Liste des sigles ou abréviations

- ✓ CDHEP : Conférence des directeurs des hautes écoles pédagogiques
- ✓ E : Élève
- ✓ EPS : éducation physique et sportive
- ✓ Es : Élèves
- ✓ INESC : Institut d'ingénierie de systèmes et d'informatique (Association portugaise)
- ✓ M : Maître
- ✓ MER : Moyen d'enseignement romand
- ✓ PER : Plan d'études romand

Liste des figures

Figure 1 : La sécurité 8
Figure 2 : La gestion des risques 9
Figure 3 : L'apprentissage: résultat d'une prise de risque adaptée (Pfefferlé & Liardet, 2011) 10
Figure 4: Le sentiment de sécurité 12
Figure 5 : La recherche : un enjeu pluriel 18
Figure 6 : Tableau guidant l'étiquetage des données 24
Figure 7 : Question 1: les ateliers qui m'ont plu 27
Figure 8 : Question 2 : les raisons de mon plaisir 28
Figure 9 : Question 3 : les raisons de mon bien-être 29
Figure 10 : Question 4 : l'aide physique et matérielle 30
Figure 11 : Question 5 : les progrès à travers les répétitions 31
Figure 12 : Question 6 : Je souhaite réitérer l'expérience 32
Figure 13 : Question 6 : les raisons qui me donnent envie de recommencer 32
Figure 14 : Le triangle pédagogique 39

Liste des annexes

Annexe 1 : Lettre aux parents 44
Annexe 2 : Séquence EPS intégrant le risque 45
Annexe 3: Questionnaire 54
Annexe 4: Dessin pyramides 57
Annexe 5 : Plans salle 58

Sommaire

Remerciements iii
Résumé iv
Mots clés iv
Liste des sigles ou abréviations v
Liste des figures vi
Liste des annexes vi
Sommaire vii
Introduction 1
1. Problématique 2
1.1. Importance de l'objet de recherche 2
1.2. Problème et question de départ 2
1.3. La notion de risque 3
1.3.1. Définition 3
1.3.2. L'amalgame risque-danger 4
1.4. Les sports à risques 5
1.4.1 Définition 5
1.4.2. La prise de risque 6
1.5. L'enseignement de l'EPS : entre risque et sécurité 7
1.5.1. L'illusion du contrôle 7
1.5.2. La sécurité 7
1.5.3. La gestion des risques 9
1.5.4. Le risque adapté 10
1.6. Les effets bénéfiques du risque en EPS 12
1.6.1. Le développement des habiletés motrices 12
1.6.2. Le Renforcement de l'estime et de la confiance en soi 13
1.7. Question et objectifs de recherche 13
1.7.1. La question de recherche 14
1.7.2. Les objectifs de recherche 14
2. Méthodologie 15
2.1. Fondements méthodologiques 15
2.1.1. Une recherche qualitative 15
2.1.2. Une démarche descriptive 15
2.1.3. Une approche inductive 16
2.1.4. Un enjeu pluriel 16

2.1.5. Un objectif 18
2.2. Nature du corpus 19
2.2.1. La collecte des données 20
2.2.2. La procédure et le protocole de recherche 22
2.2.3. Le choix de l'échantillonnage et de la population 23
2.3. Méthodes et techniques d'analyse des données 24
2.3.1. La légende 24
2.3.2. Les procédés de traitement des données 24
3. Analyse des résultats 26
3.1. Présentation des résultats 26
3.1.1. La distribution et la récolte du questionnaire 26
3.1.2. Les résultats au regard du questionnaire 27
3.2. Interprétation des résultats 33
3.2.1. Les réactions des élèves (Es) 33
3.2.2. Les rôles de l'enseignante (M) 38
Conclusion 40
Références bibliographiques 42
Annexe 1 : Lettre aux parents 44
Annexe 2 : Séquence EPS intégrant le risque 45
Annexe 3: Questionnaire 54
Annexe 4: Dessin pyramides 57
Annexe 5 : Plans salle 58

Introduction

Lors de mes différents stages, j'ai pu constater une certaine réticence de la part des enseignants à intégrer le risque à leurs leçons d'éducation physique et sportive (EPS). Pourtant, il s'agit selon moi, d'un élément fondamental de l'apprentissage des habiletés motrices.

Avant d'en dire plus, il me semble pertinent de remonter aux origines du terme. Ce mot a fait son apparition au 14e siècle dans les assurances maritimes. Le domaine juridique se l'est ensuite approprié en raison des accidents de travail notamment, avant qu'il ne s'étende à tous les domaines de la vie quotidienne (Peretti-Watel, 2000). Lors d'un colloque de l'INESC, Michèle Cotta, avocate et femme active dans les institutions juridiques, ouvrit le débat en posant la question suivante : « Existe-t-il des risques imaginaires » ? (Peretti-Watel, 2000, p. 8). Je vais tenter de répondre à cette interrogation ultérieurement à travers ma problématique.

Certes, l'école tente d'inhiber le risque, mais elle est loin d'être la seule. En effet, il s'agit plus d'un phénomène social général que d'un phénomène qui se cantonnerait au système éducatif. Actuellement, notre société mène une course contre le risque et valorise la sécurité. Comme le mentionne Le Breton (2012), «Pour les sociétés contemporaines, le risque est une menace insidieuse propre à ébranler toutes les certitudes sur lesquelles la vie quotidienne s'établit » (p.5). Cela commence avec l'éducation à l'échelle de la famille. Les parents surprotègent leurs enfants dans une société réputée toujours plus dangereuse et qui, paradoxalement, se veut toujours plus sécuritaire. Les enfants sont de moins en moins confrontés au risque, ce qui m'amène à me poser la question suivante. Si les enfants n'ont pas eu l'occasion de se mesurer aux risques, de les défier et de les surmonter, comment peuvent-ils affronter une situation difficile dans la vie de tous les jours par la suite ?

Paradoxalement, dans cette société sécuritaire, de plus en plus de personnes osent défier cette barrière mise au risque, en s'adonnant à des activités dites à risque, telles que le parachute, le base jump, la spéléologie, la plongée, et bien d'autres. On pourrait presque parler de phénomène de mode tant ces activités ont pris de l'importance au cours des dernières années.

Selon Bertrand Piccard (2002), il existe plusieurs approches sous lesquelles analyser cette envie de se confronter au risque. L'une d'elle concerne le besoin de combattre l'environnement. D'après ses mots « Le risque est recherché pour lui-même, comme un partenaire qu'il s'agit de dominer » (p.10). Et il ajoute encore « Mieux vaut se confronter aux forces de la nature qu'aux forces de l'ordre et à la société ». Cette citation ne fait que confirmer le fait que la recherche de risques est souvent en adéquation étroite avec une société sécuritaire, trop cadrante.

Étant convaincue de l'importance d'intégrer le risque aux leçons d'EPS, j'ai décidé de mener ce travail dans le but d'aider les enseignants chevronnés et débutants ou de tenter de les convaincre à considérer le risque comme étant éducatif et un concept à part entière qui a sa place à l'école.

1. Problématique

1.1. Importance de l'objet de recherche

Le sport a toujours fait partie du quotidien de l'être humain. Comme le soulignent Bouverat & Chevalley (2005), les gestes primitifs (sauter, courir, lancer,…) sont universels et intemporels, car ils sont à l'origine de la survie de l'espèce humaine.

En effet, dès son plus jeune âge, l'enfant se plaît à rechercher des difficultés. Il doit construire son espace à travers différents stades (espace topologique, projectif et euclidien) et va le faire au moyen de son corps. Le développement psychomoteur de l'enfant est un long processus qui commence tôt pour aboutir à l'âge adulte, à une personne bien dans sa tête et dans son corps.

Comme le souligne Durand (1987/2011), en citant l'idée de Fitts et Posner (1967), l'acquisition d'une habileté motrice chez l'adulte ne s'apprend pas à partir de mouvements totalement nouveaux, mais à partir d'anciennes habiletés, qu'il s'est construites durant l'enfance. Cela renforce l'idée que plus l'enfant aura testé une large palette de mouvements durant son jeune âge, plus il sera armé pour affronter des situations difficiles, qui mettent le corps et l'esprit à contribution, dans sa vie future.

D'ailleurs, Cabus (1997) affirme que l'enfant recherche spontanément les activités risquées qui lui prodiguent une sensation d'étourdissement et un très grand plaisir. Il est nécessaire, pour son développement, de jouer avec l'environnement et ses limites et il le fait de façon tout à fait naturelle quand il n'en est pas empêché.

1.2. Problème et question de départ

Je constate que l'enfant grandit dans une société où les interdits sont nombreux : il ne peut pas courir sur un banc trop étroit, il ne peut pas grimper trop haut dans les arbres, c'est trop dangereux. L'enfant est empêché dans son besoin et désir de mouvement, parfaitement naturels. D'après Cabus (1997), « cette restriction de mouvement n'est pas sans conséquences sur le développement de ses conduites motrices, sur la construction de son autonomie, sur la relation au monde qui l'entoure et sur la gestion de sa propre sécurité » (p.8).

Comme le dit Penin (2012), « dans l'espace public le risque s'impose comme un objet de préoccupation majeure » (p.19). Il énumère plusieurs exemples tels que les catastrophes naturelles, la menace terroriste et bien d'autres encore. Les pouvoirs publics sont sollicités sans cesse et les citoyens attendent d'eux qu'ils assurent la sécurité de chaque individu tant dans la sphère publique que dans la sphère privée (Penin, 2012). Cela va de soi, l'école n'échappe pas à ce phénomène, elle se situe même au centre du débat puisqu'elle peut être considérée comme un pont entre le domaine public et le domaine privé.

À la suite de ces constats, je me suis alors demandée :

Comment l'enfant peut-il développer ses habiletés motrices si précieuses pour son futur d'adulte, si l'école ne lui en donne pas les moyens ?

En effet, selon Baumann (2003), « une éducation soucieuse de l'épanouissement complet de l'enfant de 5 à 10 ans doit offrir un large spectre de mouvements et d'expériences qui étayent toutes les démarches du « tâtonnement expérimental » largement évoqué par Jean Piaget et Célestin Freinet » (p.4). Voici un début de réponse selon moi. L'école doit sortir des sentiers battus et offrir à tous les enfants scolarisés l'opportunité de s'essayer à des activités qui remettent en cause leur équilibre et accroissent leurs capacités physiques. Son mandat ne se limite pas à participer au développement intellectuel des enfants, mais à les faire évoluer plus globalement, y compris dans leur développement corporel. Comme le précise Cabus (1997), l'école « se doit de leur offrir toutes les possibilités de vivre pleinement leur aventure motrice sans occulter un domaine, quel qu'il soit » (p.8).

1.3. La notion de risque

1.3.1. Définition

Après avoir fait état de la question, il me semble opportun d'éclaircir ce qu'on entend par risque. Tout d'abord, le risque est une notion difficile à définir et les auteurs ne sont pas tous d'accord.

Le Breton (2012) relève le fait suivant. « L'expertise scientifique affirme donner une évaluation « objective », « réaliste » d'un péril tangible et mesurable et dont l'occurrence répond à des probabilités établies » (p. 43). Mais d'après lui toujours, la plupart des auteurs appartenant aux sciences sociales, sont d'avis que « le risque est socialement construit et dépend de la perception des acteurs, c'est-à-dire des significations et des valeurs mises en jeu dans leur appréhension des situations » (p. 43).

Selon Pfefferlé & Liardet (2011), qui citent le Petit Robert, le risque est défini comme « l'éventualité d'un événement ne dépendant pas exclusivement de la volonté des parties et pouvant causer la perte d'un objet ou tout autre dommage ». Par cette définition, la composante future du risque est tangible. Ces deux auteurs distinguent le risque objectif (risque réel encouru) et le risque subjectif (risque perçu par le pratiquant). Selon eux, « plus un sujet est novice, plus la perception du risque perçu peut s'éloigner du risque objectif » (p.16). Ils en concluent que le risque est relatif, car dépendant de la perception de la situation par le sujet (Pfefferlé & Liardet, 2011).

Selon Beck (2001), « les risques ont […] forcément partie liée avec la prévision, avec des destructions non encore survenues, mais menaçantes, dont la réalité présente réside justement dans cette dimension à venir. » (p.60).

Rapport-Gratuit.com

Le Breton (2012), lui, considère le risque comme une construction sociale :

> Il s'inscrit en ce sens sous des formes changeantes d'une société et d'une période de l'histoire à une autre selon les catégories sociales, et même au-delà, car les appréhensions des femmes diffèrent de celles des hommes, celles des plus jeunes des aînés, etc. (p.31)

Comme l'explique Penin (2012), « dans la statistique, la notion de risque renvoie à la probabilité d'occurrence d'un événement » (p. 24). Cette vision du risque simple semble définir avec facilité cette notion au centre des controverses. Pourtant,

> Il faudrait seulement préciser le type d'événement observé et une fréquence d'apparition de référence. À ce niveau d'abstraction, l'entreprise paraît aisée. Mais cette option présente d'importantes limites. Elle se heurte rapidement à la complexité du terrain qui réduit sa portée opératoire, notamment parce qu'elle gomme l'irréductible singularité en évaluant seulement un risque moyen. (p. 24)

Bonnet & Pedinielli (2011), eux, distinguent le risque à court et long terme. Dans le risque à court terme, c'est la notion d'acte qui prévaut par rapport au risque à long terme, où c'est la répétition de l'activité sans prendre toutes les précautions qui rend le sport potentiellement dangereux. Ils citent l'exemple de plongées consécutives sans désaturation.

Pour conclure, en EPS, prendre un risque c'est accepter de relever un défi. Pfefferlé et Liardet (2011) le définissent de manière plus précise encore en affirmant qu'il s'agit « d'entreprendre une action en acceptant une possibilité de perte, mais en espérant surtout un gain » (p. 15).

1.3.2. L'amalgame risque-danger

La plupart des activités sportives sont le résultat d'un équilibre complexe entre plusieurs éléments qui interagissent entre eux. Il peut être brisé par deux sortes d'événements : (Pfefferlé et Liardet, 2011)

- *Un événement interne* : il vient du pratiquant lui-même (erreur, perte de contrôle)
- *Un événement externe* : il vient de l'environnement (événement climatique inattendu, matériel défectueux)

Dans les deux cas de figure, « que l'activité soit risquée ou moins, ce déséquilibre la rend dangereuse » (Pfefferlé et Liardet, 2011, p.15).

