

Prise de risque et éducation à la sécurité

Didier Delignières

Publié le 6 janvier 2025

<https://didierdelignieresblog.wordpress.com/2025/01/06/prise-de-risque-et-education-a-la-securite/>

Ce texte vise à développer des arguments que j'avais présenté assez superficiellement dans une publication précédente, à propos de l'éducation à la sécurité en EPS ([Delignières, 2017](#)). Il s'agissait de tracer les contours d'une telle éducation, de juger de son intérêt, d'en discuter les modalités et d'en évaluer les possibilités de mise en œuvre, dans le cadre de l'Éducation Physique et Sportive. Plus généralement, il s'agira de s'interroger sur la manière dont l'EPS opérationnalise ses finalités, ou peut-être ne les opérationnalise pas...

Un préalable nécessaire est certainement de situer le risque, et la prise de risque, au sein de l'ensemble des activités physiques, sportives, et artistiques. Si le risque est présent dans nombre de ces pratiques, le statut de la prise de risque n'est pas équivalent pour toutes les activités. On prend évidemment des risques en entrant sur un terrain de rugby. Mais l'objectif du joueur est de gagner le match, certainement pas de se mettre en danger. Il existe à l'inverse des activités pour lesquelles la prise de risque constitue l'essence même de la pratique : il s'agit des activités d'exploration et d'aventure, que l'on appelle couramment activités physiques de pleine nature (APPN). L'enjeu de ces pratiques est en effet de s'aventurer dans un milieu « hostile », pour atteindre si possible une destination fixée à l'avance, et surtout de revenir sain et sauf à son point de départ. La maîtrise de sa sécurité et de celle de ses compagnons d'aventure est première dans ce cadre, et la construction de compétences dans ces activités est essentiellement une éducation à la sécurité.

Une circulaire de 2017 avale clairement cette pertinence des APPN : « *Au-delà de leurs apports spécifiques sur le plan moteur, ces activités trouvent leur intérêt dans l'éducation à la sécurité par l'apprentissage de la maîtrise des risques lors de la confrontation avec des milieux incertains et changeants, avec des contraintes liées à la variabilité de l'environnement. De plus, elles renforcent la solidarité et la coopération. En vivant des situations éloignées du quotidien, les élèves apprennent à observer, écouter, prendre conscience de leurs limites et ainsi mieux les repousser sans jamais les dépasser* » ([Ministère de l'Éducation Nationale, 2017](#)).

On pressent dès lors que la pratique scolaire de ces activités se trouve écartelée entre deux exigences a priori contradictoires. D'un côté on reconnaît que l'éducation à la sécurité ne peut avoir de sens que dans une confrontation effective – quoique mesurée – au danger. La circulaire précitée indique notamment que « *dans le cadre d'un enseignement obligatoire, on peut viser un niveau de compétence exigeant intégrant l'éducation au risque et à la sécurité avec un engagement adapté aux ressources des élèves* ». D'un autre côté, il est rappelé que l'École ne peut se permettre de mettre en danger les élèves : « *l'élève ne peut se substituer à l'enseignant dans un contrôle final nécessaire à la pratique en sécurité* ».

L'objectif de ce texte est de creuser cette contradiction essentielle. Nous allons progresser en quatre temps, nécessaires pour élucider tous les tenants de cette problématique si controversée de l'éducation à la sécurité. Dans une première partie nous nous intéresserons à l'accidentologie sportive, de manière à dépasser les frontières de représentations souvent fantasmées sur la prise de risque et ses conséquences. Dans une seconde partie, nous nous

pencherons sur une analyse des déterminants psychologiques de la prise de risque. Une troisième partie analysera les origines individuelles de la propension à la prise de risque. Ces deux parties viseront à questionner la possibilité et l'intérêt d'une « éducation à la sécurité ». Enfin dans un dernier temps nous analyserons les ambiguïtés des perspectives d'éducation à la sécurité dans le cadre de l'enseignement scolaire de l'Education Physique et Sportive.

