'elle soit physique ou de prise de décision), l'individu ne possède pas toujours suffisamment d'expérience pour lui permettre de jauger le risque et le gain potentiel qui permettent de faire un choix. Cette expérience ne peut être acquise qu'en répétant ce type de situation, à travers lesquelles l'individu va développer une meilleure analyse de ces paramètres pour effectuer ses choix. Mais cette expérience nécessite une première étape de découverte, lors de laquelle le sujet s'élance dans l'inconnu. Et c'est dans cette étape, que les parents, enseignants, formateurs, éducateurs interviennent en dévoluant une partie de leur expérience au sujet lui donnant alors une analyse expérimentée de la situation. Il ne s'agit plus que pour le sujet de croire, ou de faire confiance, à l'expert pour s'engager dans une brume moins épaisse. Pour pouvoir augmenter son champ d'action, pour se développer, l'enfant fait confiance à l'adulte pour le guider et l'éclairer dans son analyse. Voilà pour moi, une des nombreuses manières de définir l'enseignement. Demander à l'élève de faire confiance à l'enseignant pour que celui puisse le guider progressivement jusqu'à le rendre capable d'évoluer dans le monde par ses propres moyens.

Cette confiance est perceptible lors de nos leçons d'Éducation Physique et Sportive qui font appel directement au risque physique. Combien de fois avons-nous inciter un élève réfractaire en lui demandant de nous faire confiance. « Tu peux le faire, tu peux me faire confiance » équivaut à dire à l'élève « J'ai une certaine expérience de cette situation, j'en connais les gains potentiels et le risque que tu perçois n'est pas celui qui est réel. Fais confiance dans mon analyse. ». Dans le cadre des activités physiques, ce genre de situations est fréquente car la réussite ou l'échec de la prise de risque peut toucher l'intégrité physique du sujet. Pour parvenir à lâcher le bord de la piscine et de s'essayer à nager pour la première fois pour certains élèves lors des séquences de savoir nager, cela nécessite d'avoir confiance dans l'expérience de l'enseignant. Et cette confiance est immédiatement visible dans notre enseignement.

⁶ Bruce Benamran, « 10 choses que votre cerveau sait faire sans e-pensee », E-Pensee, Episode 20, YouTube, 12 août 2014 / https://www.youtube.com/watch?v=7GiQuG2S26Q&ab_channel=e-penser à 21'40''

De plus, si l'élève doit faire confiance à l'enseignant pour accepter de s'élancer dans des situations dont il ne maîtrise pas la prise de risque, l'enseignant doit également pouvoir faire confiance à ses élèves pour pouvoir organiser sa classe et ses apprentissages. En effet, si l'enseignant a pour ambition de participer au développement des élèves, il est prioritairement garant de l'intégrité physique et morale de sa classe et de ses élèves. Dès lors, nous pouvons voir émerger un paradoxe : s'il faut mettre en œuvre des situations d'apprentissage permettant la prise de risque et ainsi le développement de l'élève, il faut également s'assurer de la sécurité des élèves évoluant dans la situation. Dès lors, il ne serait possible pour l'enseignant d'enseigner des activités comme l'escalade s'il devait s'assurer seul de la sécurité des élèves. Lorsque, dans les pratiques, nous dévoluons aux élèves une part de la responsabilité de la sécurité d'un de ses camarades, nous leur faisons confiance. Évidemment, cette dévolution ne s'effectue qu'après avoir appris à nos élèves comment s'organiser au niveau moteur et méthodologique pour s'assurer de cette sécurité. Évidemment, l'enseignant reste le seul et unique garant de la sécurité des élèves et se doit de sécuriser l'environnement dans lequel les actions vont être effectuées. Il n'en demeure pas moins que, pour que les élèves puissent se développer et apprendre, il faut que l'enseignant puisse leur faire confiance. Les formes de groupement basées sur le tutorat expert/initié, l'engagement physique ou encore l'enseignement de certaines activités comme la course d'orientation sont des prises de risque dans lesquelles l'enseignant accorde sa confiance aux élèves pour que ceux-ci s'assurent du bon déroulement de l'enseignement. Il accepte alors que ceux-ci analysent par eux-mêmes la situation pour effectuer un choix, qui s'accompagne d'une prise de risque. Cette confiance réciproque, entre élèves et enseignant, permet alors d'envisager des apprentissages dans lesquels les élèves agissent de manière autonome face au risque. Ainsi, nous voyons se dessiner la finalité accordée à notre discipline, à savoir rendre les élèves capables « *de faire des choix éclairés* »⁷ afin de « *s'engager de manière autonome* »⁸. Fort de notre précédente réflexion, nous pouvons alors dire que d'enseigner et être enseigné, c'est se faire confiance mutuellement. D'une part, pour que l'élève accepte de prendre les risques organisés par l'enseignant pour obtenir de nouvelles compétences et d'autre part que l'enseignant fasse confiance à l'élève pour qu'il puisse multiplier les expériences dans lesquelles il devient de plus en plus autonome au fur et à mesure des risques qu'il prend.

En résumé, prendre un risque c'est accepter de s'engager dans une situation dans laquelle il existe une possibilité d'un danger (physique, affectif, décisionnel ou matériel) en étant motivé par un potentiel gain qui fait sens pour l'individu. Cet engagement dépend à la fois de la nature du gain, mais également du risque encouru (objectif), de la manière dont l'individu le perçoit (subjectif) et de sa capacité à accepter de prendre ce risque (préférentiel). Si certains individus éprouvent une aversion ou une attirance pour les situations à risques, l'enseignement de l'Éducation Physique et Sportive doit incorporer à ses apprentissages la question du risque pour permettent aux élèves de se construire et se développer tout en restant en sécurité. Dès lors, la gestion du risque et sa potentielle prise se perçoivent comme un contrat de confiance entre l'enseignant et ses élèves, dans l'objectif de les guider à devenir autonome dans leurs rapports à l'environnement.

