

Epreuve - Matière : 102 - 0819 Session :

CONSIGNES

- Remplir soigneusement, sur CHAQUE feuillet officiel, la zone d'identification en MAJUSCULES.
- Remplir soigneusement le cadre relatif au concours OU à l'examen qui vous concerne.
- Ne pas signer la composition et ne pas y apporter de signe distinctif pouvant indiquer sa provenance.
- Rédiger avec un stylo à encre foncée (bleue ou noire) et ne pas utiliser de stylo plume à encre claire.
- N'effectuer aucun collage ou découpage de sujets ou de feuillet officiel.
- Numéroté chaque PAGE (cadre en bas à droite de la page) sur le nombre total de pages que comporte la copie (y compris les pages vierges).
- Placer les feuilles dans le bon sens et dans l'ordre de numérotation des pages.

"Tenter des saltos sur le tremplin", cette phrase tirée du rapport d'une inspection du ou de la collègue témoigne de la recherche de sensations fortes chez les adolescents. Selon COSLIN la prise de risque participe à la construction identitaire des adolescents, donc est nécessaire et indispensable (Qu'est-ce que l'adolescence, in L'adolescence coordonné par LAFONT, 2011). S'intéresser à cette notion et comment l'aborder en EPS, discipline où l'on peut prendre des risques multiples, est pertinent. D'autant plus dans cet établissement aux caractéristiques géographiques variées avec des "montagnes, du littoral et des espaces naturels" en nombre (p.2). Les occasions sont multiples pour les élèves de ce collège de prendre des risques et cela constitue un enjeu de formation majeur selon nous vu la situation géographique du collège.

Pour nous la notion de prise de risque renvoie à plusieurs éléments : tout d'abord l'aspect "objectif" du risque qui est le risque réel et que l'on doit bannir. En revanche l'aspect "subjectif" est celui perçu par les élèves et c'est sur celui là que nous devons raisonner. En EPS, deux versants du risque subjectif existent selon nous : le "physique" qui renvoie aux APSA qualifiées à risque comme l'escalade, la natation, mais aussi aux autres. Puis le versant "affectif" dans toutes les APSA qui peut renvoyer au fait de se montrer devant les autres, d'oser, de prendre des initiatives. Faire des saltos avant illustre la dimension physique de ce risque subjectif (p.7), les dépenses de complaisance se développant de plus en plus dans cet établissement illustre le versant affectif. En effet les élèves

concernés se justifiaient en évoquant des problèmes liés "au regard des autres", ou au "sentiment d'incompétence", "la peur de rater" (p. 6). Nous allons aborder ces 2 versants dans notre devoir, et nous nous demandons quels aménagements mettre en place pour confronter les adolescents de ce collège à un territoire d'expression favorable à ces prises de risque ?

Cette notion de "territoire d'expression" est à questionner. La singularité de l'EPS est l'apprentissage moteur, la pratique motrice : il s'agit donc des APSA, des tâches d'apprentissage dans ces APSA. Mais si nous sommes enseignant d'EPS nous sommes aussi enseignant dans l'établissement, et selon nous nous devons envisager l'influence de l'EPS dans un territoire d'expression élargi et partagé avec les collègues de la discipline et toutes les disciplines. D'ailleurs le travail en équipe est une compétence professionnelle de tout enseignant (depuis le référentiel de 2013) et semble s'opérer efficacement dans ce collège au vu des projets menés. Cela constitue un point d'appui dans notre devoir. Ce territoire d'expression est défini par l'enseignant d'EPS, il peut être adapté aux élèves de ce collège, dosé selon leurs caractéristiques, voire même choisi par les élèves eux même dans une certaine mesure. Comment définir ce territoire d'expression aux prises de risque sécuritaire au niveau physique et affectif chez ces élèves ? Comment ne pas aseptiser ces territoires d'expression ?

L'extrait défend l'idée que le but pour l'école est d'encadrer les menaces auxquelles ils s'exposent. Pour nous une menace est ce qui pèse sur l'adolescent. Concernant le versant physique de la prise de risque il pèse des atteintes corporelles, et renvoie à l'utilisation de matériel ("se précipiter en utilisant des modules en mousse" p.7 est l'illustration), à l'action motrice réalisée par l'élève. Sur le versant affectif il pèse des atteintes morales et mentales, et renvoie au climat ressenti par les élèves, les éventuelles moqueries. Pour nous il s'agit d'encadrer ces menaces qui sont inévitables de part la dimension physique de la discipline ainsi que par sa dimension collective. En effet comme le défend SAURY^{et al.} (Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur le cours d'expérience des élèves et des

enseignants, 2013) toute activité humaine est "individuelle sociale". Se pose alors la question de comment encadrer ces menaces ? Cet encadrement peut être imposé par le professeur, mais il peut être aussi défini, partagé par les élèves. Comment faire prendre des risques à ces élèves de ce collège tout en encadrant avec efficacité les menaces qui pèsent sur eux ?