Les accidents liés à l'activité physique et sportive

L'accident sportif renvoie à des réalités fort diverses. C'est déjà un phénomène particulièrement fréquent. Une enquête de la Direction des Sports ([Elfeki Mhiri & Lefevre, 2012](#)), révèle qu'en 2010, sur 42.7 millions de pratiquants, 9% ont déclaré un accident, quelle qu'en soit la gravité (fracture, entorse, claquage, tendinite, perte de connaissance, malaise...). Chaque jour, il y a 268 accidents liés aux activités physiques et sportives. Ces accidents représentent plus de 20% des accidents de la vie courante avec recours aux urgences. Environ 1 accident sur 5 conduit à une hospitalisation et 1 sur 4 à un arrêt de l'activité professionnelle ou scolaire. L'accident sportif touche plus fréquemment les adolescents et les jeunes adultes, et plus souvent les hommes, quels que soient leur âge ou leur niveau de pratique. Le coût socio-économique de cette « accidentologie sportive », en termes d'organisation des secours, de soins, d'hospitalisation, de rééducation, mais également d'heures de travail perdues, a depuis quelques années alerté les pouvoirs publics dans de nombreux pays (Sicard & Daigle, 1990 ; Commission de la Sécurité des Consommateurs, 1991).

Ces chiffres, renvoyant à une accidentologie « commune », ne doivent cependant pas être considérés représentatifs d'une « dangerosité sportive ». Ce n'est pas au niveau des pratiques les plus risquées que l'on trouve les plus gros pourcentages d'accidents : les activités les plus accidentogènes sont en effet la marche, la baignade, le vélo. On conçoit qu'à ce niveau, c'est surtout le nombre de pratiquants qui détermine la prévalence des accidents que le caractère risqué de l'activité. Et si l'on ramène la fréquence d'accidents au nombre de pratiquants, ce sont les sports collectifs qui se révèlent les plus dangereux, avec 13% de pratiquants blessés en football, 14% en basketball, 15% en handball, et 28% en rugby. Parmi les 18 activités générant le plus de déclarations d'accidents, seules deux activités assimilables aux APPN apparaissent, le ski alpin et la randonnée en montagne, pour lesquelles la fréquence d'accidents n'est que de 2%.

Mais si l'on se centre uniquement sur les décès traumatiques, le tableau est singulièrement différent. Il est clair que ce sont les APPN qui représentent la plus importante cause de mortalité liée à la pratique sportive. En 2010, 98% des accidents mortels leur étaient imputés, notamment liés à la pratique de l'alpinisme (12%), de la chasse (11%), de l'ULM (9%), de la plongée (9%), du ski de randonnée (9%), de la randonnée (6.5%), et du ski hors-piste (4%) ([Rigou et al., 2010](#)). Là aussi, les décès touchent avant tout les hommes (88%). Pour une analyse fouillée de l'accidentologie dans les APPN, on pourra également consulter la récente étude de Soulé et al. ([2014](#)), principalement centrée sur les sports de montagne.

Les APPN occupent donc en effet une place à part dans l'éventail des pratiques physiques et sportives. Si elles ne contribuent que modérément à l'accidentologie générale, elles concentrent clairement les accidents les plus graves.

La prise de risque

Au-delà de ces constats, il importe d'avancer sur les mécanismes psychologiques qui sous-tendent la prise de risque. Un des modèles les plus puissants a été élaboré à propos de la

sécurité routière, sous le nom de *théorie homéostatique du risque* (Wilde, 1988). Cette théorie suppose que le comportement adopté dans une situation risquée est subordonné à la confrontation de deux représentations : le risque préférentiel d'une part, et le risque perçu d'autre part (pour une présentation en langue française, voir [Delignières, 1993](#)).

Le risque préférentiel correspond au niveau de risque que l'individu à la fois souhaite prendre mais aussi estime devoir prendre dans une situation donnée. Ces deux facettes du risque préférentiel sont à approfondir. La première signifie que le risque préférentiel correspond à une prise de risque « satisfaisante », comblant un besoin de sensation. Nous reviendrons plus loin sur les déterminants individuels de cette propension à la prise de risque. La seconde renvoie à l'idée que certaines exigences de la situation peuvent moduler le risque préférentiel. En conduite automobile, par exemple, le risque préférentiel est caractérisé par une certaine vitesse, ou une certaine distance avec le véhicule précédent. Une densité du flux visuel que l'on considère comme « normale ». Mais si d'aventure on se trouve en retard, on sera prêt à accepter une densité supérieure, indiquant que le risque préférentiel est momentanément augmenté.