Le risque est plus qu'à son tour assimilé au danger. Pourtant les deux notions bien que liées, sont définies de façon distincte. Soulé (2012) définit le danger comme étant « la possibilité qu'un accident survienne, caractérisé par la nature de l'événement et la gravité du dommage éventuel » (p. 13). D'après Kate & Kasperson (cités par Soulé, 2009), les risques ne

sont rien de plus que la façon d'appréhender les dangers : « quelles sont les chances pour que l'événement se matérialise ? Pour quelle(s) raison(s) ? Et avec quelle(s) conséquence(s) ? » (p. 15).

Pour Pfefferlé et Liardet (2011), le danger est

> ce qui menace ou compromet la sécurité, l'existence d'une personne ou d'une chose. Il est un élément mesurable « objectivable » qui, dans le contexte de l'enseignement du sport, « découle d'une appréhension rationnelle de l'environnement, de l'action et de l'exécutant » (Vivier & Dupaux, 2007, cité par Pfefferlé et Liardet, 2011, p. 15).

Pour d'autres auteurs, le danger découle d'une évaluation subjective plus ou moins renseignée qui crée une multitude de points de vue différents à partir d'une même situation. Le risque « n'étant qu'une façon parmi d'autres, d'appréhender et de se représenter le danger » (Joff, 2003, cité par Soulé, 2012, p. 17). Il s'agit également d'un produit culturel. « Chaque société établit ce qui est dangereux, quels sont les risques acceptables ainsi que ceux qu'il est déraisonnable d'affronter » (Soulé, 2012, p. 13).

1.4. Les sports à risques

1.4.1 Définition

Durant les vingt dernières années, la notion de « sports à risque » est devenue incontournable. S'il existe des sports à risque, cela veut-il dire qu'il existe des activités sportives sans risque, sans danger ? (Soulé, 2012). Bien sûr que non ! Pfefferlé et Liardet (2011) affirment à raison que « l'activité sportive, d'une manière générale, expose ses pratiquants à certains risques et peut être source d'accidents » (p. 14).

Mais alors qu'entend-on par sports à risque ?

La façon la plus courante de les définir est d'énumérer les types de sport qu'ils recouvrent. On peut citer notamment, le saut à l'élastique, le parapente, le VTT, la chute libre, les sports de combat, l'escalade, la voile en solitaire, etc. (Pfefferlé et Liardet, 2011). En effet, il n'est pas possible de donner une définition précise et unanime des sports à risque simplement, car elle regrouperait des pratiques trop différentes pour être regroupées dans une seule et même catégorie (Penin, 2012).

Les études sur le risque et sa perception par l'être humain dévoilent que lorsque l'on classe les activités sportives en fonction des menaces inhérentes, les individus sont plus sensibles aux conséquences des événements qu'à leur fréquence (Pfefferlé et Liardet, 2011). Soit, « la désignation des sports les plus risqués se fait par rapport à la gravité des écueils corporels envisagés, davantage qu'en référence à leur probabilité d'occurrence » (Collard, 1998, cité par Soulé, 2012, p. 12).

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Il existe bien entendu des sports avec un taux d'accident supérieur à d'autres, mais comme le précisent Pfefferlé et Liardet (2011), « une activité à risque n'est pas forcément source d'accidents » (p. 14).

Les activités sportives peuvent être classées de 3 manières (Pfefferlé et Liardet, 2011) :

- *Les activités risquées peu ou pas accidentogènes*
  Ex. le parachutisme, l'escalade.

- *Les activités risquées accidentogènes*
  Ex. l'alpinisme, le hors-piste en ski

- *Les activités non risquées accidentogènes*
  Ex. la baignade, la randonnée pédestre

Selon Pfefferlé et Liardet (2011), « cette constatation est confirmée par différentes enquêtes qui tendent à démontrer que les accidents ne sont pas plus fréquents ni plus graves dans les activités réputées « à risque » que dans celles plus « sûres » (p.14).

1.4.2. La prise de risque

« Si l'évaluation subjective des risques ne repose jamais sur un calcul rationnel, c'est aussi que les prises de risque ne sont pas perçues de la même manière lorsqu'elles concernent les autres ou soi-même. » (Penin, 2012, p.232). Les sportifs revendiquent une certaine mise à distance du risque dans la pratique personnelle grâce « aux précautions prises, au sérieux de l'approche, à la fiabilité du matériel et surtout à la compétence dans l'activité » (Penin, 2012, p.233).

En motricité, le concept de prise de risque est intimement lié à celui d'émotion née de l'incertitude. Bernard Jeu parle de situations « d'épreuve ». Celles-ci signifient se confronter à une situation difficile et risquée pour en ressortir grandi et conforté dans la maîtrise de ses habiletés motrices (Cabus, 2007).

Penin (2012) distingue la prise de risque de la conduite à risque.

La prise de risque est voulue et recherchée par les sportifs. Ceux-ci sont donc parfaitement conscients des risques encourus et des conséquences possibles. C'est ce qu'appelle Perretti-Watel (2003) cité par Penin (2012) le risque « profane » car « les prises de risque […] par définition […] doivent être reconnues et revendiquées comme telles par leurs auteurs (p. 25).

En revanche, la conduite à risque peut avoir lieu indépendamment de la volonté des pratiquants. On parle dans ce cas, de risque « savant ». En effet, pour ce même auteur, « les conduites à risque peuvent échapper à la conscience des acteurs lorsqu'elles sont fabriquées par les experts sans toutefois être perçues ainsi par les individus qui s'y engagent » (Penin, 2012, p. 25).

1.5. L'enseignement de l'EPS : entre risque et sécurité

1.5.1. L'illusion du contrôle

D'après Le Breton (2012), « on a souvent noté que le risque lointain est surévalué, et, à l'inverse, le plus ordinaire, celui qui menace le plus en réalité, nettement sous-estimé » (p. 50). Lorsqu'on interroge des personnes afin qu'elles estiment le risque pour elles-mêmes ou autrui, leur évaluation du risque pour elles, s'avère presque tout le temps inférieur au risque évalué pour autrui.

Perretti-Watel P. (2000) parle de biais d'optimisme souvent perçu comme le résultat de l'illusion du contrôle. Il définit l'illusion du contrôle ainsi : « Nous serions optimistes parce que nous pensons pouvoir contrôler le risque, y faire face mieux que les autres » (p. 183).

Comme le relève à juste titre Le Breton (2012), « l'illusion de contrôle naît lorsque le fait de hasard est perçu comme relevant de l'adresse personnelle et que l'attente du succès est disproportionnée en regard des chances réelles d'obtenir le résultat désiré » (p.50).

1.5.2. La sécurité

Comme il a déjà été rappelé, la société met un point d'honneur à assurer la sécurité dans la vie des citoyens que ce soit dans le cadre public ou privé. Il est attendu des enseignants d'EPS qu'ils minimisent et maîtrisent les risques afin d'éviter à leurs élèves toute situation de danger (Pfefferlé & Liardet, 2011).

Pourtant, vivre est un risque ! Et les enseignants ne peuvent nier le risque puisqu'il fait partie intégrante de tout apprentissage sportif. Avant de savoir et maîtriser, il faut essayer avec la part d'incertitude que cela comporte.

La théorie du constructivisme de Piaget signifie que les connaissances doivent parfois être déconstruites pour être reconstruites et que l'élève passe par une situation de déséquilibre avant de retrouver une situation stable. Comme le disent Gauthier et Tardif (1996), « l'apprentissage est une activité de recherche de sens, et c'est grâce aux obstacles, sources de déséquilibre, que le sujet construira ses connaissances nouvelles » (p. 213).

L'être humain possède deux besoins primaires : les besoins physiologiques et le besoin de sécurité. Lorsque ces deux besoins sont accomplis, il peut se concentrer sur les besoins secondaires, dont l'apprentissage sportif. Comme ce dernier n'a d'importance que si les besoins primaires sont satisfaits, la sécurité correspond à un élément fondamental de l'enseignement et de l'apprentissage (Pfefferlé & Liardet, 2011).

La sécurité revêt deux aspects d'après Pfefferlé & Liardet (2011).

- *La sécurité active*
  Il s'agit de la capacité du pratiquant à opter pour des attitudes et agissements propres à garantir sa sécurité. Elle s'acquiert à travers les exercices répétés, les connaissances et les applications des règles et règlements spécifiques à chaque discipline.

- *La sécurité passive*
  Elle concerne les dispositifs de sécurité que le sportif adopte dans le but de diminuer les conséquences d'un incident incertain (équipement, installation correcte du matériel, tapis de chute, etc.)

Figure 1 : La sécurité

L'enseignant doit donc soumettre aux élèves des situations risquées, mais non dangereuses. Il doit tenir compte en particulier de deux éléments (Cabus, 1997) :

- *La gestion de l'espace*
  Il va vérifier que le matériel de réception pour les chutes en escalade est suffisamment épais et correctement placé, contrôler que la surface de la patinoire ne comporte pas de gros trous, etc. C'est ce que Pfefferlé & Liardet (2011) appellent la sécurité passive.

- *La gestion du temps*
  Il va proposer aux élèves des leçons s'inscrivant dans une séquence avec des moments différents : des moments d'explications et de démonstrations, des moments de coaching, des moments de travail individuel et de responsabilisation des élèves.

1.5.3. La gestion des risques

Soulé & Corneloup (2007) préfèrent parler de gestion des risques plutôt que de sécurité. Selon eux, la sécurité c'est une absence de danger, généralement illusoire. A contrario, la gestion des risques est une notion plus complexe composée de trois pôles :

- *Le pôle normatif*
  Il s'agit de respecter un certain nombre de règles de manière préventive. Seul, il ne permet pas d'aller au-delà des pratiques et donc n'est pas optimal.

- *Le pôle marchand*
  Il se concentre sur le niveau de protection acquis en cherchant à atteindre une gestion des ressources optimales. Mais les décisions ne reposent généralement pas uniquement sur des faits, il y a une part d'incertitude également.

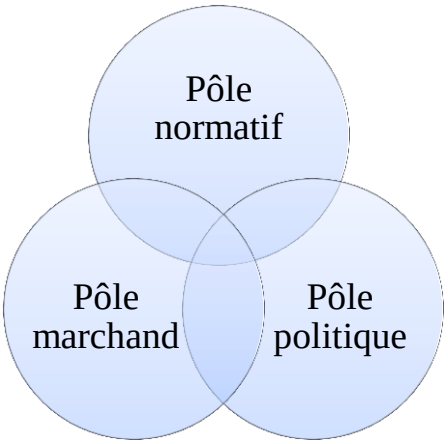


Figure 2 : La gestion des risques

- *Le pôle politique*
  Il permet de gérer au mieux les incertitudes.

En conclusion, « pour qu'une décision soit équilibrée et socialement acceptable, il faut non seulement qu'elle respecte les normes et les règles, qu'elle soit économiquement optimale, mais aussi qu'elle soit issue d'un compromis entre parties prenantes » (Soulé & Corneloup, 2007, p. 127).

Enseigner l'EPS, c'est former l'élève à la gestion des risques. Un élève formé sera ainsi capable d'assurer sa propre sécurité en réduisant les dangers éventuels que l'activité sportive comporte (Pfefferlé et Liardet, 2011). D'après ces auteurs, « afin que la capacité à évaluer le risque de la manière la plus objective possible se développe, il faut que le risque soit vécu » (p. 27).

L'élève doit vivre l'activité dans un contexte signifiant, c'est-à-dire que le risque doit être perçu et présent. La recherche du risque zéro représente alors un non-sens didactique (Delignières, 1995, cité par Pfefferlé et Liardet, 2011).

Sarthou (2003) ajoute encore que « l'accès à l'autonomie de l'élève passe par sa responsabilisation et donc par un investissement dans la gestion (surveillée) de la sécurité » (p. 83). Pour cela, Baumann (2003) propose de faire participer progressivement les élèves à l'installation du matériel. À force de répétitions, ils sauront installer un engin de façon à assurer leur propre sécurité de manière passive au moins.

1.5.4. Le risque adapté

Lorsque l'enseignant a vérifié l'espace, planifié ses leçons, il doit encore réfléchir à proposer une situation problème à l'élève qui permet un apprentissage, c'est-à-dire, qui comporte le degré de complexité et de risque adéquat (Pfefferlé & Liardet, 2011).

Que signifie un risque adapté ?

Pour commencer, un risque adapté se situe dans la zone d'apprentissage de l'élève. Il s'agit pour l'enseignant de rechercher un équilibre entre la zone de confort et la zone de panique du sujet. En effet, dans la première, l'élève n'apprendra aucune nouvelle habileté motrice, tout au plus, il stabilisera celles qu'il connaît. En revanche, dans la seconde, le risque est trop important et va au-delà de ses capacités physiques et émotionnelles, il est alors contre-productif (Pfefferlé & Liardet, 2011). D'après ces auteurs, « c'est en acceptant le risque de se confronter à une situation nouvelle, de se mesurer à « l'inconnu » que l'élève va accéder à sa zone d'apprentissage » (p.19).

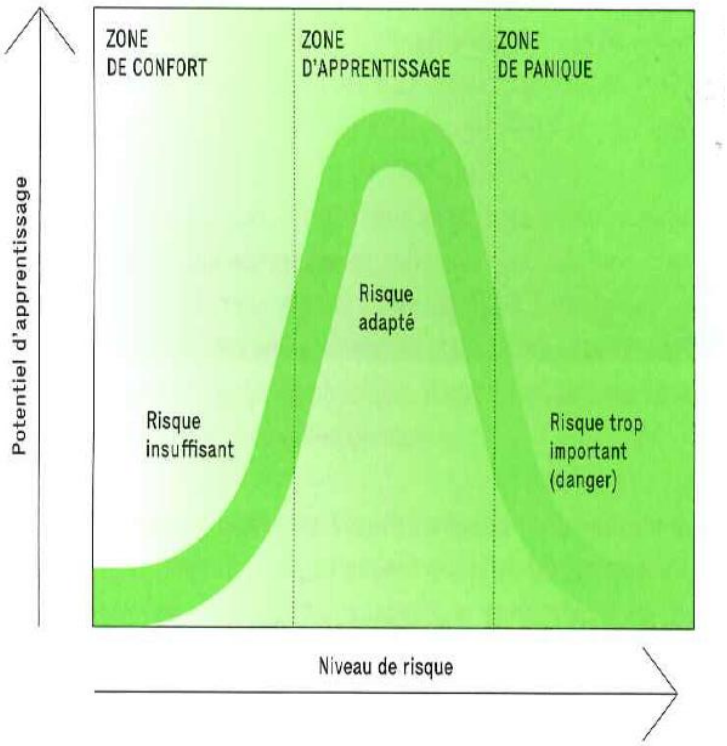


Figure 3 : L'apprentissage: résultat d'une prise de risque adaptée (Pfefferlé & Liardet, 2011)

Au fur et à mesure que l'apprentissage avance, la zone de confort s'accroît progressivement alors que la zone de panique se réduit (Pfefferlé & Liardet, 2011). Cette relation inversement proportionnelle démontre l'évolution et la progression des élèves à travers la répétition des activités, qui deviennent moins risquées.