Le sujet nous demande d'envisager dans quelle mesure cette réflexion peut orienter l'enseignement de l'EPS dans cet établissement particulier. Cela renvoie à une notion d'intensité et de condition. Puis l'orientation peut concerner, influencer de manière différente si on envisage le professeur d'EPS agissant seul dans sa classe ou en équipe. Peut être que l'impact de la mesure de cette réflexion est variable selon une orientation "solitaire" de l'enseignement de l'EPS, ou "collective".

Nous allons montrer dans ce sens que c'est dans une forte mesure que cette réflexion peut orienter l'enseignement de l'EPS de cet établissement dans la manière d'envisager l'encadrement des menaces inhérentes aux prises de risque nécessaires à la construction de soi pour ces collégiens. Nous montrerons que l'impact de cette mesure est variable selon que l'on envisage une orientation "solitaire" ou "collective" de l'enseignement de l'EPS dans ce collège : elle est limitée si "solitaire", plus forte si "collective", et dépendra des conditions que l'on mettra en place.

Dans une 1^{re} partie nous montrerons que cette réflexion nous oriente fortement lorsque nous sommes seul face à la classe pour leur faire prendre des risques physiques dosés dans un encadrement partagé des menaces grâce à une proximité de co-évaluation sur des apprentissages méthodologiques et sociaux, dans un territoire d'expression aux prises de risque réciproque choisi par l'élève. Nous illustrerons ceci en escalade en 5^{ème}. Néanmoins nous montrerons que cette réflexion nous oriente aussi fortement et avec plus d'impact si nous permettons en équipe pédagogique EPS et hors EPS d'élargir ce territoire d'expression aux prises de risque.

Dans une 2^e partie nous montrerons que cette réflexion nous oriente fortement lorsque nous sommes seul face à la classe pour leur faire prendre des risques affectifs raisonnés dans un encadrement défini aux élèves permettant une réciprocité concernant les menaces affectives. Ceci grâce à l'instauration d'un climat d'apprentissage de maîtrise dans un territoire d'expression aux prises de risque dosé et adapté à chacun des élèves. Nous illustrerons ceci en basket 4^{ème}. Nous montrerons que cette réflexion .3. / 12.

nous oriente aussi fortement et avec plus d'impact si nous permettons en équipe pédagogique de généraliser un climat positif au collège permettant aux élèves de prendre des initiatives sereinement. Ceci permettra à l'EPS de contribuer à l'élargissement du territoire d'expression aux prises de risque affective.

Dans cette 1^{re} partie, nous allons montrer que cette réflexion nous oriente fortement quand nous sommes seul face à la classe pour bien faire prendre des risques physiques dotés dans un encadrement partagé des menaces grâce à une procédure de co-évaluation ou des apprentissages méthodologiques et sociaux, dans un territoire d'expression aux prises de risque sécuritaire choisi par l'élève. Nous le revois en escalade 5^{es}. Nous allons aussi montrer que cette réflexion nous oriente encore plus fortement si nous permettons en équipe pédagogique EPS et hors EPS d'élargir ce territoire d'expression aux prises de risque.

La compétence travaillée que nous visons en escalade 5^e est de grimper en privilégiant les pieds et d'aider un camarade en moulinette. Ainsi en début de séquence nous ciblerons l'AFC 3 du CA2 qui est d'"assurer la sécurité d'un camarade". Nous choisirons une modalité "moulinette" car selon nous cela permet de faire prendre des risques physiques subjectifs très forts et va dans le sens de recherche de sensations fortes de ces adolescents. Si nous devons participer à la réunion pédagogique de fin d'année (p. 6) nous défendons l'intérêt de l'escalade en moulinette vis à vis de la pertinence de la notion de prise de risque, et surtout vis à vis de la situation géographique du collège, de son projet pédagogique, et de notre vision des APPN. En effet un des axes du projet EPS est "d'apprendre à apprendre ensemble" (p. 5) ce qui renvoie à des apprentissages coopératifs. Or DYSON et GRINSTEY ont montré en 2001 que certaines conditions doivent être réunies pour que ce soit effectif : l'une d'elle est l'interdépendance des sujets. Or selon nous la moulinette favorise cela, moins le bloc. De plus, au vu de la situation géographique du collège, favoriser les apprentissages sur l'arrimage peut permettre des visées plus larges dans le territoire d'expression aux prises de risque : nous le revois plus tard avec un projet d'escalade en falaise qui pourrait être judicieux dans ce collège.

