

## **Activités physiques de pleine nature : une éducation à l'engagement et à la prudence**

Didier Delignières  
Université de Montpellier

Les récents programmes du collège définissent quatre champs d'apprentissage, dont le second, « adapter ses déplacements à des environnements variés », renvoie de manière explicite aux activités physiques de pleine nature. Les enseignants étant supposés explorer de manière équilibrée ces quatre champs d'apprentissage, la pratique de ces activités doit être considérée comme une norme dans tous les établissements scolaires.

Ces mêmes programmes proposent un nouveau cadre à l'École : le socle commun, définissant les finalités que le système scolaire doit poursuivre et auxquelles toutes les disciplines doivent contribuer, et essentiellement centré sur la formation citoyenne et la compréhension de la complexité du monde. Cette introduction d'un socle commun, déterminant au-delà des disciplines les finalités de l'École, n'est pas sans conséquence sur la conception des enseignements disciplinaires. Il ne suffit pas de pratiquer une activité, il convient de se demander si la forme de la pratique, et les compétences visées dans son enseignement, constituent une contribution significative au socle commun.

L'esprit de ce champ d'apprentissage, tel que défini dans les programmes, semble avoir pris en compte cette exigence, puisqu'il s'agit de « réussir un déplacement planifié dans un milieu naturel aménagé ou artificiellement recréé plus ou moins connu », de « gérer ses ressources pour réaliser en totalité un parcours sécurisé », « d'assurer la sécurité de son camarade », et de « respecter et faire respecter les règles de sécurité ». Il ne s'agit donc pas simplement de pratiquer une activité de pleine nature, mais de gérer un *projet d'aventure*, en mettant l'accent sur la maîtrise, par les élèves, de la sécurité.

Le rapport récemment rédigé par Bernard André et Jean-Michel Quenet (2016) propose une conception de l'enseignement scolaire des activités physiques de pleine nature tout à fait conforme à ce qui vient d'être énoncé. Il y est dit notamment que « les activités physiques de pleine nature ont en commun l'objectif d'éduquer les élèves, futurs citoyens pratiquant les sports de nature, à la prise de risque calculée et réfléchie dans un engagement raisonné dans la pratique de chaque spécialité » (p. 21). Ce qui est visé ici, c'est *une éducation simultanée à l'engagement et à la prudence*. Il n'est pas question de nier le risque, mais de le considérer comme une variable essentielle du travail didactique : « la démarche pédagogique de l'enseignant est de confronter ses élèves [au] risque, en veillant toujours à ce qu'ils soient en capacité de le maîtriser » (p. 22).

Ce rapport propose par ailleurs une définition tout à fait pertinente des compétences à construire dans ces activités : « la conception même de l'activité de pleine nature repose sur deux idées centrales : partir-revenir en sécurité et garder la possibilité de renoncer » (p. 22). Se fixer un projet, tout mettre en œuvre pour l'atteindre, en gardant à l'esprit que l'essentiel est de revenir, quitte à renoncer à l'objectif initial. On ne saurait en effet mieux définir la compétence dans ces activités.

La sécurité des élèves, lors de la pratique de ces activités, est évidemment une préoccupation clivante (Delignières, 1993). Il convient quand même de reconnaître que les activités physiques de pleine nature présentent une accidentologie assez modeste :

seul 1.9% des accidents survenus en cours d'EPS peuvent leur être imputables, très loin derrière des activités plus classiques, telles que la gymnastique, le rugby ou le handball. Ces chiffres doivent être analysés avec un peu de recul. Les activités de pleine nature conservent dans les représentations collectives une image de dangerosité, et les accidents qui émaillent régulièrement leur pratique (notamment le ski hors-piste), et leurs conséquences souvent dramatiques, ne peuvent laisser indifférent ni le public ni les politiques. Ce sont deux accidents de ski hors-piste qui ont motivé la commande du rapport que j'évoquais précédemment. La faible accidentologie dans la pratique scolaire des activités de pleine nature reflète surtout l'extrême prudence dont font preuve les enseignants lorsqu'ils encadrent ces activités. On peut évoquer à ce niveau la préconisation explicite de Claude Pineau, qui avait affirmé que « le risque sera simulé, dans un milieu aménagé pour que l'action soit protégée » (Pineau, 1991).

Il reste cependant paradoxal de faire pratiquer aux élèves des activités « à risque », en mettant l'accent sur la mise en responsabilité des élèves vis-à-vis de la maîtrise de la sécurité, tout en affirmant que le risque n'existera pas et ne sera que simulé. Peut-on envisager une éducation à la sécurité sans reconnaître l'exigence d'une effective prise de risque, fût-elle soigneusement contrôlée par l'enseignant et par l'élève? D'un autre côté, peut-on admettre que des élèves puissent courir un risque quelconque dans le cadre de l'enseignement scolaire ?