7 Programmes d'Éducation Physique et Sportive du Lycée Général et Technologique, Bulletin Officiel Spécial n°1, 22 janvier 2019 / <https://eduscol.education.fr/1748/programmes-et-ressources-en-eps-voie-gt>

8 Ibidem

Chapitre 1 :

Observations, pratiques et questionnements professionnels

« Au delà et en dehors de l'école ... faire prendre conscience à l'enfant de ce qui l'environne dans la vie, favoriser le développement de tout son potentiel et de son sens civique afin qu'il puisse, dans la vie en société, conquérir et maîtriser par lui même, l'étendue effective de sa propre liberté. »⁹

9 Jean Eisenbeis & Yves Touchard, « *L'éducation à la sécurité* », Paris, Editions Revue EPS, 1995

Le risque d'être

L'adolescence se pose comme une étape particulière du développement des enfants. Souvent définie comme une « crise », cette période de la construction personnelle s'accompagne de changements de comportements notables et notamment une modification du rapport au risque. Débutant à « *la puberté (aux alentours de 11–13 ans) pour se terminer entre 19 et 25 ans et l'entrée dans la vie adulte* »¹⁰, elle est la « *transition entre l'enfance et l'âge adulte, qui s'accompagne de changements physiques (sur le plan corporel et cérébral), cognitifs, émotionnels et sociaux* »¹¹. Si elle se caractérise biologiquement par l'arrivée de la puberté et du développement des attributs sexuels, elle ne peut être réduite à ce seul attrait car « *différents changements neurocomportementaux sont observés durant cette période du développement, tels que l'augmentation des tendances exploratoires, des changements dans le traitement des récompenses et dans la recherche de sensation et de nouveauté.* »¹². Dès lors, cette recherche du « nouveau », de « l'inconnu », donne à voir une modification des comportements adolescents face au risque, majoritairement orientée vers la diminution du risque subjectif et donc l'augmentation d'un engagement vers les situations à risques. Hors de l'école, cela conduit à dresser le constat suivant : l'adolescence et « *la mi-adolescence (de 13 ans à 16 ans) [...] est l'âge à laquelle apparaissent les premiers usages de substances illicites, abus d'alcool ou relations sexuelles non protégées.* »¹³. Cette multiplication des comportements à risque, et de ce fait d'une modification des valeurs attribuées au risque perçu et au gain motivant la risque, s'explique par un besoin fondamental de construire ses propres repères sur le monde. En « *opérant une distanciation avec les parents* »¹⁴, les jeunes adolescents ont une tendance à remettre en question l'expérience partagée par l'adulte (parents, personnels d'éducation) pour créer leur propre analyse, fruit de leur engagement dans des expériences inédites.

Néanmoins, cette conduite à risque semble nécessaire à la construction personnelle. La construction de repères sur soi et sur l'environnement permet à l'adolescent de « *forger (son) identité* »¹⁵ et d'évoluer socialement avec ses pairs. L'impact du contexte social dans la prise de risque à l'adolescence est puissant, car totalement en lien avec la construction identitaire. Dès lors, les décisions de s'engager dans une situation à risque « *se prennent fréquemment en contexte social et les « récompenses » (« gains », N.D.L.R.) reposent souvent sur ce contexte (être admiré, être accepté par le groupe, être aimé, se sentir utile, etc.).* »¹⁶. Cette modification de la perception du gain accordé à la situation engagerait alors les adolescents à d'avantage prendre des risques, afin d'obtenir une reconnaissance sociale et personnelle participant à la construction identitaire. Dès lors, si la prise de risque adolescente peut conduire à des « *conséquences négatives* »¹⁷ elles sont « *bien entendu nuancées par la perspective de conséquences positives, ce qui explique l'engagement dans ce type de conduite* »¹⁸. Être adolescent, c'est prendre des risques pour découvrir

10 Marianne Habib & Mathieu Cassoti, (2015), « *Comment le développement du regret influence-t-il la prise de décision à risque des enfants et des adolescents* », « *Année Psychologique* »

11 Marianne Habib & Mathieu Cassoti, op. cit.

12 Laurence Steinberg & Al, (2008), « *Age differences in sensation seeking and impulsivity as indexed by behavior and self-report : evidence for a dual systems model* », *Developmental Psychology* / <http://doi.org/10.1037/a0012955>

13 European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction (EMCDDA), (2011), « *The 2011 European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs* », Lisbon

14 Marianne Habib & Mathieu Cassoti, op. cit.

15 Furby, L., & Beyth-Marom, R, (1992), « *Risk taking in adolescence : A decision-making perspective* », *Developmental Review*

16 Marianne Habib & Mathieu Cassoti, (2015), « *Comment le développement du regret influence-t-il la prise de décision à risque des enfants et des adolescents* », « *Année Psychologique* »

17 Ibidem

18 Ibidem

le monde et construire son identité. Évidemment, chaque sujet procédant de manière singulière, les adolescents s'éprouvent au risque à des degrés variés. Cependant, cette période de développement donne à voir majoritairement un attrait à la prise de risque, ayant pour conséquences des changements comportementaux majeurs, dangereux mais également nécessaires.

Ce changement progressif, je l'ai rencontré lors de mon parcours professionnel. Ayant accompagné pendant de nombreuses années des élèves d'école maternelle, du cycle 2 et 3 dans le cadre des écoles élémentaires, puis actuellement avec des élèves du cycle 3 et 4 au collège, j'ai pu observer les changements comportementaux des élèves lors de leur transition entre l'enfance et l'adolescence. En grandissant, et évoluant de classe en classe, les élèves développent de nouveaux comportements et notamment une diminution du risque subjectif accordé à bon nombre de situations : les chamailleries physiques et verbales, l'insolence ou encore les écarts au règlement d'établissement. Il n'est pas rare d'observer un changement radical dans le comportement d'un élève entre son arrivée en 6ème et sa sortie du collège en 3ème, et ce changement s'accompagne de nouvelles expériences qui influencent son rapport à la prise de risque. C'est dans ce contexte que la question du rapport qu'entretiennent les élèves à la prise de risque m'a tout d'abord interpellé.