Pfefferlé & Liardet (2011) énoncent également le concept de « zone proximale de développement ». Il est défini comme la différence entre les capacités de l'élève qui travaille seul et ses capacités lorsqu'il reçoit l'aide et le soutien de l'enseignant. Cette zone va alors définir la prochaine étape à atteindre seul pour l'élève.

Travailler dans cette zone est un des enjeux majeurs dans l'enseignement de l'EPS, car il permet de stimuler les élèves et de les faire progresser. Inversement, si on sort de cette zone, soit la tâche à accomplir est perçue comme inatteignable ou dangereuse par l'enfant, soit elle ne représente aucun enjeu pour lui, et devient, sans intérêt (Pfefferlé & Liardet, 2011). Une phrase de ces deux auteurs a retenu tout particulièrement mon attention, car en quelques mots, tout est dit d'après moi. « Grâce à son attention, à ses compétences d'observation, de dialogue et d'écoute, le maître met en situation le juste risque pour la juste personne au juste moment. » (p.21).

Proposer des situations de risque adaptées c'est aussi favoriser la sécurité des élèves en mettant en place une éducation au risque.

Tout d'abord, l'enseignant va présenter, à ses élèves, des situations d'apprentissage adaptées. C'est-à-dire, « Toute condition (situation, organisation, exercices) permettant à l'élève d'évoluer en sécurité en fonction de ses qualités techniques, physiques et psychiques du moment » (p.22).

Puis, très tôt, le maître tentera de les amener à adopter des comportements sécuritaires (Pfefferlé & Liardet, 2011). Il visera l'autonomie de ses élèves dans la gestion du risque.

Former les élèves à gérer le risque c'est bien, mais c'est insuffisant. L'enseignant doit avant tout s'assurer que le sentiment de sécurité de l'élève soit rempli. « Se sentir en sécurité, c'est le socle de tout apprentissage complexe. » (Perrenoud cité par Pfefferlé & Liardet, 2011, p. 23). Pour cela, nul besoin d'en faire des tonnes ! Un encouragement, un sourire peuvent suffire à réconforter l'élève ou à le conforter dans sa confiance en lui.

La sophrologue Brus (cité par Pfefferlé & Liardet, 2011) énumère quatre éléments indispensables à la formation du sentiment de sécurité chez l'élève. Permettre à l'élève de se sentir sûr dans l'activité sportive, c'est tout d'abord, cibler un objectif pour lui, tenant compte de ses capacités physiques et émotionnelles du moment. Ensuite, il s'agit de le faire cheminer vers l'apprentissage en lui offrant un temps et un espace adapté à chaque étape. Pour finir, le maître doit lui montrer qu'il a confiance en lui, l'encourager et le mettre en situation de réussite (Pfefferlé & Liardet, 2011).

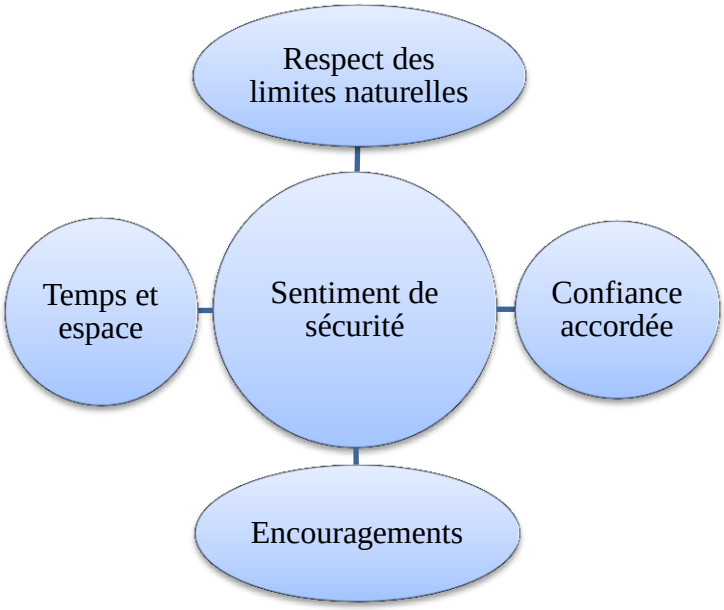


Figure 4: Le sentiment de sécurité

1.6. Les effets bénéfiques du risque en EPS

Dans la littérature que j'ai feuilletée, il est régulièrement fait mention des effets bénéfiques du risque et plus largement du sport sur la santé physique et psychique des individus. J'ai alors sélectionné trois effets qui me semblaient pertinents, afin de les exposer pour soutenir ma thèse.

1.6.1. Le développement des habiletés motrices

Comme le définit Durant (1987/2011), « une performance sportive est l'expression d'une habileté motrice » (p. 127). L'individu va chercher une réponse qui soit la plus adéquate à un « problème moteur » posé. Selon Fits & Posner (cité par Durand, 1987/ 2011),

> L'acquisition d'une habileté chez l'adulte ne se fait jamais *ex nihilo* et rien ne se construit de totalement nouveau : chaque habileté est le résultat d'aménagements et de

modifications d'habiletés anciennement acquises qui constituent le répertoire de l'individu.

Cela signifie que, durant l'enfance, l'individu va acquérir une panoplie d'habiletés motrices de base, qui lui permettra à l'avenir d'apprendre et de construire par-dessus de nouvelles habiletés motrices, certainement plus pointues.

Un enfant qui a eu l'occasion de se confronter à des situations de risque dans son jeune âge, sera apte à affronter à une situation difficile voir dangereuse dans sa vie d'adulte. Selon moi, il s'agit d'une mission de l'enseignant, au même titre que l'apprentissage de la proportionnalité en mathématiques par exemple, permettant de faire des achats malins.

Bouet (1968) liste quelques effets positifs du sport en général. En voici quelques-uns : il améliore les capacités de coordination, fortifie les régulations et développe la condition physique. Cabus (1997) ajoute encore « les activités à risque […] affinent et améliorent le schéma corporel et en particulier le tonus musculaire […] ».

1.6.2. Le Renforcement de l'estime et de la confiance en soi

Le risque est en étroite relation avec la composante physique du corps et tout autant avec sa composante psychique. Lorsque l'enfant se mesure au risque, il est dans l'émotion, il ne peut faire abstraction de sa peur. Par contre, s'il dispose des ressources suffisantes (activité adaptée, temps, espace, aide), il développera sa confiance en lui à travers les expériences en constatant sa progression.

D'après Cabus (1997), l'élève acquerra, au fil des exercices répétés, « une sécurité corporelle et une confiance dans ses possibilités, qui sont étroitement liées au développement psychoaffectif de l'enfant […] » (p. 8). L'enfant devra gérer le risque, le maîtriser, et cela avec l'aide de l'enseignant. Une fois que l'activité sera réalisée, il en sera d'autant plus fier, ce qui contribuera à renforcer son estime de soi.

1.7. Question et objectifs de recherche

Dans le plan d'études romand *(PER)*, il est fait mention du risque pour le cycle 2 dans l'objectif général *CM21* de la manière suivante : sensibilisation aux risques liés à la pratique sportive (blessures, etc.). En France, le risque est présent dans les programmes d'éducation physique dès le plus jeune âge. Ils parlent de « domestication du risque ».

Les pratiquants d'un sport observent de nombreuses précautions pour assurer au maximum leur sécurité. Un grimpeur ne mettra pas un doigt dans un spit, les joueurs qui exercent de fortes pressions sur leurs chevilles portent des chevillères lorsqu'elles sont fragilisées, aucune discipline sportive n'échappe à l'échauffement routinier. Le langage est implicite dans la pratique sportive car évident. Cependant, à l'école le langage se doit d'être

Rapport-Gratuit.com

explicite, les gestes sont verbalisés, car pour les élèves tout est nouveau et à acquérir (Griffet & Travert, 2012).

1.7.1. La question de recherche

À travers mes nombreuses lectures, j'ai pu exposer les avis de divers auteurs au sujet du risque et de son intégration à l'école. Je pense avoir su expliciter les nombreux concepts et notions gravitant autour du thème de mon mémoire, en « dédiabolisant » le risque. Après avoir fait un tour d'horizon des auteurs s'étant penchés sur le risque et ses implications, je peux à présent énoncer ma question de recherche.

Comment aider les enseignants à intégrer le risque lors de leurs leçons d'éducation physique et sportive (EPS) ?

En effet, selon moi, le risque est une composante essentielle de l'apprentissage des habiletés motrices. Comme je l'ai distingué du danger, j'espère que les enseignants susceptibles de lire mon mémoire seront plus enclins à l'intégrer dans leurs leçons de sport.

1.7.2. Les objectifs de recherche

À l'aide de ma question de recherche, je vise les objectifs suivants :

1. Distinguer le risque du danger.
2. Montrer qu'intégrer le risque c'est avant tout viser la sécurité des élèves, futurs citoyens.
3. Tenter de convaincre les enseignants que le risque est éducatif et qu'il a sa place à l'école.
4. Aider les enseignants en proposant une séquence d'enseignement intégrant le risque.

2. Méthodologie

2.1. Fondements méthodologiques

2.1.1. Une recherche qualitative

Anadón & Guillemette (2007) définissent la recherche qualitative comme « se présentant généralement sous la forme d'une construction souple et progressive de l'objet d'étude. Elle s'ajuste aux caractéristiques et à la complexité des phénomènes humains et sociaux. » (p. 26). Ces auteurs considèrent que ce type de recherche permet de prendre en compte la singularité tant du chercheur que des personnes interrogées. Il a pour objectif d'offrir aux sujets l'opportunité d'expliciter au chercheur le sens qu'ils donnent à leur méthode, leurs expériences, leur mode de fonctionnement.

Pour Kakai (2008), la recherche qualitative « renvoie à une méthode de recherche intéressée par le sens et l'observation d'un phénomène social en milieu naturel » (p. 1). Selon lui, elle s'intéresse à des données non quantifiables et par conséquent ne s'intéresse pas aux chiffres prioritairement.

À travers mon travail, je souhaite mettre sur pied une séquence didactique portant sur les agrès et intégrant le risque. Il est donc nécessaire pour moi d'utiliser la recherche qualitative pour mener à bien mon mémoire.

En effet, si j'avais choisi une recherche quantitative, j'aurais dû laisser mes leçons dans les mains d'enseignants sans que je puisse y assister et en particulier filmer. Sans séquence vidéo, je n'aurais eu qu'un feed-back limité, car il aurait été basé uniquement sur l'opinion subjective des enseignants. Je n'aurais pas pu m'assurer de la bonne mise en place des activités à risque et le travail aurait été de trop grande ampleur pour un travail de Bachelor. Voilà les raisons qui m'ont conduite vers la recherche qualitative.

2.1.2. Une démarche descriptive

Ma démarche va s'intéresser prioritairement à aider les enseignants à intégrer le risque et pour cela je me suis posé la question suivante : comment ?

Ma recherche a donc l'objectif de récolter les avis des élèves sur ces 6 dernières leçons de gymnastique à travers un questionnaire qu'ils rempliront en fin de séquence. Je vais compléter mon analyse grâce aux enregistrements vidéo réalisés durant la séquence. Je chercherai à décrire ce que je percevrai de l'attitude, du comportement et des réactions des élèves lorsqu'ils seront confrontés aux différentes activités à risque.

Lorsque je visionnerai mes enregistrements, j'essayerai de tracer, de la manière la plus précise possible, le portrait du phénomène qui se présentera à moi : l'attitude des élèves face au risque et dans la mesure du possible comment celle-ci évolue avec la répétition d'activités à risque.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Je chercherai à établir des liens entre les réactions des élèves, l'attitude de l'enseignante lors de l'exécution des exercices et la difficulté des activités proposées. Je pense que tous ces paramètres et surtout cette grande question « Comment ? » me permettront, conjointement, de partager avec mes lecteurs, des conclusions qui pourraient apporter des réponses à certains enseignants et rendre sa place au risque à l'école.

2.1.3. Une approche inductive

À travers mon mémoire, je souhaite proposer aux élèves des exercices comportant un certain risque et observer leurs réactions, leur attitude. J'espère en tirer des conclusions positives et j'aimerais ensuite pouvoir les généraliser dans une moindre mesure à l'ensemble des enfants scolarisés. Cependant, j'ai conscience que mon échantillon n'est pas très représentatif, car composé d'une seule classe de Suisse romande.

Aktouf (1987) donne une définition de la méthode inductive. Selon lui, « On observe des caractéristiques précises sur un ou plusieurs individus (objets) d'une classe et on essaie de démontrer la possibilité de généraliser ces caractéristiques à l'ensemble de la classe considérée. » (p.29)

D'après Anadón & Guillemette (2007), les recherches qualitatives, de par leurs fondements épistémologiques, encouragent l'exploration inductive. Toujours d'après eux, l'essence même de l'approche inductive « proviendrait de l'orientation fondamentale qui consiste à étudier les phénomènes à partir de l'expérience propre des acteurs » (p. 33).

Cependant, toute approche inductive comporte une part de caractère déductif. Il serait faux d'affirmer qu'une recherche inductive est dépourvue de tout a priori de la part de son chercheur, car même s'il les omet, sa recherche en sera imprégnée malgré lui. De plus, lorsque le chercheur procède à son échantillonnage, il a recourt à une approche déductive. Il ne va pas accorder son attention à toutes les données, mais approchera le terrain avec les éléments théoriques grâce auxquels il sélectionnera les situations permettant de recueillir des données pertinentes. (Anadón & Guillemette, 2007).

2.1.4. Un enjeu pluriel

Selon la classification de Van der Maren (2003) cité par De Lavergne (2007), il existe quatre types d'enjeu dans une recherche : l'enjeu nomothétique, pragmatique, politique et ontogénique. D'après cet auteur, une recherche ne se limite pas à un seul enjeu, mais à plusieurs, voire à tous. Pour cette raison, il me semble opportun de définir chacun d'eux :

- *L'enjeu nomothétique*
  D'après Van der Maren (2003) cité par De Lavergne (2007), « La recherche est orientée par l'activité professionnelle, elle vise à accéder à de nouvelles compréhensions d'un monde professionnel connu, à mobiliser un ensemble de

référents théoriques et de méthodes pour le regarder autrement, comme un monde étrange. » (p. 30)

L'enjeu nomothétique comporte une véritable envie de produire un savoir et de faire émerger des connaissances nouvelles en faisant appel à la communauté scientifique (De Lavergne, 2007).