Cependant, le simple fait de mettre les élèves en groupe en escalade moulinette ne suffit pas pour les faire apprendre. Des

Epreuve - Matière : 102 - 08-19 Session :

CONSIGNES

- Remplir soigneusement, sur CHAQUE feuillet officiel, la zone d'identification en MAJUSCULES.
- Remplir soigneusement le cadre relatif au concours OU à l'examen qui vous concerne.
- Ne pas signer la composition et ne pas y apporter de signe distinctif pouvant indiquer sa provenance.
- Rédiger avec un stylo à encre foncée (bleue ou noire) et ne pas utiliser de stylo plume à encre claire.
- N'effectuer aucun collage ou découpage de sujets ou de feuillet officiel.
- Numéroté chaque PAGE (cadre en bas à droite de la page) sur le nombre total de pages que comporte la copie (y compris les pages vierges).
- Placer les feuilles dans le bon sens et dans l'ordre de numérotation des pages.

"Nœuds de compréhension" (VOLS et GAL-LEFFAUX, 2011) vont apparaître sous forme d'assurance qui se pend à la corde, se balance, fait peur au grimpeur en le descendant lentement. Nous proposons alors une tâche de "marcher - grimper" où le grimpeur qui part face à son assureur (à 5 m de lui) qui est dos au mur : il va observer ~~le~~ son assureur réaliser les temps d'arrimage et décidera s'il souhaite grimper jusqu'à la ligne rouge. Ainsi c'est lui qui choisit son territoire d'expression dans sa prise de risque subjective physique. S'il estime que l'assureur n'a pas fait correctement son travail ou veut réitérer il recommence. Le grimpeur co-évalue l'assureur et son choix est de "marqueur d'expérience" pour l'assureur : recevoir la confiance du grimpeur peut permettre à ces élèves de prendre conscience de leur responsabilité et de cadrer leur "enjeu de jouer" (p 4). Il s'agit avant cette tâche de voir avec les élèves les contenus sur les temps d'arrimage afin qu'ils observent les bons éléments. Ce fonctionnement permet également un apprentissage par observation (BANDURA, 1986) grâce à l'activation de mémoires miroirs qui agissent comme si c'était l'observateur qui réalise l'action. On peut s'attendre à ce qu'il y ait toujours des "escapades" ou "transgressions ludiques" (2009) ce qui peut instaurer un territoire d'expression aux prises de risque réel. En appui avec les travaux de MEARD et BERTONE (Citoyenneté et apprentissage en EPS. Rendre les règles significatives. Revue EPS, 2001) nous adoptons une posture de négociation en plus de la mise en place d'un permis à points : nous devons identifier les comportements faisant perdre des points. Ainsi nous espérons créer un encadrement

partagé avec les élèves, limitant leurs déviances. Ainsi le grimpeur peut prendre des risques physiques récurrents grâce à la construction des compétences de l'assureur. Pour aller plus loin avec les groupes qui fonctionnent dans ce dispositif, nous pouvons également envisager un système d'assurance plus responsabilisant tel que le "panier" (un système auto-bloquant était utilisé dans notre tâche). En revanche, ce changement de matériel reflète un nouveau territoire d'expression mais s'effectue avec validation de l'enseignant qui aura validé les acquisitions qui doivent être parfaites : ce territoire d'expression est moins cherché par l'élève ou imposé par l'enseignant mais cela semble inévitable au vu de la responsabilité incombante à l'enseignant : lui aussi prend un risque de ce point de vue. Il sera l'occasion de rajouter une compétence au contre assureur qui en plus d'avoir un safe tube pourra réaliser une "queue de roche". Ainsi les élèves de ce collège développent des compétences d'ordre relationnelles car il faut être coordonnés entre les membres de la cordée. Nous espérons influencer les caractéristiques des élèves de ce collège car le relationnel est un domaine sur lequel l'EPS a un impact fort (RiA et PRIARD, Les caractéristiques des élèves en EPS, Revue EPS, 1998).