Quand le risque devient physique

Intervenant actuellement avec les élèves dans le cadre de l'enseignement de l'Éducation Physique et Sportive, la liaison entre prise de risque et activités sportives m'engage dans une autre réflexion. En effet, la discipline participant à la transmission des éléments culturels, les élèves sont souvent confrontés à des activités sportives inspirés des pratiques fédérales. Ces sports possèdent intrinsèquement un lien étroit avec la prise de risque, s'engager pour prendre le risque de perdre pour obtenir la victoire. L'aspect compétitif des pratiques sportives démontre d'une prise de risque constante : faire la bonne passe ou la rater, réussir ou non son élément gymnique, attraper ou glisser sur une prise spécifique. Toutes ces actions engagent une prise de risque. Parmi ces activités, l'essor des activités dites « à risque » démontrent bien d'une corrélation entre sports et risques. Les sports de glisse, le Parkour ou encore la Slack-Line (funambulisme) voient leur nombre de pratiquants augmenter et les performances associées de plus en plus extra-ordinaires. La recherche de dépassement de soi devient également une quête de dépassement des performances fortement liée à l'augmentation du risque. Lors des Winter X-Games de 2013, événement majeur des sports extrêmes dans le monde, Caleb Moore tente d'effectuer un backflip (salto arrière) en motoneige, dépassant alors les performances actuelles. Ratant sa réception, il meurt sur le coup. Son frère Colten Moore, également athlète et présent au moment des faits, performe l'année suivante un « run » (passage, N.D.L.R.) dans lequel il effectue plusieurs backflips, remportant la médaille d'or et rendant ainsi hommage à son frère. Actuellement toujours compétiteur, il s'entraîne pour effectuer un double backflip lors des prochains X-Games. Cette course à la performance va de pair avec une augmentation de la prise de risque, afin d'en augmenter le spectacle. Si les cas des sports extrêmes semblent être isolés sur la question de la prise de risque, il est à remarquer que ce sont les jeunes qui évoluent dans ce type de pratique. En effet, si l'âge des athlètes est de plus en plus jeunes (Chloé Kim remporte en 2015 les Winter X-Games en Snowboard Half-Pipe à l'âge de 14 ans), de plus en plus de jeunes pratiquent des sports extrêmes (ou tout du moins dont leur équivalence fédérale l'est) dans le cadre de leur loisir. Hors du cadre de la fédération, et sans être licenciés, les jeunes s'adonnent de plus en plus à des pratiques extrêmes : l'essor du skateboard et du rollers dans la décennie 1990-2000, les sports extrêmes de glisse dans les années 2000, le Parkour aujourd'hui.

Dès lors, qu'il s'agisse des choix des actions motrices lors d'une performance sportive ou encore la recherche du dépassement de performance pouvant engendrer une augmentation des risques, les activités sportives entretiennent un lien étroit avec la prise de risque. L'Éducation Physique et

Sportive est alors l'instance où la confrontation à la prise de risque est le plus présent à l'école. D'une part par son rôle de transmetteur d'une culture qui laisse une grande place à la prise de risque, et d'autre part par son rôle formateur pour permettre aux élèves d'être capables « *de faire des choix éclairés* »¹⁹ et de « *s'engager de manière autonome dans un mode de vie actif* »²⁰, l'EPS doit prendre en considération cette réflexion dans son enseignement. Néanmoins, cet enseignement doit être conçu et organisé pour que le risque soit contrôlé, afin de garantir l'intégrité physique et psychologique des élèves tout en les autorisant à progressivement devenir autonome dans leurs actions et dans leurs choix.

Contrôler le risque

L'apprentissage à la prise de risque semble alors s'inscrire dans l'enseignement et la conception de l'Education Physique et Sportive. Si nous avons évoqué plus haut le cas particulier des activités de pleine nature (A.P.P.N. N.D.L.R.) et donc du champ d'apprentissage 2, la lecture des programmes actuels nous démontrent d'une transversalité dans l'apprentissage à la prise de risque étendue à l'ensemble des activités. L'élève doit être capable de « *gérer son effort et faire des choix pour réaliser la meilleure performance* »²¹ grâce au champ d'apprentissage 1, de « *s'engager, maîtriser les risques et ses appréhensions* »²² lors des apprentissages relatifs au champ d'apprentissage 3 et enfin de « *réaliser des actions décisives* »²³ dans le champ d'apprentissage 4. Le champ d'apprentissage 5, spécifique au lycée, permet quant-à lui d'inscrire l'élève dans un projet personnel dans lequel il s'engage dans un projet personnel. Nous percevons également, de manière sous-jacente, l'enjeu éducatif orienté vers la capacité de l'élève à prendre les « bonnes décisions » et ce, de manière éclairée. L'ensemble des activités proposées par les enseignants d'EPS peuvent participer, à leur manière, à l'apprentissage à la prise de risque. Cependant, cet apprentissage ne peut être sous-jacent et implicite et se doit d'être organisé par l'enseignant, la communauté éducative, l'établissement.

Nous l'avons vu, l'adolescence se caractérise par des changements comportementaux et sociaux très variés, et surtout très véloces. Si certaines tranches d'âges sont caractéristiques de ces changements (la « *mi-adolescence (de 13 à 16 ans)* »²⁴), il convient alors pour l'enseignant d'EPS d'adapter ses apprentissages, sa programmation, son attitude et les objectifs qu'il fixe aux caractéristiques changeantes des élèves face à la prise de risque. A une échelle plus petite, il convient de prendre en considération le rapport individuel de chaque élève face au risque. A une échelle plus large, prendre en considération le rapport au risque de l'ensemble de la classe, du type de public fréquentant l'établissement, des stades de développements. Si l'EPS semble être l'instance propice à ses apprentissages, l'enseignant doit concevoir et adapter son enseignement pour que celui-ci soit formateur pour l'ensemble de ses élèves.

Un deuxième levier sur lequel l'enseignant peut s'appuyer pour adapter son enseignement à la prise de risque est l'organisation matérielle et spatiale. En effet, si cette organisation tend à permettre à tous d'évoluer dans un cadre sécuritaire, ses modifications peuvent entraîner de nouvelles problématiques pour les élèves et être formatrice dans l'apprentissage à la prise de risque. Il n'est

19 Programmes d'Education Physique et Sportive du Lycée Général et Technologique, Bulletin Officiel Spécial n°1, 22 janvier 2019 / <https://eduscol.education.fr/1748/programmes-et-ressources-en-eps-voie-gt>

20 Ibidem

21 Ibidem

22 Ibidem

23 Ibidem

24 Marianne Habib & Mathieu Cassoti, (2015), « *Comment le développement du regret influence-t-il la prise de décision à risque des enfants et des adolescents* », « Année Psychologique »

possible d'apprendre à prendre des risques qu'en les prenant dans des situations où le risque n'est pas couvert de sécurité. C'est alors qu'il semble « *contre-productif du point de vue même de la sécurité des individus* »²⁵ que de ne pas s'expérimenter à un risque objectif réel. Néanmoins, s'il existe un risque réel, il existe la possibilité de l'échec et donc de la potentielle mise en danger physique, affective et psychologique de l'élève. L'organisation matérielle se place donc comme un deuxième levier dans l'apprentissage à la prise de risque en modifiant l'environnement dans lequel la prise de risque s'effectue. De nouvelle fois majoritairement liée à la discipline EPS, les dispositifs proposés permettent de rendre concrets la relation au risque. Qu'il s'agisse de sécuriser pour donner confiance ou d'engager pour s'essayer et expérimenter, l'enseignant d'EPS peut adapter et réguler son organisation dans le soucis de l'apprentissage à la prise de risque.