En toute modestie, je n'ai pas la prétention d'apporter des connaissances nouvelles à travers mon mémoire, mais la volonté d'aider les enseignants à changer de regard sur l'idée d'intégrer le risque à l'école. Ils possèdent tous les outils leur permettant d'intégrer cette composante à leurs leçons et ont selon moi, besoin d'être encouragés dans cette voie.

- *L'enjeu politique*

  Van der Maren (2003) cité par De Lavergne (2007), considère que le praticien-chercheur est animé par une réelle volonté de faire changer les choses. Pour lui, « le praticien-chercheur veut apporter, en interaction avec les acteurs, une dynamique politique (au sens large du terme) qui favorise l'accès au savoir scientifique pour les acteurs concernés par la recherche. » (p. 31)

  En effet, je souhaite encourager les enseignants à faire évoluer leur pratique vers l'intégration du risque à l'école. Le risque est présent dans la vie et je pense que de ce fait, il est essentiel de l'intégrer lors des leçons d'EPS notamment.

- *L'enjeu pragmatique*

  Selon Van der Maren (2003) cité par De Lavergne (2007), « La recherche vise […] à faire émerger des dynamiques d'expérimentation et d'action réflexive sur le terrain, à dégager quelques pistes d'action pour mieux faire, pour faire autrement. » (p. 32)

  Cet enjeu a pour objectif de trouver une solution là où il y a un problème. Pour cette raison, il cherche à répondre à la question du « comment » (Van der Maren, 2003).

  Répondre à la question du « comment », tel était mon objectif au départ. Je constate que les enfants sont de plus en plus réticents à se mesurer au risque et cela, car ils n'y sont pas assez confrontés d'après moi. J'ai donc cerné un problème et tenté d'y apporter une solution par la mise en place de cette séquence.

- *L'enjeu ontogénique*

  Cet enjeu se retrouve dans n'importe quel type de recherche, car il vise le développement personnel du praticien-chercheur et pas seulement l'émergence de nouveaux savoirs (Van der Maren, 2003). Le perfectionnement est certainement le principal but du chercheur ce qui explique que l'enjeu ontogénique fait partie de l'essence même de la recherche.

  À travers ma démarche, je vise évidemment mon développement personnel. Pour moi, l'enseignement de l'EPS occupe une place très importante à l'école et

je désire être formée au mieux, afin de proposer à mes futurs élèves, un enseignement-apprentissage le plus complet possible.

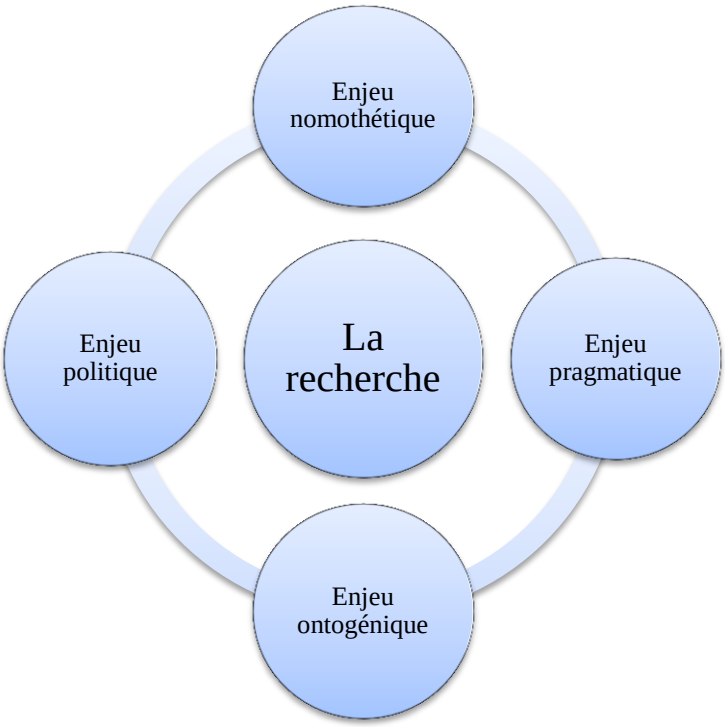


Figure 5 : La recherche : un enjeu pluriel

2.1.5. Un objectif

Dupin de St-André, Montésinos-Gelet et Morin (2010) affirment que « Le choix d'une approche méthodologique dépend, d'une part, des objectifs et de l'orientation théorique de la recherche et, d'autre part, des avantages et limites de chaque approche. » (p.160)

- *Les approches à visée prescriptive*
  D'après Dupin de St-André et al. (2010), ces approches « sont utilisées dans le but d'identifier les pratiques enseignantes les plus efficaces » (p. 161). Selon Savoie-Zajc & Karsenti (2004) cités par Dupin de St-André et al. (2010), « La réalité […] peut être morcelée en variables qui sont observables et mesurables. » (p.161)

- *Les approches à visée heuristique*
  Elles ont pour but de décrire les pratiques enseignantes avant de les évaluer. D'après Tupin (2003) cité par Dupin de St-André et al. (2010), « Les approches méthodologiques à visée heuristique permettent au chercheur de saisir la richesse des pratiques enseignantes et ainsi d'en développer une meilleure connaissance sans chercher à les évaluer. » (p. 170)

- *Les approches à visée pratique*
  Il s'agit d'une approche qui tente d'apporter des changements dans les pratiques enseignantes en les observant. D'après Savoie-Zajc (2010) cité par Dupin de St-André et al. (2010), « Elles permettent d'identifier des solutions pour des problèmes issus de la pratique qui pourront potentiellement être transférées à des situations similaires. » (p.172).

Comme je l'ai dit, mon travail s'intéresse à proposer à une enseignante d'intégrer une composante « risque » à ses leçons d'EPS et ensuite d'observer le comportement et la réaction des élèves face à ce type d'exercices. Pour cette raison, je pense qu'il est correct d'associer ma recherche à une approche à visée pratique. Je ne cherche pas à identifier les pratiques enseignantes les plus efficaces, ce qui exclut l'approche à visée prescriptive. Je ne vais pas non plus me contenter de décrire les pratiques enseignantes, car je risquerais de me trouver dans une situation ne permettant pas d'atteindre les objectifs que je me suis fixés au départ de ma recherche.

Ainsi, je qualifie bel et bien ma recherche d'approche à visée pratique, car elle s'intéresse simultanément à encourager et observer l'action (Dupin de St-André et al., 2010).

2.2. Nature du corpus

À travers mon mémoire, je vise à proposer aux enseignants une séquence intégrant le risque en EPS. Pour cela, je mets sur pied 6 leçons axées sur un thème ciblé « les agrès ». J'organise mes leçons à partir de la brochure n°3 du MER qui s'intitule « Se maintenir en équilibre, grimper, tourner ». En effet, selon moi les habiletés motrices présentant le plus de risques se situent dans les agrès, raison pour laquelle mon choix s'est orienté sur cette brochure.

La brochure ainsi choisie, je cible une nouvelle fois mon travail en focalisant mes leçons sur 3 sous-thèmes parmi : se maintenir en équilibre ; s'appuyer et grimper ; tourner ; se suspendre, s'élancer et se balancer ; se déplacer sur des roulettes et sur des roues ; lutter ; combiner.

Je décide de construire 3 fois 2 périodes d'EPS sur les sous-thèmes suivants :

- Se maintenir en équilibre
- S'appuyer et grimper
- Tourner

Je planifie mes leçons dans cet ordre-là pour la raison suivante. Pour commencer, je cherche des activités qui vont développer les habiletés motrices visées, tout en tenant compte de leur « composante risque ». Lorsque toutes mes leçons sont prêtes, je décide d'intervertir l'ordre des sous-thèmes de la façon suivante :

1. S'appuyer et grimper

2. Tourner
3. Se maintenir en équilibre

Je ne suis pas volontairement l'ordre proposé par le MER, car je dois tenir compte d'un autre paramètre. Mon questionnaire est distribué en fin de séquence et par conséquent, les élèves se souviendront mieux des dernières leçons que des premières en toute logique. Pour cette raison, les éléments qui guident ma planification sont d'une part, une progression logique dans les mouvements et habiletés travaillés et d'autre part, une progression dans la difficulté des activités dites à risque.

Pour construire mes leçons d'EPS, j'utilise les ressources suivantes :

- MER : le moyen d'enseignement romand officiel pour l'EPS
- Courageux c'est mieux : se mouvoir, risquer, vivre des émotions au niveau élémentaire. Il s'agit d'un moyen d'enseignement.
- Mobilesport.ch : C'est également un moyen d'enseignement consultable en ligne.
- Mon imagination

2.2.1. La collecte des données

Pour récolter les données, je décide d'utiliser deux canaux différents. D'une part, le questionnaire adressé aux élèves et d'autre part l'observation à l'aide de la caméra. Je choisis de collecter mes données par ces deux biais, afin d'être la plus complète possible dans l'analyse de mon travail et je pars du principe qu'ils vont s'enrichir mutuellement.

2.2.1.1. L'observation

Cet outil de collecte de données se décline en plusieurs catégories[1] :

- Observation directe / indirecte
- Observation participante / non participante
- Observation systématique / non systématique

Dans le cas d'espèce, il s'agit d'une observation directe, car je suis visible. J'ai une position de chercheuse et me présente comme telle aux élèves. Cela signifie que je ne donne pas les leçons, mais saisis les instants vécus pas les élèves de manière ciblée à l'aide de ma caméra.

L'observation est également participante du fait que je me rends sur place et vis les leçons d'EPS avec les élèves, même si je demeure dans la position de chercheuse et non d'enseignante.

D'après Savoie-Zajc (2004), le chercheur est impliqué dans la vie de la classe et va partager le quotidien de cette communauté pendant un temps donné. L'auteure cite Bianquis-

[1] Cours sur l'outil de collecte : l'observation en recherche-S3 du 29.09.14

Gasser, qui définit l'observation participante comme « un apprentissage et un dispositif de travail. C'est en partageant même temporairement le quotidien du groupe étudié que le chercheur peut tenter de dépasser le rapport déséquilibré de l'enquêteur à son objet d'étude. » (Savoie-Zajc, 2004, p. 136).

Enfin, l'observation est non systématique, car je vais visionner les séquences filmées sans l'aide d'une grille d'observation préalablement établie. Je fais ce choix-là, car mon analyse se fera prioritairement sur la base du questionnaire tout en étant nourrie par les éléments remarquables tirés du visionnement des extraits vidéo. Van der Maren (2003/2005) expose à juste titre que, « c'est en voulant améliorer la fiabilité, la fidélité et la validité des observations que les chercheurs ont découvert la difficulté d'obtenir des données valables à partir de l'observation. » (p. 151). Comme le rappellent justement Charlier & Van Campenhoudt (2014), « Si tout est observable, tout n'est pas observé et il n'est pas rendu compte de tout ce qui a été observé. » (p. 68).

Entre la réalité du terrain et le compte rendu que je ferai, deux filtres sont utilisés. Le premier concerne la vue du chercheur à chaud. C'est-à-dire, les réflexions que j'émets sur place. Afin de réduire la contrainte posée par ce filtre, je décide de filmer les séquences afin de pouvoir les analyser dans le calme et à tête reposée. Le second filtre n'est autre que la subjectivité du chercheur avec une prise de recul (Charlier & Van Campenhoudt, 2014).

2.2.1.2. Le questionnaire

Afin d'avoir un retour concret dans l'analyse des attitudes et comportements des élèves, je décide de leur proposer un questionnaire simple, leur permettant de donner leur avis sur la séquence réalisée en EPS. Ce questionnaire servira de base à mon analyse et sera enrichie par les commentaires et réflexions que j'ai pu faire suite au visionnement des extraits vidéo collectés.

Le questionnaire se divise en deux catégories : le questionnaire à questions fermées et le questionnaire à questions ouvertes. Franssen & Huynen (2014) nous exposent leur définition.

On parle de questionnaire à questions fermées quand la personne interrogée est contrainte à opérer un choix parmi des réponses qui ont été formulées en amont par le chercheur (Charlier & Van Campenhoudt, 2014). Ce type de questionnaire présente notamment l'avantage de pouvoir être distribué à un large nombre d'individus et il demande peu de temps investi aux répondants. Cependant, il comporte un inconvénient majeur, celui d'être moins pertinent qu'un questionnaire à questions ouvertes s'agissant de comprendre les cas dans leur singularité. (Franssen & Huynen, 2014).

Le questionnaire à questions ouvertes vise à allier les avantages des outils de collecte de type qualitatif et quantitatif. D'après Franssen & Huynen (2014), il sera particulièrement pertinent pour le chercheur dans le cas où :

> Il cherche à la fois à avoir une image globale de la population étudiée, en produisant des chiffres qui reflètent les principales tendances et caractéristiques de cette population et une compréhension en profondeur, permettant de dégager le sens que les individus interrogés donnent à leur expérience. (p.124)

Comme je mène cette recherche avec une seule classe de 3e et 4e année Harmos, je dois tenir compte des singularités des élèves. Je pars du principe qu'il s'agit d'une classe lambda ce qui me permet de tirer des généralités applicables à d'autres classes tout en sachant qu'il faudrait pouvoir conduire mon travail dans plusieurs classes afin d'approcher des résultats représentatifs.

Pour ce faire, je choisis de créer un questionnaire mêlant questions fermées et questions ouvertes, car les élèves sont en plein apprentissage de l'écriture.

À cet âge, ils écrivent les mots comme ils entendent les sons et les questions devront être non seulement pertinentes pour la recherche, mais aussi explicites et abordables pour de jeunes lecteurs.

Afin d'obtenir des résultats tangibles qui peuvent être analysés, j'opte majoritairement et selon les conseils de mon directeur de mémoire pour des questions plutôt fermées. En effet, les élèves sont trop jeunes pour structurer leur pensée et n'ont pas encore acquis la capacité à synthétiser les informations. De ce fait, des questions fermées me semblent plus adaptées à des élèves de huit ans que des questions ouvertes.

Cependant, comme les auteurs cités précédemment l'ont rappelé, en ne proposant que des questions fermées, je risque de ne pas tenir compte de la singularité des élèves. Ce sont donc les raisons qui me poussent à mélanger questions fermées et questions ouvertes.