Pour avoir un impact plus fort ~~avec~~ cette réflexion nous oriente à envisager en équipe EPS un projet de notre escalade en falaise au vu des caractéristiques géographiques. Cela correspond d'autant plus à notre vision des APPN où l'essence est de se déplacer en milieu naturel. La prise de risque physique évolue dans un nouveau territoire d'expression, ainsi que son encadrement. Nous envisageons d'impliquer des collègues de SVT avec un lien sur l'écologie, l'environnement, qui correspondent à des sujets actuels de société. Nous envisageons pour mener ce projet de nous rapprocher de la ville qui est "active et engagée dans la politique culturelle et sportive". Nous espérons ainsi enrichir le parcours citoyen de élèves tel qu'il est évoqué p. 4.

Enfin, pour clore notre réflexion, nous proposons en conseil pédagogique EPS d'aborder les activités au sein de l'AS et de

questionner la pratique du "renforcement musculaire" qui est un motif d'opiniâteté de lycéen : le faible nombre de licenciés en témoignent. Nous nous inspirons de l'objectif 2 du projet d'AS qui est de dynamiser les effectifs féminins (p.6). Pociello a montré qu'il existe de véritable territoire féminin et masculin dans la pratique (les cultures sportives, 1995) : nous proposons alors l'escalade qui semble être une pratique plus exercée que le renforcement musculaire (13 licenciés, p.6). Ainsi nous pensons élargir le territoire d'expression des prises de risque physique, en mettant en place un encadrement partagé avec les élèves (puisque c'est leur choix).

Cette réflexion des auteurs nous a fortement orienté vers la mise en place de certaines procédures (co-évaluation) et choix selon le contexte de cet établissement. Mais qu'en est-il de la notion affective de la prise de risque ?

Dans cette 2^e partie, nous allons montrer que cette réflexion nous oriente fortement lorsque nous sommes seul face à la classe pour leur faire prendre des risques affectifs raisonnées dans un encadrement défini avec les élèves permettant une sécurité concernant les menaces affectives. Ceci grâce à l'instauration d'un climat d'apprentissage de maîtrise dans un territoire d'expression aux prises de risque dosé et adapté à chacun des élèves. Nous illustrerons ceci en basket 4^{ème}. Nous montrons que cette réflexion nous oriente aussi fortement et avec plus d'impact si nous permettons en équipe pédagogique de généraliser un climat positif au collège permettant aux élèves de prendre des initiatives sereinement. Ceci permettra à l'EPS de contribuer à l'élargissement du territoire d'expression aux prises de risque affective.

Ainsi la compétence travaillée en basket 4^{ème} sera de s'organiser tactiquement et collectivement pour que tous les membres de l'équipe puissent marquer dans un jeu rapide. Les acquisitions motrices visées seront d'ouvrir l'axe et se placer vite en situation favorable pour un jeu rapide et écarté. Nous ciblerons l'AF1 qui est de réaliser des actions décisives et le 3 qui est d'être solidaire (cycle 4 du CA4). Or les élèves de 4^{ème} sont caractérisés comme prenant "peu d'initiatives", ayant des "difficultés de maîtrise" dues à la puberté (p.4). De plus dans cet établissement le regard de l'autre semble être source de tension puisque certains élèves préfèrent

se dispenser plutôt que pratiquer. En basket cela va se traduire par des élèves qui n'osent pas tirer, ceci renforcé encore plus par un climat d'opposition induit au CA4 et avec des farçons axés sur "le défi, la comparaison sociale". Dès lors la difficulté sera de faire prendre des risques affectifs dans un encadrement défini par les élèves et sécuritaire affectivement : cette prise de risque concernera l'action du tir en basket et va nous pousser à mettre en place plusieurs choses pour ces élèves à la "culture fédérale" marquée.