Le risque perçu renvoie pour sa part à l'évaluation de la dangerosité de la situation. Ce « sentiment de risque » dépend à la fois de la probabilité subjective qu'un accident ait lieu, et de sa possible gravité. On conçoit que le risque perçu n'est pas une caractéristique absolue de la « tâche », mais est lié au niveau de compétence de l'individu. Dans une situation dangereuse, la probabilité d'occurrence d'un accident est moindre pour l'expert que pour le débutant. De même, la gravité d'un accident éventuel est réduite chez l'expert grâce à l'adéquation des comportements de sécurité qu'il pourra éventuellement mettre en œuvre ([Delignières, 1991](#)). Ces comportements renvoient aux habiletés préventives, c'est-à-dire à l'aménagement et à la gestion de dispositifs de sécurité passive (tapis, filets, encordement, etc.), et d'autre part aux habiletés d'évitement, c'est-à-dire les conduites à adopter en cas d'accident, afin d'en diminuer la gravité (parade, assurance, maîtrise de la chute, esquimautage, etc.). Le risque perçu dépend donc à la fois du risque objectif et de la confiance que l'individu peut avoir en ses possibilités de l'éviter ou d'en maîtriser les conséquences.

La théorie homéostatique suppose que le comportement de l'individu dépend de la dissonance entre risque préférentiel et risque perçu. On aura ainsi tendance, si l'on perçoit un risque supérieur au niveau que l'on considère comme « normal », à adopter un comportement plus sûr, de manière à réduire cette dissonance entre risque perçu et risque préférentiel. C'est ce qui incite à « lever le pied », lorsque l'on se rend compte que la densité du trafic et la vitesse commencent à excéder l'acceptable. Mais à l'inverse, et c'est évidemment le point le plus saillant de la théorie, on adoptera des comportements plus dangereux si l'on perçoit un risque inférieur à son niveau de risque préférentiel. Le conducteur va accélérer, ou réduire ses distances de sécurité, si le trafic ne lui apporte pas le niveau de risque qui lui paraît légitime.

Cette théorie suppose deux corollaires particulièrement intéressants. Le premier énonce que le niveau de prise de risque dépend directement, et en dernier ressort uniquement, du niveau de risque préférentiel. Un certain nombre d'expérimentations ont ainsi montré qu'une intervention visant à augmenter la sécurité "passive", par l'amélioration des matériaux, des dispositifs de sécurité, pouvait entraîner une amélioration momentanée de la morbidité, mais que cet effet ne tenait pas sur le long terme, le taux d'accident retrouvant après une certaine période le niveau précédant l'intervention. Ce phénomène, appelé *conservation du risque* a particulièrement été étudié dans le cadre de la sécurité routière. Aschenbrenner et Biehl

(1994) ont par exemple réalisé un certain nombre de travaux sur l'influence de l'équipement des automobiles par le système de freinage anti-blocage ABS. L'analyse des statistiques d'accident des véhicules équipés ABS et des véhicules non équipés montre que les premiers n'ont pas moins d'accidents que les seconds, et tendent même à en avoir légèrement plus. On remarque par ailleurs des différences significatives, notamment au niveau de la vitesse moyenne des véhicules, plus élevée chez les conducteurs équipés ABS. Ceci est expliqué par le fait qu'une intervention de ce type ne modifie pas le niveau de risque préférentiel. En revanche, elle tend à diminuer le niveau de risque perçu. En conséquence, les conducteurs ont tendance à adopter des comportements plus risqués, ce qui entraîne à long terme une hausse du nombre d'accidents.

Le risque préférentiel peut être considéré comme une norme, que l'individu cherchera de toutes manières à installer. Un excès de sécurité est une invitation au comportement à risque. Cet effet pervers de la sécurité passive a notamment été évoqué par Paul Goirand, en ce qui concerne l'enseignement de la gymnastique : « *l'usage des aires de réception confortables a un effet didactique pervers. [...] Le dispositif matériel gomme le risque dans la situation et en même temps les exigences gymniques, et incline les élèves à s'enfermer dans une activité de vertige sans perspective* » (Goirand, 1986).

Un second corollaire est que la prise de risque dépend de la précision avec laquelle le sujet est capable d'évaluer la dangerosité de la situation. De cette précision dépendra en effet l'adéquation entre le niveau de risque espéré et le risque réellement encouru. Pour un niveau de risque préférentiel donné, une sous-estimation du risque réel entraînera l'adoption de comportements dangereux, et une surestimation à l'inverse des comportements plus sûrs, mais pouvant aller jusqu'à l'inhibition de l'action.