2.2.2. La procédure et le protocole de recherche

Mon expérimentation se déroule sur trois semaines successives dès la rentrée des vacances d'automne 2015 lors des leçons d'EPS aux dates suivantes :

- mardi 27.10.15 (9h50 à 11h20)
- mardi 03.11.15 (9h50 à 11h20)
- mardi 10.11.15 (9h50 à 11h20)

Pour réaliser ma collecte de données, je dois filmer les élèves et ai besoin du consentement de leur représentant légal, soit un de leurs parents.

En effet, d'après le code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles Pédagogiques, adopté par la Conférence des directeurs des hautes écoles pédagogiques (CDHEP), le consentement des participants doit être libre et éclairé (principe n°3). Comme

les élèves sont mineurs, j'ai besoin du consentement des parents pour les filmer. Je vais, à ce propos, informer les parents du but de ma recherche et de ma méthode de collecte de données (respect de la sphère privée, principe n°4) ainsi que du traitement des données (utilisation des informations, principe n°5).

Pour mettre en œuvre et respecter ces principes, je procède de la façon suivante. Je rédige une lettre aux parents les avisant de l'expérience à laquelle va participer leur enfant. Je les informe à propos de ma démarche et requiers l'autorisation de filmer les élèves et d'utiliser ce film à des fins scientifiques en m'engageant à ne publier aucune donnée dans le domaine public. Ensuite, je la transmets à l'enseignante titulaire, qui joue le rôle d'intermédiaire dans cette relation. Enfin, je récolte les lettres, sachant ainsi comment filmer les élèves en respectant leurs droits.

2.2.3. Le choix de l'échantillonnage et de la population

La population visée par mon expérimentation est constituée d'élèves de 3e et 4e année Harmos. Je choisis ce degré-là pour les raisons suivantes :

- Intégrer des risques dans l'éducation des élèves doit se faire dès leur plus jeune âge. Cette affirmation traitée précédemment dans mon travail m'amène vers des élèves du cycle 1.

- Je décide de distribuer un questionnaire aux élèves en fin de séquence, afin d'avoir un retour de leur part. Pour cela, je dois m'adresser à une population sachant lire et écrire, ce qui me dirige vers les degrés les plus hauts de ce cycle.

La taille de ma population est une classe de 14 élèves. En effet, la mise en place de cette séquence exige un long travail en amont et en aval de la collecte de données. Ceci ne me permet malheureusement pas de reproduire l'expérience avec d'autres classes dans le cadre d'un travail de Bachelor.

Rapport-Gratuit.com

2.3. Méthodes et techniques d'analyse des données

2.3.1. La légende

- E : élève
- Es : élèves
- M : enseignante

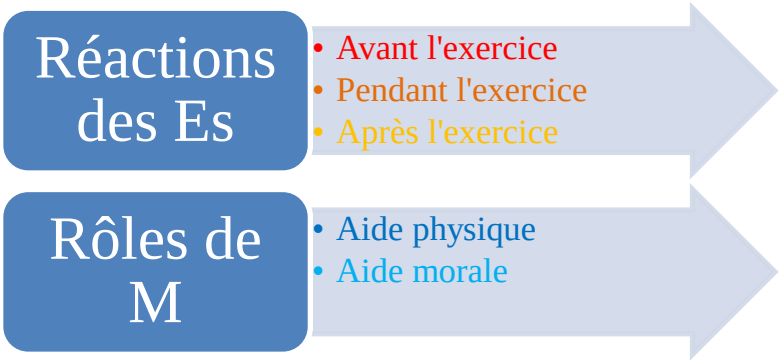


Figure 6 : Tableau guidant l'étiquetage des données

2.3.2. Les procédés de traitement des données

2.3.2.1. L'opération d'imprégnation des données

Pour démarrer l'analyse proprement dite des données, je commence par prendre des notes de ce que j'ai pu observer sur le terrain en tant que chercheuse. Ensuite, je me penche sur l'analyse des questionnaires. Je visionne, finalement, les séquences filmées afin d'appuyer et enrichir les prémisses de mon analyse au regard de ma question de recherche.

2.3.2.2. L'opération d'étiquetage des données

D'après Lejeune (2014), l'étiquetage est une opération fondamentale dans toute méthodologie. Ce procédé aura lieu après chaque contact avec le terrain pour mettre de l'ordre dans les données recueillies, de façon à ce qu'elles soient exploitables lors de l'analyse des données.

Après chaque séquence filmée, je rédige quelques commentaires et observations guidés par la figure 6 que j'ai créée. Celle-ci me permet de tracer les grandes lignes de mon analyse afin de la structurer. J'attribue des lettres aux différentes protagonistes afin de faciliter et d'alléger la lecture de cette conséquente phase de présentation des résultats : les rôles de l'enseignante (M) et les réactions des élèves (Es).

2.3.2.3. L'opération de tri, de condensation, de regroupement des données

À partir de mes prises de note, des questionnaires et des extraits vidéo, je me lance dans la catégorisation des données. Lejeune (2014) parle de catégorie classificatoire. Il s'agit d'un

regroupement qui recouvre en réalité deux cas de figure. Selon lui, « La catégorie peut regrouper des exemplaires uniques ou des sous catégories. » (p. 74). Dans mon cas, je traite plutôt de sous catégories comme je l'ai prévu avec les réactions des Es (avant, pendant et après l'exercice) et les relances de M (aide physique et morale).

2.3.2.4. L'opération de sélection d'extraits de données

Avant de partir sur le terrain, je construis ma séquence d'EPS, la présente à l'enseignante en l'accompagnant d'un plan de la salle. J'envoie et récolte la lettre adressée aux parents d'élèves et récolte le document signé. Je mets sur pied un questionnaire à l'intention des élèves.

À présent, je dois décider des exercices que je vais filmer. Pour avoir suffisamment de données, je décide de poser deux caméras dans la salle visant chacune un atelier intégrant le plus de risques selon moi. Ensuite, lorsque je visionnerai les séquences filmées, je sélectionnerai des extraits marquants au regard de ma question de recherche.

Cette démarche me permet d'analyser les données pertinentes pour mon travail de recherche. Elle offre également aux enseignants une séquence, qui j'espère, les aidera à intégrer une composante « risque » à leurs leçons d'EPS.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

3. Analyse des résultats

Après avoir récolté toutes les données relatives à mon sujet de mémoire, je vais dès maintenant m'atteler à les présenter dans un premier temps puis, à les interpréter.

Pour commencer, je choisis de présenter mes données sous forme de graphiques reprenant une à une chaque entrée de mon questionnaire. À ce moment-là, je vais entamer un début d'analyse qui est ensuite approfondie lors de l'interprétation des résultats.

Ensuite, à partir des remarques et interrogations qui m'ont interpellée lors de la collecte des données, je vais interpréter les résultats. Mes remarques sont enrichies par les résultats obtenus à l'aide des questionnaires, ce qui me permet de faire des liens entre les deux parties de mon analyse. Pour terminer, je vais ajouter quelques verbatim que j'ai retenus à partir des extraits vidéo afin d'apporter un aspect concret à mon travail.

Pour simplifier la lecture de l'interprétation des données, je vais les exposer à l'aide des mêmes entrées que j'avais utilisées lors de la méthodologie. Dans un premier temps, je vais présenter les réactions des élèves (Es) face à la séquence d'EPS proposée puisque c'est leurs réactions qui m'intéressent prioritairement. Ensuite, je vais présenter le rôle joué par l'enseignante (M) dans la réussite de la mise en œuvre de ces leçons sur le risque.

3.1. Présentation des résultats

3.1.1. La distribution et la récolte du questionnaire

Les élèves répondent au questionnaire le lendemain des deux dernières leçons filmées. Par chance, nous sommes trois personnes de référence dans la classe pour aider les élèves à répondre aux questions : l'enseignante (M), une stagiaire et moi. En effet, les élèves ne sachant pas tous encore forcément écrire, nous procédons parfois à la récolte des réponses par le biais de la dictée à l'adulte. Nous encourageons également les élèves à étoffer leurs réponses. Un élève dit par exemple :

J'ai bien aimé !

Nous intervenons pour lui demander de nous expliquer ce qu'il a bien aimé en lui donnant des exemples afin de rendre la question la plus concrète possible :

Tu as aimé parce que c'était haut ? Parce que tu avais la tête en bas ? Parce que tu as réussi ? Parce qu'un camarade t'a aidé ? Parce que ça t'a fait rire ? Pour une autre raison encore ?

Après avoir explicité la manière dont s'est déroulée la récolte de données, je vais maintenant présenter les résultats de mon questionnaire à l'aide de graphiques afin qu'ils soient rendus plus lisibles.

3.1.2. Les résultats au regard du questionnaire

- Question 1 : *Parmi les exercices suivants, lesquels t'ont plu ?*

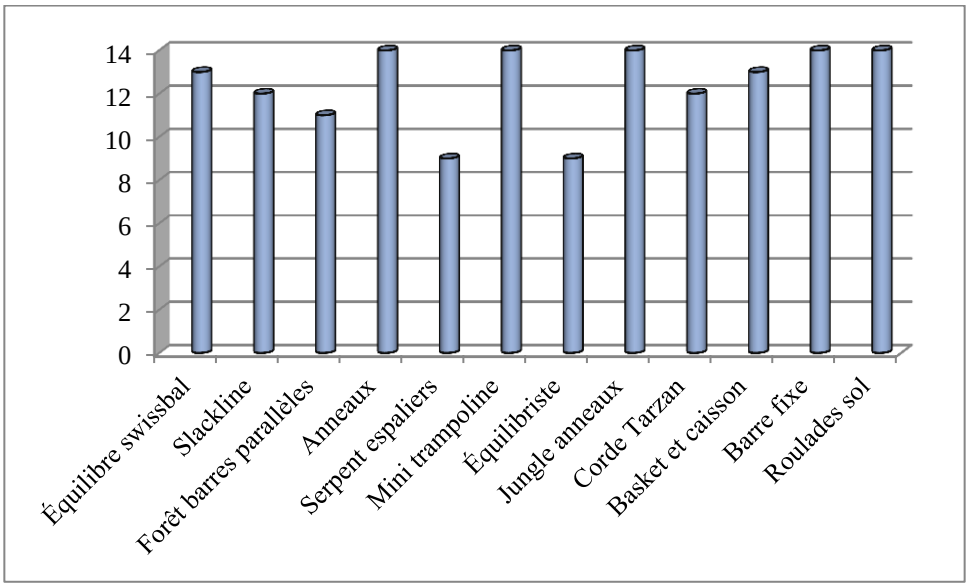


Figure 7 : Question 1: les ateliers qui m'ont plu

Ce graphique parle de lui-même ! Plus de trois quarts des élèves de la classe ont apprécié 10/12 ateliers proposés. Je suis très heureuse de constater que les élèves ont eu énormément de plaisir lors de ces leçons d'EPS et les résultats des questionnaires ne font que le confirmer.

Cependant, deux ateliers n'ont plus qu'à environ deux tiers des élèves soit les exercices des espaliers et de l'équilibriste. J'y vois deux raisons potentielles. D'une part, ces ateliers ne sont pas seuls, mais accompagnés par un autre exercice afin de permettre aux élèves d'être mobilisés le plus possible et de ne pas passer leur temps à attendre. Ainsi, ils ont passé plus de temps à réaliser l'autre exercice peut-être, car il avait l'air plus attractif. D'autre part, l'exercice comporte un risque de chute assez élevé et j'ai pu constater que, parfois, les élèves préféraient réussir moins bien et ne pas risquer de tomber plutôt que l'inverse.

➢ Question 2 : *Qu'est-ce qui t'a plu dans ces exercices ?*

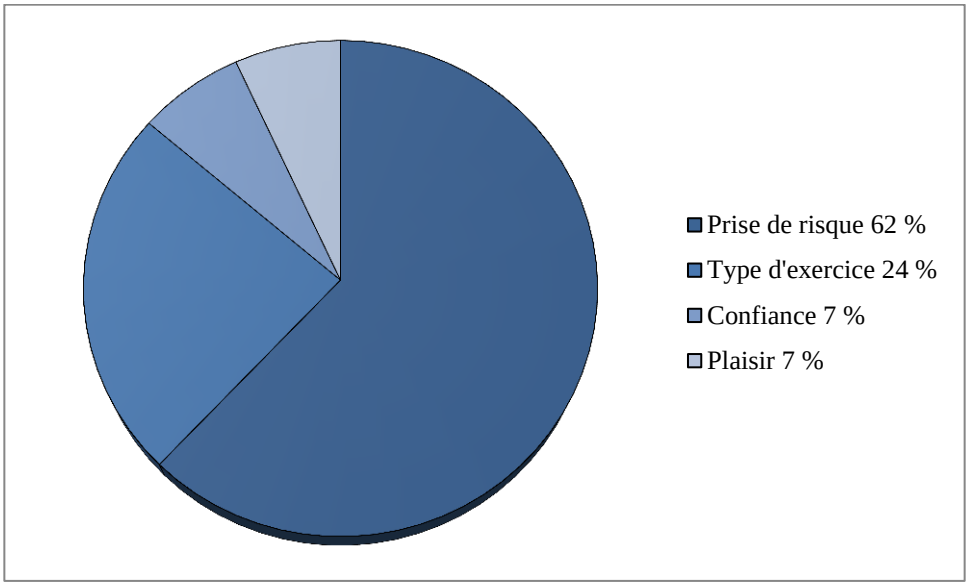


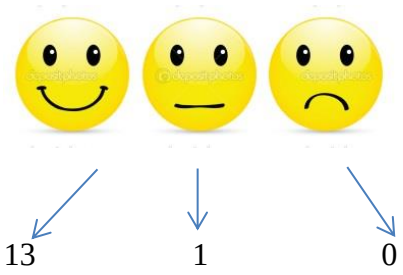
Figure 8 : Question 2 : les raisons de mon plaisir

Les réponses des élèves sont très diverses puisqu'il s'agit d'une question ouverte. Je décide de les classer en quatre catégories qui sont ainsi représentées dans la figure ci-dessus. La plupart de leurs réponses résonnent comme des émotions et sensations ressenties par le corps humain. Ils m'ont par exemple exprimé :

> Ça balance ! J'ai la tête en bas ! J'ai aimé quand j'étais en l'air ! J'aime rouler ! J'ai pu essayer le saut périlleux ! etc.

Les enfants réclament ces mouvements qui mettent le corps à contribution et parfois même dans des situations instables ! J'en étais déjà personnellement convaincue et je n'ai pu que le vérifier à travers cette séquence. Comme je l'ai déjà relevé lors de ma problématique, Baumann (2003) met bien en évidence qu'une éducation visant l'épanouissement de l'enfant doit lui permettre d'expérimenter une large panoplie de mouvements.