Nous proposons ainsi une tâche complexe porteuse d'un climat d'apprentissage de maîtrise et solidaire. Les élèves seront divisés en 2 clubs et constitueront des équipes de 4. Ils feront des matchs en 3c3. Tout joueur qui tire et touche la planche fait rapporter 1 point à son équipe, l'anneau (2 points) et si c'est marqué 5 points. Des points bonus sont attribués selon la réussite de chacun des joueurs et ceci est dosé dans un premier temps. Tout joueur tentant 3 tirs fait rapporter 1 point, s'il tire 3 fois seul il fait marquer 3 points supplémentaires, si 3 tirs seul et en mouvement 5 points. Ainsi la tentative d'expression des prises de risque est dosé à chacun, puis adapté à l'évolution des réussites de chacun. Il s'agit pour nous de mettre en place un climat de maîtrise sur le tir en course pour tous les joueurs de l'équipe. Nous espérons motiver tous les élèves à son niveau car ils rapportent des points, chacun à son niveau. Comme l'ont montré SARRAZIN, TESSIER et TRUILLARD le fait d'individualiser les tâches et de permettre à chacun d'avancer à son rythme permet d'instaurer un climat de maîtrise (Climat de maîtrise instauré par l'enseignant et implication des élèves. L'état des recherches, 2001). Nous espérons créer un encadrement défini avec les élèves par une solidarité encouragée leur permettant d'oser prendre des risques affectifs s'incarnant dans l'action du tir. Nous voulons développer le sentiment de compétence de chacun des élèves par une mise en réussite : le 1^{er} niveau est d'oser tirer 3 fois. Toutefois, avec ces élèves ~~à~~ la culture fédérale marquée ainsi qu'une AS basket très développée on peut s'attendre à avoir des élèves qui ne comprennent pas le système de score. Après des explications sur la différence de l'AS avec le cours d'EPS nous espérons susciter un engagement de tous. De plus, certains élèves sont stagnés dans cette tâche complexe si nous nous contentons simplement de rester sur de la solidarité dans la prise de risque au tir. Et cela peut ainsi développer leur "sentiment d'incompétence" (p.6) et entraîner la "difficulté à accepter les élèves de niveaux différents" (p.4) notamment chez les plus compétents. Nous proposons alors, pour favoriser la prise de risque affective du tir de

Epreuve - Matière : 102 - 0819 Session :

CONSIGNES

- Remplir soigneusement, sur CHAQUE feuillet officiel, la zone d'identification en MAJUSCULES.
- Remplir soigneusement le cadre relatif au concours OU à l'examen qui vous concerne.
- Ne pas signer la composition et ne pas y apporter de signe distinctif pouvant indiquer sa provenance.
- Rédiger avec un stylo à encre foncée (bleue ou noire) et ne pas utiliser de stylo plume à encre claire.
- N'effectuer aucun collage ou découpage de sujets ou de feuillet officiel.
- Numéroté chaque PAGE (cadre en bas à droite de la page) sur le nombre total de pages que comporte la copie (y compris les pages vierges).
- Placer les feuilles dans le bon sens et dans l'ordre de numérotation des pages.

débiter toutes les leçons par des tâches "simples" seu le ti en transmettant des contenus de visé (sur le coin du cané de la planche, que nous matérialisons avec une petite pastille de couleur) et de positionnement (à 45 degré). Chaque équipe aura une fiche de suivi avec des étapes successives définissant des tentatives d'expression du tin de plus en plus difficile. Ainsi la suivi ce territoire est doté et adapté au rythme de chaque équipe. L'encadrement est partagé car les élèves ont connaissance dès le début de la régence des niveaux à franchir et des conditions de réussite (6/8 pour la tâche simple, et 3 tirs dans la tâche complexe pour chacun). La prise de risque affective est favorisé par l'interdépendance des résultats (GAINES et DYSON, 2001). De plus nous encourageons à partir du milieu de la régence de donner du choix aux élèves quand au niveau seu le ti à valider durant un match : un bonus est accordé à la réussite, et il est différent en terme de points à rapporter selon sa difficulté. Nous nous inspirons dans notre vision de l'EPS où les élèves sont éduqués au choix (programmes collèges 2015) et nous participons ainsi au parcours avenir tel que défini p. 4 : "faire des choix lucides à l'intérieur des situations". Cette lucidité témoigne d'une prise de risque "raisonnée" affective : l'élève est face à un dilemme qui a un enjeu dans la construction de soi : soit tenter un contact facile et être sûr de la réussite, soit sa plus dur mais mieux. sûr. Il s'agit avec cette procédure de répondre à un besoin de formation chez ces élèves qui ont une "méconnaissance de leurs capacités" (p.4). Dans cette optique du choix laissé aux élèves nous nous appuyons sur les travaux scientifiques de DECEY et RYAN (1985) qui ont travaillé la

théorie de l'auto-détermination : être à la source de son comportement favoriserait l'engagement. Au niveau pédagogique nous nous appuyons sur DURET et GUILON qui stipulent qu'être auteur de ses apprentissages permet d'être acteur de ses apprentissages.

La prise de risque affective et raisonnée peut se favoriser par cette procédure.