La perspective de participer à la formation à la prise de risque de mes élèves m'engage dans cette réflexion. Quels sont les différents types de comportements face au risque ? Comment concevoir un apprentissage à la prise de risque adapté et sécurisé ? Comment progressivement dévoluer le choix aux élèves ? Comment organiser cette confiance mutuelle nécessaire aux apprentissages à la prise de risque ?

Ce sont l'ensemble de ces questions que nous tenterons d'éclaircir tout au long de ce dossier, afin de rendre plus concrètes les possibilités d'interventions à mettre en œuvre lors de nos cours d'EPS.

25 David Le Breton, « *Titiller le risque, c'est réenchanter sa vie* », Revue Contre-Pied Hors Série Escalade n°11, Janvier 2015

Chapitre 2 :

Recherches et connaissances théoriques

« Bon nombre d'enfants doivent se contenter de regarder d'autres enfants grimper aux arbres ou marcher en équilibre sur un mur, au lieu de multiplier leur propres expériences en se confrontant physique à l'environnement, afin de découvrir leurs propres capacités mais aussi leurs limites. »²⁶

26 Alain Dosseger & Lukas Zahner, « *Enfance active, vie saine* », Editions Revue EPS, Revue EP&S 1 n°124, 2005

Le goût du risque

L'espèce humaine a toujours eu le goût du risque. L'esprit de découverte, le dépassement de soi, la conquête de la nature sont autant d'exemples dans lesquels « *les individus cherchent à maintenir un niveau non nul de risque subjectif* »²⁷. Cet attrait pour le risque se répercute dans les pratiques corporelles et est source de nombreux jeux. La recherche de vertige, du flirt avec le danger est assez communément « *recherché pour lui même* »²⁸, comme une sorte de plaisir à ressentir du danger potentiel. « *La voltige, la chute, la rotation rapide, la glissade, la vitesse* »²⁹ sont d'autant d'actions motrices dans lesquels les enfants « *trouvent le moyen d'accéder à un état de fuite ou d'échappée, où le corps ne retrouve qu'avec peine son assiette et la perception de sa netteté* »³⁰. Selon Roger Caillois, la recherche de vertige est un des principes qui gouverne les jeux. En effet, selon lui, la recherche de la prise de risque ou de la mise en situation risquée, qu'il dénomme, « *ilinx* », permet d'accéder à un état d'ivresse ou de grisurie que l'homme recherche. Cette « *poursuite de ce désarroi spécifique, de cette panique momentanée que définit le terme de vertige* »³¹ peut alors s'expliquer de manière biologique et scientifique.

En effet, le plaisir éprouvé lors de la mise en situation où un risque est présent a été démontré. La dopamine, molécule source de la sensation de plaisir chez l'être humain, est également responsable du système d'attribution des récompenses lors des choix. En effet, celle-ci est perçue par le système nerveux comme étant une récompense positive, une sensation de bien être. Stockée dans les synapses (vésicules synaptiques), elle est relâchée lors d'une action ou pensée, et cette action est alors interprétée comme agréable ou désirable par l'individu. C'est le cas des actions vitales telles que manger ou boire, mais également de certaines actions moins hygiéniques. En effet, de nombreuses recherches tentent d'expliquer le rôle de la dopamine dans les comportements addictifs et notamment dans le domaine de l'addiction aux drogues. L'addiction à un comportement nocif comme la prise de substances s'explique car « *toutes les substances addictives conduisent à une augmentation extracellulaire de la dopamine* »³², et provoque chez le sujet un sentiment de bien-être et de « bonheur ». Ce constat se lie avec la dénomination de Roger Caillois : l'homme possède un attrait psychologique et neurobiologique à prendre des risques. Il y trouve généralement un gain associé à sa prise de risque, ou alors se contente de prendre un risque pour en ressentir du plaisir.

Comme nous l'avons souligné, cet attrait pour le risque se décuple à l'adolescence et fait également intervenir des aspects biologiques. En effet, lors de la puberté, l'un des récepteurs de la dopamine et qui intervient fortement dans le « *processus du système de récompenses* »³³ se retrouve instable. Dès lors, lorsque le niveau d'activation de ces récepteurs est faible, « *l'adolescent chercherait à le combler en prenant davantage de risques dans sa conduite (...) et plus il est faible, plus les sujets chercheraient à vivre des situations capables de compenser la faible activation de striatum ventral (récepteurs dopaminergiques instables à l'adolescence, N.D.L.R.)* »³⁴. Cette instabilité a pour conséquence un comportement à risque irrégulier, et souvent aléatoire. Une autre explication neurologique peut être avancée. En effet, il existe un « *décalage entre la maturité du cortex*

27 Gerard Wild, « *Rish homeostasis theory : an overview* », Injury Prevention, p. 89-91, 1998

28 Roger Caillois, « *Les jeux et les hommes* », Editions Gallimard, p. 68, 1967

29 Ibidem

30 Ibidem

31 Ibidem

32 Gérard Pirlot, « *Les addictions, entre neurosciences et psychanalyse* », Psychotropes vol. 20, 2014, p. 175-196

33 Jacques Dayan & Bérangère Guillery-Girard, « *Conduites adolescentes et développement cérébral : psychanalyse et neurosciences* », Adolescence, 2011, p. 479-515

34 Ibidem

préfrontal (lieu de la raison, du raisonnement, de la prise de décision, N.D.L.R.) et celle du système limbique (lieu des émotions et des comportements, N.D.L.R.) et qui prendrait le pas à l'adolescence »³⁵. Dès lors, ces études nous montrent que l'adolescence est une période de développement dans laquelle le rapport au risque et à sa prise est en constante évolution et adaptation. Les adolescents font face à des « *désirs d'adrénaline et de sensations fortes* »³⁶ qui leurs procurent du plaisir par la sécrétion de dopamine associée à leur pratique.