➢ Question 3 : *Comment t'es-tu senti pendant ces leçons ?*



Les résultats me surprennent agréablement, car tous les élèves se sont sentis bien pendant ces leçons sauf une qui m'a indiqué qu'elle s'était sentie parfois bien parfois non.

Je procède à un étiquetage selon Lejeune (2014) en tentant de catégoriser les réponses des élèves sous des mots ou brides de mots. J'aboutis à trois catégories pour le smiley souriant.

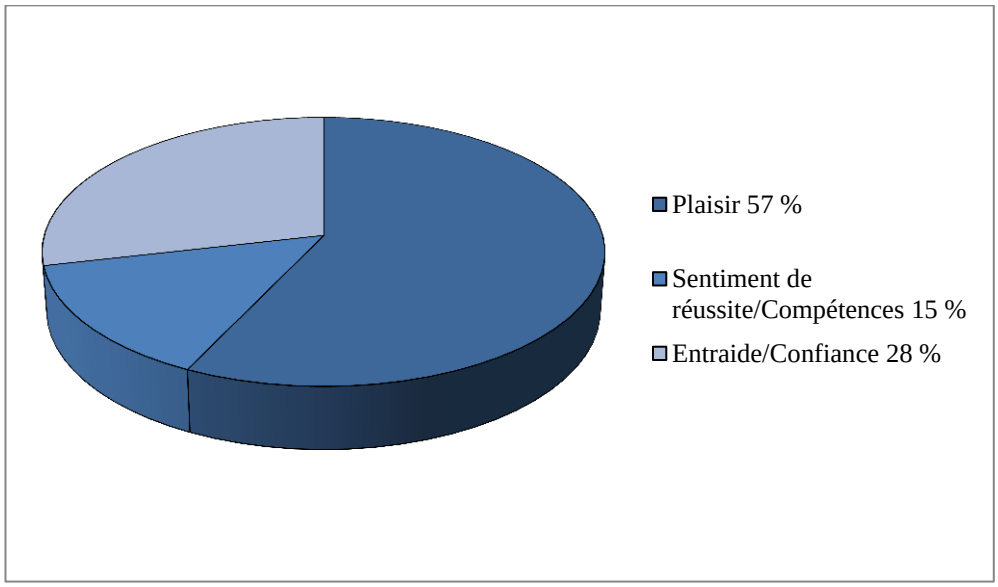


Figure 9 : Question 3 : les raisons de mon bien-être

En lisant les réponses des élèves, je sens qu'elles sous-tendent les catégories qui sont présentées ci-dessus. Je trouve que c'est formidable de retrouver toutes ces composantes qui sont essentielles d'après moi dans l'apprentissage du sport. Je me réfère, ainsi, à nouveau à Perrenoud cité par Pfefferlé & Liardet (2011) qui explique que le sentiment de sécurité est un besoin primaire qui doit être satisfait pour envisager l'apprentissage. L'élève qui se sent en sécurité est dans une bonne optique pour s'essayer à un apprentissage nouveau. De la même façon, « la motivation est à l'origine de toute action et amène toujours l'adoption d'un comportement. » (Pfefferlé & Liardet, 2011, p. 106). Un élève qui réussit aura envie de trouver un défi supplémentaire lorsqu'il aura acquis le mouvement avec aise.

Pour le smiley « moyen », je fais le choix de transcrire la réponse de l'élève sous forme de verbatim.

« Je suis tombée quand on devait marcher sur la corde et les pyramides, ça fait mal. »

L'élève en question est une élève en surpoids qui s'est donné beaucoup de peine pour réaliser les activités proposées. Sa sincérité me touche beaucoup et je suis contente qu'elle ait osé dire ce qui n'a pas fonctionné pour elle. Évidemment, je ne peux que tenir compte de sa remarque au sujet des pyramides, bien que les figures soient triviales, car il est vrai que ni moi

ni l'enseignante n'avons expliqué les positions adéquates pour ne pas se faire mal. J'y veillerai à l'avenir.

- Question 4 : *As-tu eu besoin d'aide parfois ?*

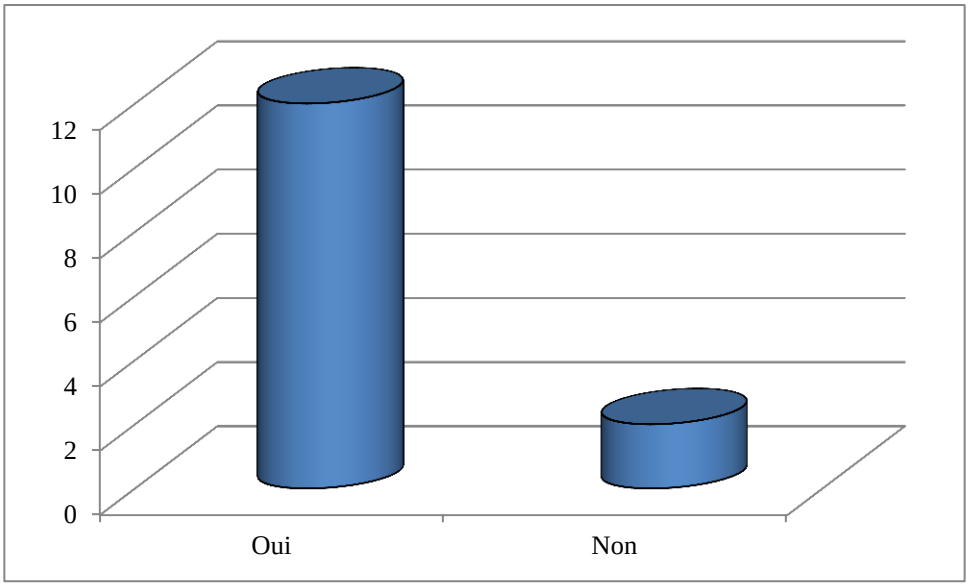


Figure 10 : Question 4 : l'aide physique et matérielle

Cette question a dû être explicitée, car les élèves avaient l'impression d'avoir reçu de l'aide que lorsqu'ils la demandaient à quelqu'un.. Pourtant, l'aide couvre un horizon bien plus large ! Je leur ai fait comprendre cela en leur demandant comment ils ont accompli tel ou tel exercice.

Une fois qu'ils avaient compris la question, les élèves ont fait référence à deux types d'aide. Il y a d'une part l'aide matérielle que j'ai mise à disposition des élèves dans certains cas (bâtons pour la slackline, swissball pour aider lors de l'exercice de la montée du ventre). D'autre part, il y a l'aide physique proposée soit par un camarade soit par l'enseignante, une stagiaire ou moi. Voici quelques extraits de verbatim des élèves :

> Mon copain m'a aidé à monter sur la grande balle ! On me tenait la main ! On me passait les cordes ! On m'a tenu !

Grâce à leurs remarques, j'ai pu leur montrer qu'ils avaient eu recours à une aide, parfois même sans s'en rendre compte et qu'elle leur avait permis de leur donner de l'assurance pour effectuer l'exercice en question.

Très souvent, après avoir aidé les élèves, je leur proposais d'essayer seuls et observais leurs réactions. Certains n'étaient pas sûrs. Dans ce cas je ne forçais jamais la main et me disais qu'ils avaient juste besoin de plus de temps pour acquérir les habiletés leur permettant d'exécuter l'exercice seul. D'autres s'empressaient de recommencer seuls et à ce moment-là

je me suis dit que le pari était gagné ! Ils avaient simplement besoin d'être encouragés et entourés. Cela signifie que ces élèves se situent à ce moment-là exactement dans la « zone proximale de développement » de Vigotsky qui, « révèle la prochaine étape d'apprentissage de l'élève, sous condition que le geste à réaliser soit favorisé par une accommodation de la situation, un assurage ou une aide didactique » (Pfefferlé & Liardet, 2011, p. 20)

- Question 5 : *Penses-tu que ces leçons t'ont permis d'être…*

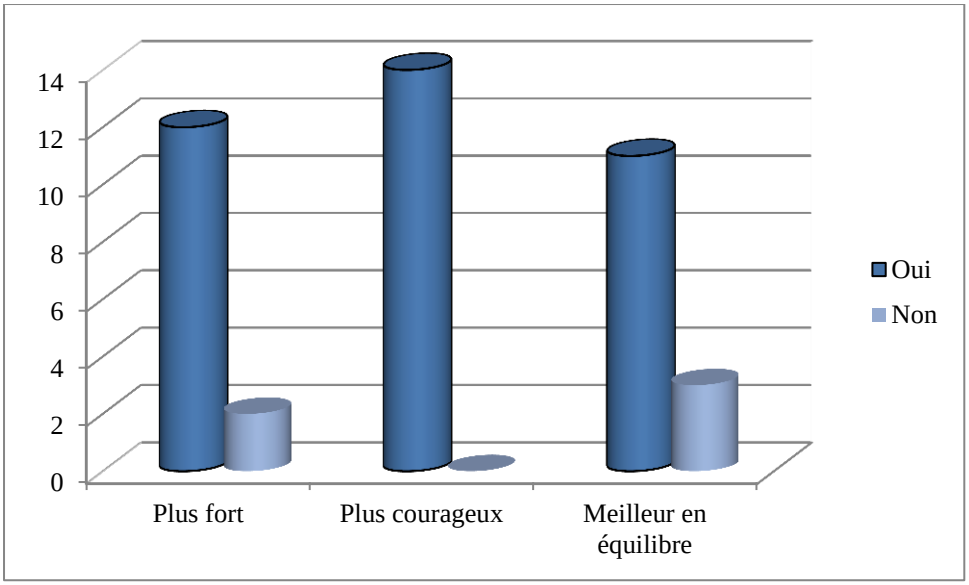


Figure 11 : Question 5 : les progrès à travers les répétitions

D'après les données que j'ai récoltées, je peux conclure que les élèves ont l'impression d'avoir progressé entre le début et la fin de la séquence. Ils sont toujours au moins les trois quarts à avoir un sentiment d'être devenus meilleurs en équilibre, en force et d'être plus courageux qu'auparavant. Ce qui me surprend agréablement c'est que tous les élèves se sont sentis plus courageux après avoir pratiqué ces divers ateliers. Je suis très satisfaite, car si c'est vraiment le cas, cela veut dire qu'ils se sont bel et bien confrontés au risque, ce qui était le but premier de ma démarche.

➢ Question 6 : *Est-ce que tu aimerais faire d'autres leçons comme celles-ci ?*

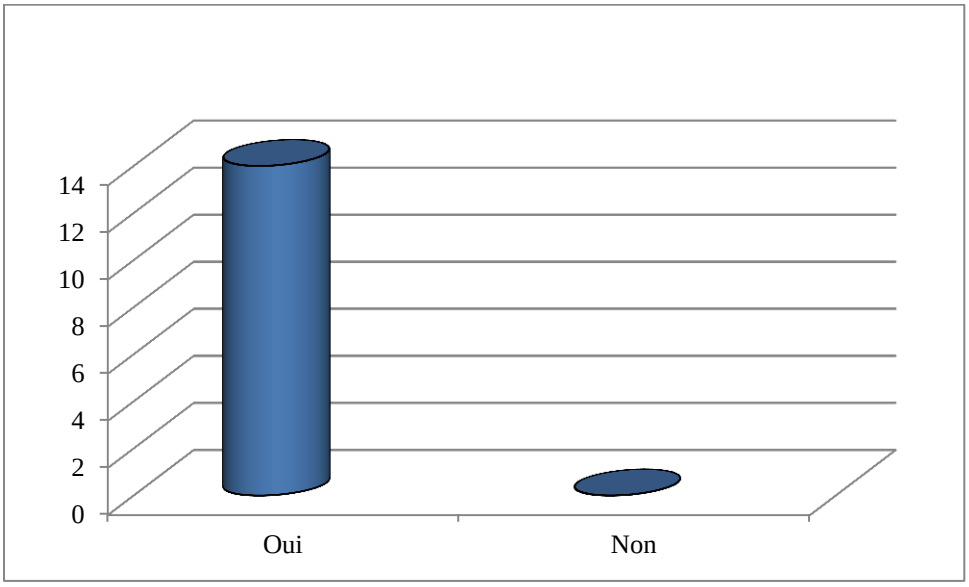


Figure 12 : Question 6 : Je souhaite réitérer l'expérience

La totalité des élèves souhaite participer à d'autres leçons conçues dans cette optique de risque. Le niveau des élèves semble n'avoir aucune influence sur l'envie de pratiquer des activités avec une composante risque, car elles s'adaptent très bien aux habiletés et compétences de chacun. Pour cette raison, il est essentiel de savoir simplifier et complexifier un exercice pour que chaque enfant ressente une envie et y trouve un défi. On peut également former les élèves à cet exercice de différenciation, car par la suite et dans leur vie d'adulte, ils seront certainement confrontés à une activité qui exigera une adaptation.

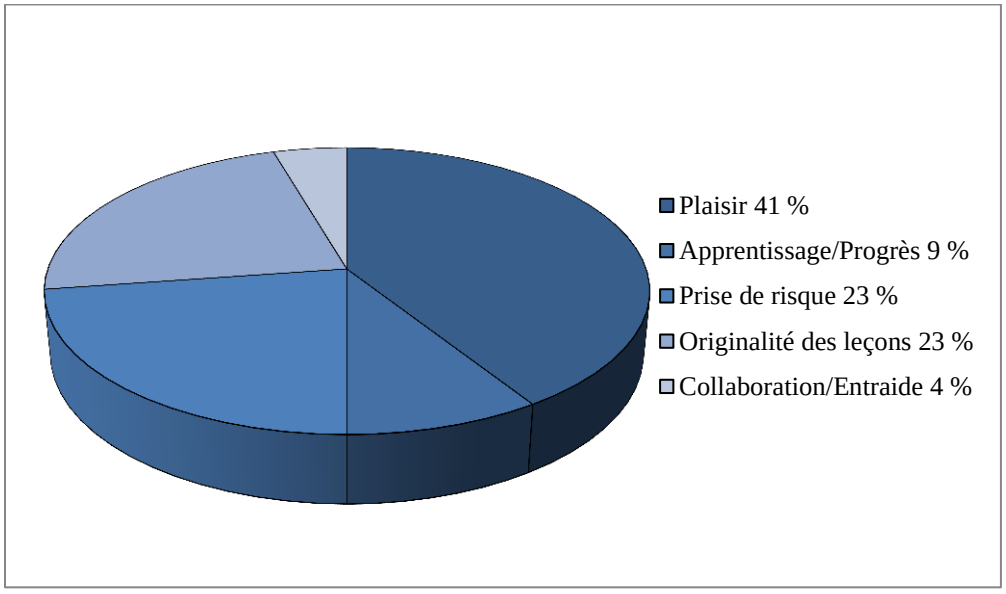


Figure 13 : Question 6 : les raisons qui me donnent envie de recommencer

Le facteur qui revient le plus chez les élèves est le plaisir. Un enfant bouge par plaisir avant tout ! D'après Pfefferlé & Liardet (2011),

> L'enseignant ne peut pas, à proprement parler, motiver l'élève. Il peut par contre organiser la situation d'apprentissage pour que celle-ci invite ou maintienne l'envie d'agir, engage à l'investissement personnel et à l'engagement des ressources utiles pour atteindre l'objectif que l'élève s'est fixé ou qu'on lui a fixé. (p. 109)

Viennent ensuite à la même hauteur la prise de risque et l'apprentissage/progrès. Je remarque à travers leurs commentaires que les élèves ont perçu peut-être même de manière inconsciente la composante risque induite par les ateliers. Ils me la décrivent à travers d'autres mots bien évidemment tels que :

Au trampo, j'ai aimé, car ça allait haut !