Il faut sans doute sortir de ces oppositions binaires. Il ne saurait y avoir d'éducation à la sécurité sans que les élèves ne soient confrontés à des risques réels, mais cette confrontation doit être préparée par l'apprentissage de comportements de sécurité, progressivement adaptés aux risques encourus au fur et à mesure que le degré d'engagement s'accroît (Delignières, 1993 ; Eisenbeis & Touchard, 1995). Il s'agit de construire des compétences dans ces activités de pleine nature, compétences qui intègrent nécessairement techniques de progression dans le milieu et techniques de sécurité. C'est dans ce sens que la pratique des activités de pleine nature pourra contribuer aux objectifs de l'Ecole, tels que nous les avons précédemment évoqués. On aura compris qu'il ne suffit pas de faire pratiquer à ses élèves une activité *apparentée* aux activités physiques de pleine nature pour que cette pratique permette aux élèves de construire les compétences visées dans les programmes par le second champ d'apprentissage.

Deux écueils peuvent être identifiés dans ce cadre. Le premier consiste à réduire les exigences de progression dans le milieu, de manière à sécuriser totalement la pratique. Circonscrire la course d'orientation à l'espace du gymnase ou de l'établissement scolaire renvoie à ce type de dérive. On peut être également tenté d'occulter complètement le facteur risque en ce centrant exclusivement sur la dimension progression : par exemple une pratique de l'escalade centrée exclusivement sur la moulinette, à corde tendue, cumulant assureurs, contre-assureurs, observateurs, etc.

Je suis à cet égard surpris de la préconisation explicite du rapport André-Quenet de circonscrire l'enseignement scolaire de l'escalade à la pratique du bloc. Le rapport précise notamment que « l'observation de l'enseignement collectif en escalade en EPS met également en lumière une dérive paradoxale : la centration quasi-exclusive des enseignants sur la gestion des compétences sécuritaires s'exerce au détriment des compétences liées à la motricité qui constituent pourtant la finalité de l'activité » (André et Quenet, 2016, p. 25). La pratique du bloc est en effet un retour du primat des

« transformations motrices ». Mais cette pratique est aux antipodes de la définition accordée dans les programmes à ce champ d'apprentissage, et également à celle avancée quelques pages plus tôt dans le rapport. Avancer que l'on puisse substituer le bloc à la pratique en cordée, c'est ravalier l'escalade à une sorte de *psychomotricité verticale*. Je m'autorise une formule qui résumera cette idée : *le bloc est à l'escalade ce que le petit bain est à la natation*. On sait que l'escalade en bloc, initialement simple propédeutique à la falaise, s'est peu à peu imposée en tant que pratique autonome, et aussi que cette pratique se développe fortement actuellement en salle. Mais ce n'est pas parce qu'une forme de pratique se développe, parfois sous des prétextes purement économiques, qu'elle doit s'imposer à l'École.

Tout ceci pose une question essentielle : quelle peut être la place des activités de pleine nature en Education Physique? Plus que d'autres activités physiques et sportives, ces pratiques requièrent des compétences poussées pour dépasser la simple animation et engager de véritables apprentissages. Les *protocoles actifs de sécurisation des scolaires* (PASS), proposés par l'académie de Grenoble, permettent de se rendre compte de la technicité requise. La formation initiale moyenne des enseignants d'EPS, nécessairement limitée en durée et en approfondissement, ne permet guère de dépasser les premiers stades d'une découverte de l'activité. La connaissance de l'activité par les jeunes enseignants reste souvent circonscrite à des notions sécuritaires de base (le nœud en huit et à l'assurance en cinq temps). Je doute que ce niveau de maîtrise puisse permettre aux élèves de s'approprier les compétences qui feraient de cet enseignement une contribution significative au socle commun, dans l'esprit d'une éducation à l'engagement et à la prudence, telle que nous l'avons évoquée précédemment.

Par ailleurs, il est clair que ces activités demandent des lieux spécifiques de pratiques dont les établissements ne disposent pas toujours. Les espaces naturels de pratique (falaises, rivières, forêts, etc.) sont souvent trop éloignés pour que l'enseignement puisse s'y dérouler de manière régulière. Quant aux aménagements artificiels (notamment les murs d'escalade), ils restent souvent peu adaptés à une pratique scolaire et surtout à la construction de parcours de formation progressifs, sur plusieurs années de scolarité.

On peut dès lors s'étonner que les activités physiques de pleine nature, dans le cadre des nouveaux programmes, représentent un des quatre champs d'apprentissage identifiés, soit si l'on envisage une exploration équilibrée de ces quatre champs, un quart des enseignements à réaliser en Education Physique. Faute de compétences avérées et de lieux de pratique adaptés, on peut craindre que les enseignants se réfugient dans des formes de pratiques euphémisées, occupant un temps scolaire réglementaire, mais se limitant à une animation hypersécurisée.

## Références

André, B. & Quenet, J.M. (2016). *L'exigence de la sécurité dans les activités physiques de pleine nature*. Rapport n°2016-081, Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Delignières, D. (1993). Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque. In J.P. Famose (ed.), *Cognition et performance* (pp. 79-102). Paris: INSEP.

Eisenbeis, J. & Touchard, Y (1995). *L'éducation à la sécurité*. Paris : Editions Revue EPS.

Pineau, C. (1991). *Introduction à une didactique de l'EPS*. Dossiers EPS, n°8.