Néanmoins, les comportements anormaux face au risque à l'adolescence s'expliquent également d'un point de vue de la construction identitaire. Cet argument, déjà détaillé tout au long du dossier, démontre que « *l'adolescent prend des risques pour conforter son image propre mais aussi celle qu'il a vis-à-vis de ses pairs, il s'inscrit dans une relation statutaire voir identitaire où la prise de risque acquiert une fonction de prestige* »³⁷. Dès lors, si l'attrait pour le risque peut s'expliquer de manière psychologique, il s'explique également de manière biologique et neurologique. Ces recherches démontrent également d'une gestion instable de la prise de risque à l'adolescence. Et cette instabilité donne également à voir un comportement aversif vis-à-vis de la prise de risque, pouvant avoir pour conséquence une forme de résignation à tout engagement.

L'auto-handicap, le risque 0

Ce comportement est souvent observable dans notre métier et a été décrit. Ma première confrontation à ce type de comportement m'est arrivé récemment lors d'une séquence de danse hip-hop avec une classe de 4ème. Une de mes élèves n'a jamais voulu pratiquer dans cette activité précisément, et ce malgré mes différentes sollicitations bienveillantes ou autoritaires. Ce comportement est caractéristique d'une aversion pour la prise de risque, l'élève y percevant un trop fort risque affectif à s'exprimer corporellement devant d'autres élèves. « *En réduisant intentionnellement leurs efforts, ils limitent d'autant leurs possibilités éventuelles d'obtenir un bon résultats et pourront imputer leurs échecs, non pas à un manque de compétences, mais à une faible préparation* »³⁸ dans laquelle leur propre sentiment de compétence n'est pas mis en jeu. Ce comportement pourrait se traduire comme tel : en ne prenant pas le risque d'essayer, je ne peux pas admettre que je ne sais pas le faire. Dès lors, cette stratégie convient à protéger l'estime de soi « *plus faible à l'adolescence* »³⁹, en ne prenant pas le risque de s'exposer en tant que « non-compétent » ou moins compétent vis-à-vis du groupe social. Ce comportement ne peut être décontextualisé du groupe social, car c'est le jugement potentiel du groupe qui est perçu comme un risque. Une étude menée par Roy Baumeister et T.M. Tice⁴⁰ a démontré que des sportifs ayant une faible d'estime d'eux-mêmes s'entraînent plus dans le cadre privé (sans pression ou jugement possible du groupe) que dans le cadre public. Loin du public et du groupe social, ces athlètes se permettent d'agir en prenant le risque de d'échouer ou de ne pas convenir aux attentes du groupe. Cette stratégie soulève alors la question de la perception de l'erreur.

En effet, les stratégies d'auto-handicap tendent à diminuer l'impact de l'échec, en le rendant impossible par un non engagement ou en transposant sa cause sur un paramètre externe. Pour certains sujets, l'erreur est perçue comme fatale. Dès lors, se mettent en place des « *stratégies pour*

35 B.J. Casey, « *The adolescent brain* », *Developmental Neuropsychology*, 2008, p, 62-77

36 Julien Moniotte, « *Réussir l'écrit 2* », Edition Atlande, 2017, p. 74

37 Michel Grégory et Mouren-Simeoni Marie-Christine, (1999) « *Comportements de prise de risque à l'adolescence* », dans « *Troubles de la personnalité. Troubles des conduites* », Paris, Éditions GREUPP

38 Jean-François Salomon, Jean-Pierre Famose, François Cury, « *Les stratégies d'auto-handicap dans le domaine des pratiques motrices* », *Bulletin de psychologie* n°475, 2005

39 André et Lelort, « *Estime de soi* », 2008

40 Baumeister, R. F., & Tice, D. M., « *Anxiety and social exclusion* » *Journal of Social and Clinical Psychology*, 1990, p. 165-195

ne pas affronter la situation d'apprentissage qui sont beaucoup plus performantes, beaucoup plus évolutives que nos sempiternelles propositions pour combler, enrichir, gérer, entraîner »⁴¹. Serge Boimard décrit 4 causes successives qui pourraient entraîner ce comportement : « 1) une menace contre un équilibre personnel provoqué par les exigences de l'apprentissage qui entraînent, 2) l'arrivée de sentiments excessifs où dominant des idées de dévalorisation et de persécution qui parasitent le fonctionnement intellectuel et qui réactivent, 3) des peurs plus profondes, plus anciennes, souvent alimentées par des préoccupations identitaires, voire même des dérèglements archaïques qui à leur tour vont provoquer, 4) des troubles du comportement plus ou moins importants, soit pour réduire ces craintes, soit pour les empêcher d'arriver. »⁴². Dès lors, ce serait « l'exigence de l'apprentissage » qui provoquerait des comportements d'évitement de l'échec, en incitant l'élève à sortir de sa zone de confort pour prendre le risque d'apprendre. Car « apprendre, c'est toujours prendre le risque de se tromper »⁴³, il faut modifier la perception de l'erreur chez nos élèves pour minimiser ces comportements aversifs. En organisant l'erreur comme « des moments de difficultés face auxquels les élèves doivent remplacer leurs anciennes conceptions erronées par de nouvelles correctes »⁴⁴, les modèles constructivistes modernes tentent de faire de l'erreur « un outil pour enseigner »⁴⁵. En dédramatisant l'erreur et le fatalisme qui lui est associé, l'enseignant tente d'inciter les élèves à prendre le risque de se tromper afin qu'ils puissent développer une « expérience du monde non biaisée »⁴⁶.