Presque un quart des élèves a relevé le fait que ces leçons étaient « différentes » de celles qu'ils avaient l'habitude de pratiquer. Cela rappelle une fois de plus, comme le souligne Penin (2012), « la préoccupation sécuritaire dont chacun peut régulièrement constater la prégnance dans les sociétés occidentales contemporaines ». (p. 9)

Enfin, la collaboration et l'entraide ont été relevées par quelques élèves soucieux du travail de groupe et de l'enjeu de réussite lorsque le défi est partagé par des pairs.

3.2. Interprétation des résultats

Après avoir présenté les résultats de mon questionnaire à la lumière de la littérature actuelle en terme d'EPS et de risque et avoir débuté une prémisse d'analyse, je vais à présent interpréter les résultats obtenus au regard de la figure 6 à la page 23.

3.2.1. Les réactions des élèves (Es)

3.2.1.1. Avant l'exercice

Les élèves sont très enjoués à l'idée de participer à cette séquence d'EPS. J'arrive avec mes caméras lors de la récréation et ils sont toujours très contents de me voir et réjouis d'avoir la gymnastique. Pour la petite anecdote, j'ai croisé une élève dans un magasin en ville de Porrentruy, qui s'est approchée de moi pour me saluer et me demander quand j'allais revenir dans la classe.

Certains élèves lorsqu'on leur présente les ateliers demandent s'ils peuvent faire un saut périlleux dès lors qu'il y a de la hauteur. L'enseignante devait alors rappeler les règles de sécurité indispensables à respecter pour faire un saut périlleux, soit un mousse adéquatement épais et une hauteur suffisante.

Rapport-Gratuit.com

3.2.1.2. Pendant l'exercice

La concentration de l'élève en train de réaliser un exercice

Généralement, la concentration d'un individu se perçoit à travers son regard et ses mimiques faciales. L'enfant concentré a les yeux rivés sur ce qui l'occupe de façon à ce qu'on ait l'impression que ce qu'il fait est la chose la plus importante au monde à cet instant précis. Dans sa forme la plus poussée, la concentration prendra l'aspect de mimiques du visage. Un élève très concentré dont l'intellect est sollicité à son maximum aura tendance à pincer ou mordiller les lèvres par exemple.

La concentration chez l'élève est à son comble lorsqu'il rencontre un obstacle. Il va, par exemple, s'arrêter sur l'engin lors de l'exercice de la jungle de barres parallèles. Il va évaluer le risque et adapter sa technique afin de surmonter ledit obstacle.

Lors de ma problématique, j'avais fait allusion à l'importance de former l'élève à la gestion du risque et donc pour cela, à le placer dans un contexte signifiant, c'est-à-dire, un contexte où le risque est présent et vécu. En effet, l'élève confronté au risque devra s'adapter à l'environnement par exemple en changeant de technique ou adapter l'environnement. C'est notamment le cas lorsqu'une élève aide une autre élève à l'exercice de la slackline en lui donnant un bâton et en lui tendant une main à la place de donner 2 bâtons par exemple. Comme l'affirme Delignières (1995) cité par Pfefferlé & Liardet (2011), « Confronté au risque, à ce contexte signifiant, l'élève acquiert des connaissances qui lui permettent de percevoir et de répondre de manière adéquate à un éventuel danger. » (p. 27)

La capacité de l'élève d'adapter l'exercice (complexifier/simplifier)

En observant les exercices, je me rends compte que certains semblent trop simples pour les élèves. C'est le cas notamment de l'exercice « Serpent aux espaliers ». Une fois l'exercice réussi, l'élève ne cherchait pas de son propre chef à complexifier l'exercice. Il demeurait dans un contentement sans s'imposer de défis personnels. Pourtant, si l'élève se conforte dans ce comportement, il ne peut pas y avoir d'exposition au risque, pas de confrontation à une nouvelle habileté et au demeurant pas d'apprentissage possible.

Je vois deux raisons potentielles à ce comportement auto satisfaisant. La première c'est que l'élève a réussi l'exercice qu'on lui a demandé, le contrat entre l'enseignant et lui semble rempli. Il peut continuer à répéter l'exercice qu'il maîtrise, par jeu ou par respect du contrat. Il ne cherche pas à mettre à l'épreuve ses limites, car il ne se pose même pas la question de pousser celles-ci plus loin. Il est dans une optique de « faire plaisir à la maîtresse ».

La deuxième raison qui me tient à cœur d'évoquer c'est qu'il a envie de prendre plus de risque, mais ne sait pas comment s'y prendre. Il est trop pris par l'activité et par le plaisir qu'il éprouve pour oser poser la question à l'enseignante.

Ce constat, je l'ai fait lors de ma première session vidéo. Je corrige alors le tir de deux manières pour y remédier.

À très court terme, je prends la liberté d'intervenir auprès des élèves afin de leur proposer une complexification qui m'est venue à l'esprit en les observant exécuter l'exercice. Je leur propose de devoir se croiser en restant sur la même hauteur d'espaliers plutôt petite afin d'augmenter la difficulté de l'exercice.

À moyen terme, je veille à proposer des complexifications pour chaque atelier proposé. Certains élèves recherchaient directement la complexité, tandis que certains restaient dans le contentement d'atteindre l'objectif minimal fixé. Je dois quand même dire que généralement, les élèves cherchent assez rapidement à complexifier l'exercice lorsqu'ils atteignent l'objectif minimal.

Pour évoquer un cas de simplification de l'exercice, lorsque je filme l'atelier « slackline », une élève me dit :

C'est compliqué !

Alors que je lui propose mon aide, elle préfère utiliser les bâtons. L'idée des bâtons est bonne pour une première approche et m'a été conseillée par l'enseignante titulaire. Cependant, je remarque que les élèves n'ont pas nécessairement la bonne position du fait qu'il faudrait que les bâtons soient adaptés à la taille de chacun afin qu'il puisse se tenir droit. J'incite donc les élèves à travailler par 2 et interviens également pour les aider et tenter de les mener un peu plus loin qu'ils ne le feraient seuls.

La même élève me dit à nouveau : « c'est compliqué » quand je lui propose de l'aider. Je lui dis que c'est pour cela que je vais l'aider et qu'elle va y arriver. J'insiste cette fois pour qu'elle accepte de travailler avec moi, mais je ne dois pas le faire longtemps. Avec mon aide, elle réussit à traverser environ la moitié de la slackline ! Ensuite, je lui demande si elle est contente d'avoir réussi, si cela lui a plu et elle me répond « oui quand même » en souriant. Cet exemple nous montre que l'on peut développer le plaisir chez l'élève si on lui propose des défis adaptés à ses capacités. Et je crois que j'ai relevé ce pari chez cette élève.

Les enfants proposent parfois spontanément une complexification de l'exercice en recherchant généralement l'acquiescement de la part de l'enseignant. Un élève qui arrive relativement bien le saut roulé au mini trampoline, me demande s'il peut essayer le salto. Il est évident que je ne le freine pas dans son enthousiasme et au contraire, l'encourage dans sa démarche. Je crois qu'en EPS, il est particulièrement important de tenir compte des besoins et envies des élèves. Le but étant d'amener chacun de son point de départ personnel à un meilleur niveau.

Pour conclure cette entrée, il s'agit pour l'enseignant de proposer des situations permettant à l'élève d'accéder à sa zone d'apprentissage. J'appuie mon propos par celui de Senninger (2000) cité par Pfefferlé & Liardet (2011), qui affirme que la zone d'apprentissage est en fait une zone de risque utile. Il ne donne pas de précision quant à la teneur en risque de son modèle, mais il déclare que celle-ci dépend tant du regard de l'enseignant sur l'activité en cours d'exécution que du dialogue qui se crée entre le maître et l'élève à propos de l'activité proposée.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Se mettre en situation de réussite et s'en contenter par appréhension de ce qu'on ne maîtrise pas

En filmant l'exercice « Serpent aux espaliers », je demande aux élèves d'essayer une technique plus difficile. Je les encourage à se mettre quelque peu en situation de difficulté voyant que l'exercice ne semble pas assez complexe pour eux. Ils me font une démonstration guère plus difficile que ce qu'ils ont déjà expérimenté jusque-là. J'interviens donc afin de leur soumettre un exercice clairement plus difficile et ils se lancent dans sa réalisation avec motivation.

Cependant, dès qu'il est possible de chuter, je constate qu'ils laissent tomber en passant par une simplification de l'exercice ou par un abandon pur et simple. Soit ils n'accomplissent l'exercice qu'à moitié en ne respectant pas toutes les contraintes que je leur ai imposées, soit ils lâchent les barres et posent les pieds au sol en s'écriant : « C'est trop dur ! »

Aucun élève ne chute. Pourtant, ils auraient pu le faire sans autre, car j'ai aménagé les ateliers de façon à toujours assurer la sécurité des élèves, ce qui me semble essentiel dans l'enseignement de l'EPS et particulièrement pour ce type de leçons. Je me rends compte qu'ils ressentent déjà une forme d'appréhension de l'activité à risque à travers leur comportement répulsif à réaliser un exercice sans garantie de réussite.

Pourtant c'est là l'enjeu du sport et de la performance sportive ! Si nous ne prenons pas de risque, comme je l'avais déjà relevé lors de ma problématique, nous demeurons dans une zone, appelée « zone de confort » qui ne permet pas le progrès, mais seulement le maintien de certaines habiletés motrices dans le meilleur des cas (Pfefferlé & Liardet, 2011).

L'exercice du serpent aux espaliers a eu lieu lors des deux premières leçons. J'ai pu constater une belle progression quant à cette réticence de chuter au fil des leçons. Par exemple lors des dernières leçons, les élèves craignaient beaucoup moins la chute. D'ailleurs nous les voyons tomber sur la vidéo lors des balles équilibre, rire et se relever. Ceci nous montre que lorsque la sécurité est assurée (hauteur adaptée, tapis au sol, etc.), les élèves peuvent expérimenter le risque sans craindre de se blesser !

Pour progresser, les élèves ne doivent pas craindre l'exercice. À force d'essayer et répéter des exercices difficiles à maintes reprises, ils parviennent à la réussite ce qui apportera une satisfaction bien plus grande à l'élève que celle que l'on obtient en se contentant de remplir le « contrat ». Il est essentiel pour l'enseignant d'amener l'élève dans sa zone d'apprentissage, de le pousser dans cette zone de déséquilibre qui représente de nouveaux défis certes, mais atteignables. En effet, comme l'exposent Pfefferlé & Liardet (2011) :

> Situer l'élève dans sa zone d'apprentissage fait partie des compétences de l'enseignant. Ceci nécessite une certaine dose de précision, car si le risque affronté est insuffisant, l'élève se maintient dans sa zone de confort alors que s'il est trop important il bascule dans une zone que Senninger (2000) nomme zone de panique. (p. 19)

Pour parer à ce phénomène de « contentement », j'anticipe les facilités des élèves et prévois une complexification des exercices lors des leçons qui suivent. L'enseignante doit leur

présenter les complexifications lors de la démonstration des différents ateliers. Ainsi, chacun a à sa portée, un challenge adapté à son niveau et à son état d'esprit du moment.

Je remarque également chez certains élèves une attitude de répulsion face à l'échec. Non seulement, ils n'acceptent pas l'échec, mais ne cherchent pas nécessairement à l'affronter non plus. Bien sûr, il est plus facile de s'attaquer à ce qu'on maîtrise plutôt qu'à ce qu'on ne maîtrise pas. Pourtant, lorsque je propose mon aide, ils sont plus enclins à se lancer dans l'affrontement de l'exercice. Parfois, il suffit de peu pour motiver un élève et lui donner le courage d'affronter un obstacle !

Bien qu'on propose des complexifications, les élèves ne cherchent pas toujours par eux-mêmes à se mettre en situation de difficulté. C'est pourquoi l'enseignante joue un rôle essentiel de par son soutien, ses encouragements dans l'adversité des exercices non encore maîtrisés. Je remarque que certains élèves, s'ils ne réussissent pas tout de suite, bâchent rapidement et se tournent vers un autre exercice comme s'il s'agissait uniquement de consommer les exercices accessibles. Je crois que seuls, les élèves ont parfois tendance à ne pas chercher la confrontation avec le risque bien que cela ne vaille pas pour l'entièreté de la classe. Ils ont besoin d'être poussés dans leurs « retranchements » pour se surpasser et ont besoin de se savoir regardés, entourés et encouragés.

Les élèves sont peut-être jeunes pour comprendre tout cela par eux-mêmes, quoique. Il est vrai que les considérations que je présente dans mon travail sont adressées aux enseignants. Cependant, je pense qu'il est essentiel de former nos élèves dans ce sens, leur offrant ainsi la possibilité d'être autonomes dans leur apprentissage et d'être capables d'identifier un danger lorsqu'il se présente. En effet, ma thèse est partagée par d'autres auteurs tels que Vivier & Dupaux (2007) cités par Pfefferlé & Liardet (2011), qui témoignent de la réalité suivante : « dans un monde imprégné par l'image, où les jeux vidéo banalisent l'exploit sportif, amener l'élève à distinguer le risque du danger c'est lui apprendre « à ne pas confondre ces deux espaces que sont le réel et le virtuel. » » (p. 27)

3.2.1.3. Après l'exercice

Le sentiment de réussite de l'élève

On lit dans un enfant comme dans un livre ouvert ! J'ai pu mettre ce dicton à l'épreuve et le vérifier. En effet, lorsqu'un élève réussit un exercice, il semble content et je peux l'observer à travers son expression faciale. S'il réussit un exercice plus complexe, il est d'autant plus heureux et cela se perçoit à travers ses yeux et son large sourire. La joie procurée par l'accomplissement d'un exercice difficile, mais à sa portée, nourrit ou entretient une image positive de soi et cela à n'importe quel âge. D'ailleurs, Cabus (2007) insiste sur les bienfaits de la pratique de l'activité à risque tant sur le plan physique que sur le plan psychique. Pour un enfant, se confronter au risque et se surpasser est un renforçateur de l'estime de soi. Chercher à développer une éducation soucieuse de l'épanouissement de nos élèves c'est aussi renforcer l'estime de soi et s'assurer de leur santé physique et psychique.