Néanmoins, la réflexion des auteurs nous oriente à envisager un enseignement de l'EPS de manière "collectif", comme pour notre 1^{er} partie avec le projet APPN et AS escalade. Concernant la prise de risque affective dans ce collège nous pensons que l'EPS peut jouer un rôle dans le climat général du collège. En effet les élèves plutôt introvertis n'osent pas lever la main par exemple en classe, ou participer davantage à des projets. C'est pourquoi nous proposons de nous rapprocher de la vie scolaire qui œuvre, qui agit son investissement sur le "bien être des élèves". Nous proposons ainsi un projet tutorat professeur - élève pour ceux qui sont en difficultés afin de sécuriser affectivement ces élèves pour leur permettre de prendre des risques au sein du collège. MÉRIS et BERTONE ont montré qu'il y a une contamination des règles entre elles (op. cit 2001) : nous faisons l'hypothèse qu'un élève se sentant en sécurité affective pourra prendre des risques dans sa participation à la vie de l'établissement. Ainsi de manière collective on espère élargir le territoire d'expression des prises de risque affective dans un encadrement partagé si les menaces affectives sont contrôlées. Même si nos procédures ont tenté de limiter ces menaces, elles seront toujours là et les sanctions sera nécessaire si elles se manifestent. Enfin le territoire d'expression peut être choisi là aussi dans notre proposition de tutorat car si ce dispositif révèle son efficacité nous pourrions émettre l'idée de former des élèves aux rôles de tuteurs.

Dans cette partie nous avons montré que la réflexion des auteurs nous oriente fortement dans l'enseignement de l'EPS que ce soit seul ou collectivement. Cela nous pousse à mettre en place un climat de maîtrise positif quand nous sommes seul en basket pour permettre une prise de risque affective sur des apprentissages moteurs au sein

d'un encadrement partagé qui limite les menaces affectives. Il s'agit également d'élargir un territoire d'expression aux prises de risque qui soit dosé, adapté à chacun, voire même choisi. Néanmoins nous avons montré que l'impact de cette réflexion est plus forte si nous envisageons une orientation collective de l'enseignement de l'EPS, voire même de l'enseignement au général.

Pour conclure, nous avons voulu montrer dans ce dossier que la prise de risque est nécessaire pour les adolescents de ce collège et que sa gestion est un enjeu de formation pour les apprentissages de différentes sortes. Nous avons montré que la réflexion des auteurs peut nous orienter fortement vers un enseignement de l'EPS de manière "solitaire" et en "équipe". Cette orientation s'incarne avec des procédures différentes pour faire en sorte que les élèves de ce collège prennent des risques physiques et affectifs (qui restent subjectifs) dans un encadrement des menaces contrôlé par la mise en place de nos procédures, et par la définition de territoire d'expression aux prises de risque varié. Dans une 1^{ère} partie on a montré que la réflexion nous oriente fortement quand on est seul face à la classe pour permettre de faire prendre des risques physiques dans un encadrement partagé des élèves vis à vis des menaces pesant sur ce versant. Cela s'est traduit par une procédure de co-évaluation de certains apprentissages dans une activité où l'interdépendance est de fait (escalade). Le tout dans un territoire d'expression choisi par l'élève. Mais nous avons montré que ce territoire peut être élargi avec un travail d'équipe autour d'un projet qui semble être pertinent aux caractéristiques des élèves et de la situation géographique du collège du dossier. Dans une 2^{ème} partie nous avons voulu montrer que la réflexion des auteurs nous oriente dans une forte mesure quand nous sommes seul face à la classe en basket pour faire prendre des risques affectifs à des élèves qui n'osent pas ou difficilement (dossier), ceci dans un encadrement défini avec les élèves concernant les menaces affectives et de territoire d'expression dosé, adapté et choisi par les élèves. Cela s'est incarné par des procédures favorisant la mise en place d'un climat de maîtrise sur certains apprentissages. Toutefois, nous mesurons l'impact limité de ce genre de procédures si nous nous orientons vers un enseignement "solitaire". C'est pourquoi nous avons voulu montrer que la réflexion étudiée nous pousse à être source de propositions pour des projets en lien avec la notion de prise de risque pour les élèves de ce dossier, afin d'envisager un enseignement de l'EPS "collectif" qui aura un impact plus important. Même si la réflexion excluait la "prévention" des risques, par manque de temps nous avons décidé de ne pas traiter cet aspect. Pour autant nous pourrions l'envisager en complément de nos propositions pratiques qui pourra leur donner plus de poids.