Se confronter au risque

Car cette expérience permet aux élèves de s'essayer, de découvrir, mais également d'apprendre à s'engager. En effet, selon Didier Délégnières, « l'amélioration de la précision dans l'évaluation du risque passe par la confrontation des sujets à des situations à risque réel et par l'acquisition de compétences significatives dans leur maîtrise »⁴⁷. Ce constat rejoint alors l'idée défendue par Paul Goirand sur l'enseignement de la gymnastique parfois réduite à « une activité de vertige sans perspective »⁴⁸ car « la prise de risque n'est pas traitée comme un enjeu de cet enseignement. »⁴⁹. Il est alors nécessaire de se confronter au risque pour pouvoir apprendre à gérer sa prise de risque et leur permettre d'être autonome dans leur vie future. La confrontation au risque serait alors elle-même formatrice dans l'apprentissage de la gestion des risques. Il s'agit de « faire bénéficier à l'enfant de l'apprentissage de risques calculés et d'une progressive maîtrise de soi »⁵⁰ par la confrontation au risque. Dès lors, l'organisation de l'enseignement doit permettre à l'élève de s'engager dans une démarche dans laquelle il être confronté à la prise de risque. Progressivement, l'élève doit pouvoir « réagir d'une manière particulière à un certain nombre d'objets et de situations »⁵¹ sans que l'enseignant ne guide son choix. Là est l'enjeu de l'éducation à la prise de risque. Il faut que, une fois sortis du système scolaire, les élèves puissent évoluer dans leur vie professionnel et physique de manière autonome et sécuritaire tout en étant en capacité de s'engager sans appréhensions. Car si l'EPS « joue certes un rôle particulier, d'une part par sa dimension motrice, et d'autre part parce qu'elle se réfère à des pratiques sociales porteuses de la

41 Serge Boimard, « Peur d'apprendre et échec scolaire », Enfance et Psy n°28, 2005, p. 69-77

42 Serge Boimard, « Peur d'apprendre et échec scolaire », Enfance et Psy n°28, 2005, p. 69-77

43 Jean-Pierre Astolfi, « L'erreur, un outil pour enseigner », 1997

44 Ibidem

45 Ibidem

46 David Le Breton, « Titiller le risque, c'est réenchanter sa vie », Revue Contre-Pied Hors Série Escalade n°11, Janvier 2015

47 Didier Délégnières, « L'éducation à la sécurité », Editions Revues EP&S, 1995

48 Paul Goirand, « L'apprentissage du risque, l'enjeu de l'école moderne », EPS et Société, 1999

49 Ibidem

50 Jean Eisenbeis & Yves Touchard, « L'éducation à la sécurité », Paris, Editions Revue EPS, 1995

51 Jean-Albert Lagarrigue, « La sécurité par l'EPS », Revue EPS n°256, 1995

problématique de la sécurité »⁵², l'enseignement de la discipline doit tout particulièrement permettre aux élèves de s'éprouver au risque afin de construire des repères personnels et environnementaux que nécessitent l'analyse de la situation. Apprendre s'engager, renoncer, faire des choix d'actions se lieent alors avec la capacité des élèves à analyser la situation, les risques et les gains associés. L'Éducation Physique et Sportive ne doit pas tomber dans une « *conception défensive assimilant risque et danger (...) incitant à une pratique normative et sécuritaire* »⁵³ qui pourrait être « *contre-productif du point de vue même de la sécurité des individus* »⁵⁴.

Ces études nous permettent d'analyser plus profondément le rapport au risque chez l'être humain. En effet, si les hommes ont toujours eu un attrait pour les situations à risque, que ce soit pour le gain qui leurs est associé ou par pur hédonisme, cet attrait peut également s'expliquer de manière biologique. L'association entre sensation de plaisir engendré par le relâchement de la dopamine et situations à risques conduit alors à un désir de prendre des risques pour se sentir « vivant ». Néanmoins, selon les individus, cet attrait vers le risque peut être inhibé lorsque le risque pris est perçu comme potentiellement fatal. Dès lors se mettent en place des stratégies d'évitement dans lesquels l'individu préfère ne pas prendre de risque et empêchent toutes progressions. Pourtant, la prise de risque est constitutive de nombreux éléments de l'existence, et l'Éducation Physique et Sportive peut permettre de participer à l'enjeu éducatif de la formation à la prise de risque. En organisant son enseignement autour de la progressive dévolution de l'analyse de la situation et des choix qui en découlent, l'enseignant d'EPS permet aux élèves de construire progressivement leur autonomie, se confrontant étape par étape à des situations leur permettant de découvrir, essayer, tester, comprendre, analyser.

52 Paul Goirand, « *L'apprentissage du risque, l'enjeu de l'école moderne* », EPS et Société, 1999

53 Paul Goirand, « *L'apprentissage du risque, l'enjeu de l'école moderne* », EPS et Société, 1999

54 David Le Breton, « *Titiller le risque, c'est réenchanter sa vie* », Revue Contre-Pied Hors Série Escalade n°11, Janvier 2015

Chapitre 3 :

Propositions d'interventions

« Parce qu'elle développe l'efficacité, l'habileté, la disponibilité motrice dans les situations où le risque subjectif peut être grand et le risque objectif limité, l'EPS contribue à l'apprentissage de la sécurité et de la confiance en soi. »⁵⁵

55 Didier Délégnières, « *Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque* », Editions Revue EPS, Revue EPS n°255, 1991

Loin d'être exhaustives, ces propositions font écho aux nombreux problèmes professionnels soulevés au sein de ce dossier. Nous tenterons alors de proposer des outils et moyens, permettant d'organiser la prise de risque au sein de nos cours d'EPS.

Risquer n'est pas jouer

Prendre des risques s'apprend et doit se faire progressivement. En effet, savoir analyser une situation nécessite d'être capable d'en extraire les informations pertinentes pour faire un choix. Dès lors, nous proposons dans le cadre de l'apprentissage à la prise de risque de rentrer dans une démarche de construction progressive de repères dans nos activités. Des repères sur soi tout d'abord en se confrontant à l'activité et en construisant son propre ressenti face aux situations comportant un risque faible. Mais il faut également que l'élève construise des repères sur l'environnement : la hauteur, la vitesse ou le poids d'un engin sont d'autant de repères qui permettent à l'élève de se construire une analyse complexe de la situation. A terme, l'ensemble de ces expériences permettent à l'élève de construire progressivement des repères et d'augmenter sa capacité à analyser une situation avant de prendre une décision.

Choisir le risque

Il nous faut permettre à nos élèves de faire des choix lors de nos leçons d'EPS. Que ce soit dans nos situations d'apprentissages ou dans lors des transitions et bilans, les élèves doivent être en possibilité de faire des choix, de s'engager dans une prise de décision. Si les activités du champ d'apprentissage n°4 y trouvent leur finalité, les activités supports de nos cours doivent toutes pouvoir laisser une place au choix de l'élève. L'organisation de la prestation en danse, les allures et vitesses à respecter en athlétisme ou encore les choix d'exercices de musculation sont autant d'instances d'apprentissage à la prise de décision par un élève.

Ce sont l'ensemble de ces choix qui vont permettre aux élèves de développer progressivement des expériences dans lesquelles ils sont décisionnaires. Ces étapes sont importantes car elles permettent aux élèves d'affirmer leur personnalité et de construire leur sentiment de compétence.