Comme l'assurent Pfefferlé & Liardet (2011), « La réussite ainsi que les sentiments de reconnaissance et de compétence ont une influence importante sur le niveau de motivation […].» (p. 109). Selon ces mêmes auteurs, pour que naisse la motivation d'expérimenter ou de ré-expérimenter un exercice, il faut qu'il y ait d'une part un besoin et d'autre part un but. Tout le monde ressent un minimum d'intérêt face à un apprentissage. Cependant, pour que cet intérêt se change en envie d'apprendre, il est indispensable que la motivation soit déclenchée par un objectif. Pour que celui-ci soit atteint, il faut :

> Que l'élève accepte d'investir les ressources qui sont les siennes, et d'autre part qu'il puisse compter sur un enseignant l'aidant à aménager le chemin qui l'en sépare. Ainsi, la motivation est le moteur qui fait avancer l'élève, elle est le fruit d'une responsabilité partagée entre apprenant et enseignant (Pfefferlé & Liardet, 2011, p. 108).

Parfois, l'élève a besoin de l'enseignante pour atteindre l'objectif. Cela se perçoit d'ailleurs très clairement dans le film que j'ai réalisé. L'enseignante est donc à la source de la motivation et de la réussite de l'élève car c'est elle qui aménage des activités ludiques visant une habileté motrice et c'est elle qui est là pour accompagner l'élève dans son chemin vers l'apprentissage.

3.2.2. Les rôles de l'enseignante (M)

L'enseignante comme une aide

Tous les ateliers que je mets sur pied intègrent une composante risque selon moi. Cela ajoute la difficulté suivante : les élèves ont régulièrement besoin d'une aide. De ce fait, j'interviens auprès de certains élèves que je vois dans l'embarras d'essayer un atelier pour lequel ils ne sont pas sûrs. J'encourage ensuite les élèves à tenter leur chance une seconde fois sans moi s'ils ont envie de relever le défi. Je constate que les enfants ne savent pas toujours demander de l'aide et cela se perçoit à travers différents comportements. Il y a cette élève qui va chercher l'enseignante du regard jusqu'à ce qu'elle la repère et s'approche d'elle ; il y a aussi cet élève qui va parler à voix haute annonçant que l'exercice est trop difficile afin d'attirer l'attention, etc.

Je constate, à mon étonnement, que l'élève ne réclame pas l'aide de l'enseignante par la parole, mais par le geste et le regard. En effet, une élève qui a quelques difficultés à se déplacer sur les barres parallèles cherche l'enseignante du regard sans avoir besoin de parler pour que celle-ci comprenne qu'elle est sollicitée. Cette forme de communication non verbale est essentielle dans le domaine sportif, car tout ne passe pas par des mots. Les émotions sont fortement sollicitées dans cette discipline et nous savons à quel point il est difficile de mettre des mots sur nos impressions, nos sensations même pour des adultes.

L'enseignante intervient auprès des élèves pour différentes raisons. Évidemment, elle intervient auprès d'eux pour faire de la discipline. Les élèves ont, constamment, besoin d'un cadre. C'est le combat de l'enseignant de le définir et de le rappeler, sans cesse (Bonnichon & Martina, 2009). Le cadre est d'autant plus important lorsqu'on sort de la salle de classe

habituelle. L'enseignante intervient pour assurer la sécurité active lorsqu'un élève a besoin de son soutien pour oser une habileté motrice. Elle participe aussi au perfectionnement d'un apprentissage moteur lorsque les élèves sont dans l'erreur notamment.

L'enseignante comme une personne de référence rassurante

De la même façon qu'il recherche l'aide de l'enseignant, l'enfant s'assure par le regard que quelqu'un lui apporte l'attention nécessaire pour valider l'exercice. Il va aussi partager des commentaires tels que « c'est facile ! » pour requérir la validation de l'enseignant. L'enfant a constamment besoin de se sentir en sécurité pour que l'apprentissage de quelque forme qu'il soit puisse se réaliser. Cette thèse est partagée par d'autres auteurs comme Pfefferlé & Liardet (2011), qui allèguent que « le rôle du maître, son attitude, son comportement jouent un rôle considérable sur la formation du sentiment de sécurité de l'élève » (p. 23). L'élève par fierté ou par sécurité ne cessera de rechercher la présence de son maître non loin de lui.

Pour conclure, qu'il soit en recherche d'une aide ou d'une validation de la part de l'enseignant, l'élève a besoin de lui, ne serait-ce que pour attester de ses compétences. L'enseignement de l'EPS est une discipline qui s'envisage comme une co-construction de l'apprentissage moteur, à travers « une responsabilité partagée entre apprenant et enseignant » (Pfefferlé & Liardet, 2011, p. 108). Cette relation est parfaitement illustrée par la représentation du triangle didactique. L'enseignant rend le savoir transmissible ou atteignable et accompagne l'élève dans son apprentissage.

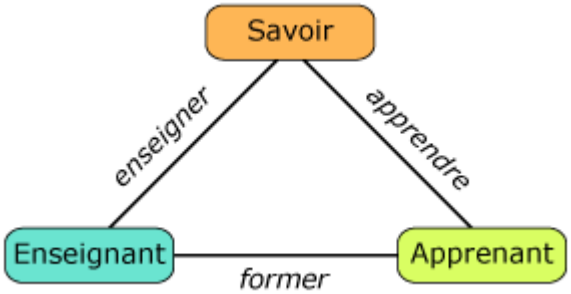


Figure 14 : Le triangle pédagogique

Conclusion

Je débute la conclusion de ce mémoire par une belle citation de Baumann (2003) qui a retenu toute mon attention et qui reprend dans les grandes lignes l'objectif de ce travail de longue haleine.

> Il est de nos jours beaucoup question de globalité. […] Parler d'éducation globale, c'est forcément réserver une place essentielle au mouvement, à la fois clé des acquisitions élémentaires liées à l'expérience personnelle et ensemble de comportements visibles révélant les acquisitions sensorimotrices successives réalisées dès la petite enfance. (p. 4)

Cette remarque de Baumann prône le mouvement à l'école, mais pas n'importe lequel. Le mouvement sous tous ses angles et dans toutes ses variations possibles et imaginables, et ceci dès la plus tendre enfance.

Lorsque je débute mon travail, je me rends rapidement compte que je dois aborder la notion de risque en tentant de la définir et surtout en la distinguant du danger. En effet, comment prôner qu'une chose est bien si l'on n'a pas défini l'objet du débat.

Après avoir présenté les définitions de quelques auteurs, je m'aperçois qu'ils ne sont pas tous d'accord entre eux. Je peux tout de même relever une tendance à considérer le risque comme étant subjectif, dépendant du regard que les individus posent sur les situations rencontrées.

À travers mon travail, je pars dans l'idée d'aider les enseignants et tenter de les convaincre que le risque en sport est éducatif. Se confronter au risque, c'est rechercher la maîtrise d'une plus large palette d'habiletés motrices, et, qui dit maîtrise, dit sécurité !

Les élèves se sont réellement investis dans les ateliers et ont eu énormément de plaisir à participer à mon projet. À la suite de cette séquence en EPS, tous les élèves ont exprimé se sentir plus courageux qu'auparavant et tous sans exception souhaitent revivre des leçons comme celles que je leur ai proposées ! Quant à l'enseignante, elle était déjà partante dès le début du projet et a beaucoup apprécié ce travail collaboratif. Elle semblait ravie de pouvoir constater l'apport bénéfique du risque sans pour autant placer les élèves dans une situation de danger.

Cependant, je peux relever un défaut et à la fois une qualité à ma séquence, c'est qu'elle est riche en matière, mais condensée sur 3x2 périodes d'enseignement. En effet, j'ai d'abord testé une leçon avec ma classe de co-enseignement en septembre dernier, ce qui m'a permis de me rendre compte de sa trop grande ampleur. Je proposais bien trop d'exercices. De ce fait, j'ai réadapté ma séquence.

Ensuite, j'ai laissé ma séquence entre les mains d'une enseignante et j'ai vêtu le rôle de chercheuse. En aidant l'enseignante et la classe à installer les différents ateliers, je me suis aperçue que la séquence était toujours très riche en matière et ne pouvait s'utiliser telle quelle sur 3 semaines. D'après moi et de concert avec l'enseignante, la séquence a suffisamment de

matière pour se dérouler sur 6 à 8 semaines. En effet, nous étions toujours au moins 2 (l'enseignante et moi, voire 3 lorsqu'une stagiaire était là), ce qui nous permettait de vivre cette séquence telle quelle.

Les pistes d'action pour une recherche future seraient pour moi d'étaler la séquence sur une plus longue période pour plusieurs raisons. D'une part, je pourrais expérimenter tous mes ateliers en les échelonnant dans le temps afin que la séquence puisse être conduite avec sérénité par une seule enseignante. D'autre part, je pense que ce qu'il manque à mon projet c'est le constat d'une évolution et progression personnelle des élèves. En répartissant ma séquence sur un plus grand nombre de semaines, je serais à même de constater chez les élèves une progression dans l'acquisition des habiletés motrices.

Pour terminer, ce travail m'a beaucoup apporté tant sur le plan personnel que sur le plan professionnel. À l'origine, je ne disposais que de peu de compétences techniques à propos des médias. J'ai, notamment, appris à monter un film et créer des graphiques. Je suis certaine que cela me sera très utile dans ma vie personnelle, mais également dans ma future profession d'enseignante. J'ai eu le plaisir de travailler avec une classe de 3e et 4e Harmos et de pouvoir constater que lorsque l'enseignante est motivée et propose des activités attractives, les élèves le rendent bien.

Dans mon enseignement futur, je souhaite mettre en œuvre les concepts que j'ai prônés tout le long de mon travail à savoir, l'intégration du risque à l'école, former les élèves à la gestion du risque et encourager le mouvement sous toutes ses formes.

Références bibliographiques

Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations : une introduction à la démarche classique et une critique.* Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Anadón, M. & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Actes du colloque recherches qualitatives : les questions de l'heure*, hors série, 5, 26-37.

Baumann, H. (2003). *Courageux c'est mieux : se mouvoir, risquer, vivre des émotions au niveau élémentaires.* Herzogenbuchsee : Ingold.

Beck, U. (2001). *La société du risque : sur la voie d'une autre modernité.* Paris : Flammarion

Bonnet, A. & Pedinielli, J.-L. (2011). Conduites à risques et prises de risques en contexte sportif. In G. Décamps (Ed.), *Psychologie du sport et de la santé*, 331-347. Bruxelles : De Boeck Université.

Bonnichon, G. & Martina, D. (2009). *Métier d'enseignant : 10 compétences professionnelles (*2e édition). Paris : Vuibert.

Bouet, M. (1968). *Signification du sport.* Paris : Éditions universitaires.

Bouverat, M. & Chevalley, A. (2005). Aux racines du sport : dossier pédagogique. Lausanne : Musée olympique.

Cabus, C. (1997). *Nouvelles activités en EPS : patinage à roulettes, escalade et gymnastique vertigineuse.* Paris : Nathan.

Charlier, J.-É. & Van Campenhoudt, L. (2014). Observer la réalité sociale. In J.- É. & L. Van Campenhoudt (Ed.), *4 méthodes de recherché en sciences sociales: cas pratiques pour l'Afrique francophone et le Maghreb.* (pp. 33-84). Paris : Dunod.

Clermont, G. & Tardif, M. (1996). *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours.* Montréal : Université de Genève.

De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Actes du colloque bilan et prospectives de la recherche qualitative*, hors série, 3, 28-43.

Dupin de Saint-André, M. Montésinos-Gelet, I. & Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 13*(2), 159-176.

Durand, M. (1987/2011). *L'enfant et le sport.* Paris : Presses universitaires de France.

Franssen, A. & Huynen, P. (2014). Le questionnaire à questions ouvertes : une méthode quali-quantitative. In J.- É. & L. Van Campenhoudt (Ed.), *4 méthodes de recherche en sciences*

sociales: cas pratiques pour l'Afrique francophone et le Maghreb. (pp. 117-167). Paris : Dunod.

Griffet, J. & Travert, M. (2012). *Sports* à risque et risque en EPS. *Revue EP&S, 353,* 22-23.

Kakai, H. (2008). *Contribution à la recherche qualitative.* Cadre méthodologie de rédaction de Mémoire, Université de Franche-Comté.

Le Breton, D. (2012). *Sociologie du risque.* Paris : Jouve.

Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse quantitative : analyser sans compter ni classer.* Louvain-la Neuve : De Boeck Supérieur.

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2003/2008/2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Paris : Armand Colin.

Penin, N. (2012). *Les sports à risque : sociologie du risque, de l'engagement et du genre.* Nancy : Artois Presses Université.

Perretti-Watel, P. (2000). *Sociologie du risque.* Paris : Armand Colin.

Pfefferlé, P. & Liardet, I. (2011). *Enseigner le sport : de l'apprentissage à la performance.* Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.

Piccard, B. (2002). *Sports extrêmes et sportifs de l'extrême : la quête des limites.* Paris : Georg.

Sarthou, J.-J. (2003). *Enseigner l'EPS : de la réflexion didactique à l'action pédagogique.* Paris : Actio.

Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Ed.), *La recherche en éducation : étapes et approches.* (pp. 123-150). Université de Sherbrooke.

Soulé, B. & Corneloup, J. (2007). *Sociologie de l'engagement corporel : risques sportifs et* pratiques *« extrêmes » dans la société contemporaine.* Paris : Armand Colin.

Soulé, B. (2009). *Cindynique sportive : une approche interdisciplinaire des accidents de sport.* Lonrai : Economica.

Soulé, B. (2012). Vous avez dit « sports à risques » ? *Revue EP&S, 353,* 12-15.

Van der Maren, J.-M. (2003/2005). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement.* Bruxelles : De Boeck & Larcier/ De Boeck Univesité.

Rapport-Gratuit.com