Risquer d'essayer

Comme nous l'avons souligné, l'enseignant doit parfois faire face à des élèves qui n'osent pas, ne se lancent pas. Percevant alors le risque de l'erreur comme fatal, ces élèves préfèrent ne pas s'engager (pleinement ou non) dans les activités en EPS. Dès lors, il convient à l'enseignant d'être le médiateur permettant à l'élève de dédramatiser le statut de l'erreur. S'il n'existe pas de recettes miracles ou de situations magiques dans lesquelles les élèves comprennent que l'erreur est également un outil de l'apprentissage, c'est dans la posture de l'enseignant que se transmettent ces informations. En étant le médiateur entre l'élève et le savoir, l'enseignant doit guider, orienter, inciter et rassurer les élèves qui n'osent pas s'engager et prendre de risque. C'est dans la confiance mutuelle, entre enseignant et élève, que se joue cet enjeu. Dès lors, enseigner revient à accepter et même inciter à l'erreur, car cette erreur est gage d'engagement et d'apprentissage.

Délit de risque

Néanmoins, nous ne pouvons nous permettre de mettre les élèves dans des situations qui les exposent à des dangers. Étant responsable de sa classe, l'enseignant d'EPS doit organiser un cadre de travail sécurisé. Cependant, cette sécurité prévue en amont n'est pas toujours respectée par les élèves, et lors des retours à l'ordre, ceux-ci peuvent être perçus comme une diminution de leur liberté d'action, et donc de prendre des risques.

Il nous semble alors important de créer un cadre de travail strict à ne pas outrepasser, dans lequel l'élève évolue tout en gardant la possibilité d'effectuer des choix. Le cadre strict doit être connu des élèves et expliqué pour qu'ils en comprennent le sens. L'exemple de l'escalade nous intéresse ici tout particulièrement. Si nous donnons à nos élèves la possibilité d'évoluer en bloc de manière autonome (choisissant alors leurs voies et s'essayant à différents niveaux de difficultés), ils doivent néanmoins respecter scrupuleusement les règles de sécurité (1 pareur prêt, pas de passage sous un grimpeur, communication entre grimpeur et assureur, désescalade et non pas saut). Lorsque les règles ne sont pas respectées, l'enseignant doit alors agir de manière stricte rappelant alors l'élève les risques encourus par sa pratique non sécuritaire. Cette organisation permet à l'enseignant d'autoriser les comportements déviants (ou tout du moins le permet) tout en organisant un enseignement sécuritaire autour de la prise de risque.

Décrire le risque

Il semble important également de donner à nos élèves l'occasion de pouvoir décrire par eux-mêmes leurs sensations. Cette étape dans laquelle l'élève verbalise est importante car elle donne du sens. En cherchant la manière de formuler, de décrire, d'analyser, l'élève construit des outils lui permettant progressivement de mieux cerner une situation. Mais elle permet également de rendre compte à l'enseignant des ressentis de l'élève. En effet, dans l'organisation de confiance mutuelle évoquée plus haut, la verbalisation permet d'amorcer une réflexion mutuelle sur la perception du risque. En verbalisant, l'élève se détache progressivement de la vision subjective qu'il avait pour tendre vers l'objectif, car il se rend compte de l'écart entre son ressenti et la logique d'argumentation. Si cette étape est importante dans n'importe quel apprentissage, lors de l'apprentissage à la prise de risque, elle prend une dimension nouvelle : celle de se rendre compte de la subjectivité de l'analyse du risque. Dès lors, nous proposons de démultiplier les instants de retours oraux, bilans personnels, prise de parole pour rendre objectif la situation et le risque qui en découle.

Conclusion

« Une Ecole sécuritaire, une éducation qui récuseraient par principe le risque et la prise de risque comme éléments possibles d'un développement, donne à voir un monde aseptisé, sans saveur, source de nombreuses ambiguïtés et sans doute totalement contre-productif du point de vue même de la sécurité des individus. Il faut permettre à chacune, chacun une expérience du monde non biaisée. »⁵⁶

56 David Le Breton, « *Titiller le risque, c'est réenchanter sa vie* », Revue Contre-Pied Hors Série Escalade n°11, Janvier 2015

Nous avons essayé dans ce dossier de définir, d'analyser, de comprendre et s'engager dans l'apprentissage à la prise de risque. Loin de rechercher l'exhaustivité, ce dossier rend compte d'une réflexion personnelle et professionnelle sur la question de la prise de risque au cours de l'existence, son importance dans la construction personnelle, sa permanence dans notre enseignement. Dès lors, c'est en tant qu'enseignant, mais aussi qu'éducateur, animateur, surveillant, collègue et étudiant que j'écris ces lignes, tentant d'ouvrir la réflexion sur des domaines plus larges.

La prise de risque est présente dans l'ensemble de notre vie. Lorsque les élèves arrivent dans le milieu secondaire et traversent l'adolescence, la construction personnelle qui en découle donne une place importante à la prise de risque. Qu'elle soit exacerbée ou inhibée, cette prise de risque est caractéristiques de l'adolescence.

Apprendre, c'est également prendre des risques. Celui de se remettre en question, d'évoluer, de changer sans être sûr d'y parvenir. Néanmoins, la relation avec l'enseignant est une relation de confiance, dans laquelle le non-expert s'engage dans une situation qu'il ne maîtrise pas en faisant confiance à l'expert. Progressivement, l'élève apprend pour devenir autonome dans ses choix et sa gestion du risque.

Dans le cadre de l'Education Physique et Sportive, la notion de risque est plus omniprésente. En effet, les activités physiques ayant toutes une relation à la prise de risque, cette discipline s'entrevoyait comme une instance particulière de l'apprentissage à la prise de risque. Les différentes activités donnent à voir des situations ou contextes diversifiés, qui permettent d'augmenter l'expérience et la capacité d'analyse des élèves.

Si certains élèves s'éprouvent avec plus d'ouverture au risque, cela s'explique à la fois par des paramètres biologiques mais également sociaux et psychologiques. Prendre des risques procure du plaisir pour le pratiquant tout en permettant une valorisation personnelle d'avoir réussi l'exploit. Néanmoins, l'échec potentiel est également source de comportement aversif face à toute situation mettant en péril le statu quo dans lequel le sentiment de compétence n'est pas ébranlé. Ces stratégies d'évitements et d'auto-handicap sont souvent observables lors de notre enseignement.

Cet enseignement doit alors prendre en compte la prise de risque, et en faire un enjeu éducatif permanent. L'enseignement de l'EPS doit s'organiser pour permettre à tous les élèves de « *s'engager de façon autonome et régulière dans un mode de vie actif et solidaire* »⁵⁷, et l'apprentissage à la prise de risque s'entrevoyait comme un enjeu majeur de la discipline. Nous proposons alors d'organiser cet apprentissage tout au long de la scolarité en multipliant les possibilités pour les élèves d'effectuer des choix personnels sans crainte d'être jugé ou de prendre des risques sans rendre fatal l'échec. La dédramatisation du statut de l'erreur, la verbalisation et l'organisation matérielle et spatiale sont d'autant de moyens permettant de sensibiliser les élèves au risque.

Les activités dites « à risques » sont de plus en plus présentes dans nos sociétés. L'avènement du Parkour et son écho chez la jeunesse prouve encore une fois que la question de l'apprentissage de la prise de risque à l'école s'insère dans une problématique plus large, celle de la santé collective de la société. Les performances sportives sont également de plus en plus poussées à l'extrême, et souvent en lien avec une augmentation des risques possibles à leur obtention. Leur impact dans la perception

57 Programmes d'Education Physique et Sportive du Lycée Général et Technologique, Bulletin Officiel Spécial n°1, 22 janvier 2019 / <https://eduscol.education.fr/1748/programmes-et-ressources-en-eps-voie-gt>

du risque chez les jeunes n'est pas négligeable tant les sportifs peuvent représenter des icônes pour bon nombre d'entre eux.

Mes recherches m'ont conduit également à faire un constat. Nombreux enseignants éprouvent de la difficulté à organiser cet apprentissage au risque, assimilant souvent risque à danger, n'osant alors pas prendre de risque dans l'organisation de leur classe. En percevant la prise de risque comme étant constitutive de nombreux choix et actions, j'incite mes collègues à prendre des risques. Osez construire une confiance mutuelle avec vos élèves. Prenez le risque de leur laisser le choix, de ne pas avoir tout calculé et ne laisser aucune place à l'imprévu. L'enseignement, comme beaucoup d'autres domaines, nécessite de faire des choix au regard d'une situation. Et bien que « *choisir c'est risquer de se tromper* »⁵⁸, c'est également s'offrir la possibilité d'évoluer et d'augmenter son potentiel d'action. Prendre des risques, c'est se sentir humain, c'est « *tout simplement réenchanter sa vie* »⁵⁹.

58 David Le Breton, « *Titiller le risque, c'est réenchanter sa vie* », Revue Contre-Pied Hors Série Escalade n°11, Janvier 2015

59 Ibidem

Bibliographie & Webographie

Bibliographie :

- Alain Dosseger & Lukas Zahner, « Enfance active, vie saine », Editions Revue EPS, Revue EP&S 1 n°124, 2005
- André et Lelort, « *Estime de soi* », 2008
- Baumeister, R. F., & Tice, D. M, « *Anxiety and social exclusion* » Journal of Social and Clinical Psychology, 1990, p. 165–195
- B.J. Casey, « *The adolescent brain* », Developmental Neuropsychology, 2008, p, 62-77
- David Le Breton, « Titiller le risque, c'est réenchanter sa vie », Revue Contre-Pied Hors Série Escalade n°11, pages Janvier 2015
- Didier Délignières, « *L'éducation à la sécurité* », Editions Revues EP&S, 1995
- Didier Délignières, « Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque », Editions Revue EPS, Revue EPS n°255, 1991
- European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction (EMCDDA), (2011), « The 2011 European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs », Lisbon
- Furby, L., & Beyth-Marom, R. (1992). Risk taking in adolescence : A decision-making perspective. Developmental Review
- Gérard Pirlot, « *Les addictions, entre neurosciences et psychanalyse* », Psychotropes vol. 20, 2014, p. 175-196
- Gerard Wild, « *Risk homeostasis theory : an overview* », Injury Prevention, p. 89-91, 1998
- Jacques Dayan & Bérangeère Guillery-Girard, « *Conduites adolescentes et développement cérébral : psychanalyse et neurosciences* », Adolescence, 2011, p. 479-515
- Jean Eisenbeis & Yves Touchard, « *L'éducation à la sécurité* », Paris, Editions Revue EPS, 1995
- Jean-François Salomon, Jean-Pierre Famose, François Cury, « *Les stratégies d'auto-handicap dans le domaine des pratiques motrices* », Bulletin de psychologie n°475, 2005
- Jean-Albert Lagarrigue, « *La sécurité par l'EPS* », Revue EPS n°256, 1995
- Jean-Pierre Astolfi, « *L'erreur, un outil pour enseigner* », 1997
- Laurence Steinberg & Al, (2008), « Age differences in sensation seeking and impulsivity as indexed by behavior and self-report : evidence for a dual systems model », Developmental Psychology / <http://doi.org/10.1037/a0012955>
- Marianne Habib & Mathieu Cassoti, (2015), « Comment le développement du regret influence-t-il la prise de décision à risque des enfants et des adolescents », « Année Psychologique »

- Michel Grégory et Mouren-Simeoni Marie-Christine, (1999) « Comportements de prise de risque à l'adolescence », dans « Troubles de la personnalité. Troubles des conduites », Paris, Éditions GREUPP
- Michel Récopé, (2001), « Pour l'action : L'apprentissage », Paris, Editions Revue EPS
- Paul Goirand, « *L'apprentissage du risque, l'enjeu de l'école moderne* », EPS et Société, 1999
- Roger Caillois, « *Les jeux et les hommes* », Editions Gallimard, p. 68, 1967
- Serge Boimard, « *Peur d'apprendre et échec scolaire* », Enfance et Psy n°28, 2005, p. 69-77

Webographie :

- Référentiel des compétences du métiers du professorat et de l'éducation : <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>
- Programmes EPS Lycée G&T : <https://eduscol.education.fr/1748/programmes-et-ressources-en-eps-voie-gt>
- Bruce Benamran, « 10 choses que votre cerveau sait faire sans e-pensee », E-Pensee, Episode 20, YouTube, 12 août 2014 : https://www.youtube.com/watch?v=7GiQuG2S26Q&ab_channel=e-penser