Divers travaux ont pu montrer que la précision de l'évaluation des risques était liée à l'expertise des individus: si l'évaluation réalisée par les experts d'une discipline corrèle avec les statistiques objectives d'accidents, les sujets naïfs (même s'ils possèdent par ailleurs une expertise dans une autre discipline à risque), sont extrêmement influencés par certains aspects de la tâche, comme la vitesse, le caractère impressionnant, vertigineux, ou le contact physique (Potgieter & Bisschoff, 1990). On peut donc faire l'hypothèse que l'amélioration de la précision dans l'évaluation du risque passe par la confrontation des sujets à des situations à risque réel, et par l'acquisition de compétences significatives dans leur maîtrise. Néanmoins il semble difficile de faire l'hypothèse d'une habileté globale, transversale, à évaluer les dangers dans les situations risquées.

Les seules interventions susceptibles à long terme de réduire le nombre d'accidents sont celles affectant le niveau de risque préférentiel, et la précision du risque perçu. Ce problème n'est pas simple, et il serait illusoire d'imaginer que risque préférentiel et risque perçu puissent être modelés par des interventions rationnelles et persuasives. Wilde nous alerte contre cette tentation rationaliste : « *le risque préférentiel est un construct élaboré de manière intuitive, et non le résultat de calculs explicites des probabilités de résultats particuliers et de leurs valences positives et négatives* » (Wilde, 1988). De même, le risque perçu n'est pas « *le résultat d'une multiplication explicite des estimations des probabilités et des valences, mais [...] une notion plus globale, représentant le niveau de danger ressenti par l'individu* » (Wilde, 1988). Même si la théorie de l'homéostasie du risque est par essence cognitiviste, elle ne suppose pas que la prise de risque soit un comportement rationnel. Denis Brouillet et ses collaborateurs (1990) estiment ainsi que « *pour amener une personne à changer d'attitude, en l'occurrence vis-à-vis de la sécurité, il n'est pas nécessaire de lui administrer, à forte dose, des informations nouvelles.*

Il serait certainement plus efficace de l'amener à prendre une part active dans des réflexions, des rôles ou des pratiques qui feraient naître une certaine dissonance » ([Brouillet et al, 1990](#)).

Prise de risque et personnalité.

On aura compris que le risque préférentiel est une variable essentielle dans l'adoption de comportements risqués. Il s'agit là d'une caractéristique individuelle, qui peut varier d'une situation à l'autre mais qui conserve cependant une certaine stabilité chez un individu donné. Wilde note par exemple que le risque préférentiel est de manière générale plus élevé chez les jeunes que chez les sujets plus âgés, et plus élevé chez les hommes que chez les femmes, ce qui est consistant avec les données de prévalence des accidents dans les activités physiques et sportives que nous avons citées précédemment.

Les relations entre prise de risque et personnalité ont été particulièrement étudiés par Zuckerman (1983). Cet auteur identifie un trait de personnalité, c'est-à-dire un facteur stable caractérisant l'individu, et sous-tendant une constance comportementale, qu'il a dénommé *recherche de sensation* (*sensation seeking*). Selon l'auteur, un chercheur de sensations est caractérisé par « *un besoin élevé d'intenses formes de stimulations et d'expériences nouvelles, complexes et variées* » (Zuckerman, 1980). L'auteur a mis au point un questionnaire spécifique (*sensation seeking scale*), permettant de calculer pour chaque sujet un score de recherche de sensation (Zuckerman, Eysenck & Eysenck, 1978).

L'approche de Zuckerman s'inscrit dans une conception biologique de la personnalité. Il lie la recherche de sensation à la production hormonale et enzymatique et à sa régulation. La recherche de sensation apparaît donc comme un besoin primaire, liée à des caractéristiques biologiques. Le *sensation seeker*, dans le but d'assouvir son besoin d'expériences et de sensations fortes, est prêt à prendre des risques, tant physiques que sociaux. Diverses recherches ont ainsi pu montrer que des sportifs pratiquant des activités à risque présentaient des scores de recherche de sensation significativement plus élevés que des sujets ne pratiquant pas ce type d'activité (Potgieter & Bisschoff, 1990; Zaleski, 1984). Enfin au sein même des activités à risque, la recherche de sensation est d'autant plus élevée que l'activité pratiquée est objectivement dangereuse (Rossi & Cereatti, 1992). Enfin la participation à une activité à risque n'indique pas si le sujet y développe une pratique risquée ou prudente. On a mis en évidence une relation entre le score de recherche de sensation et la fréquence d'accident, montrant que ce trait n'est pas uniquement lié au choix d'un type d'activité, mais encore à l'adoption, dans cette pratique, de comportements risqués (Connolly, 1981).

On a également montré que la recherche de sensation était plus élevée chez l'homme que chez la femme, et tendait à diminuer avec l'âge (Zuckerman, Eysenck & Eysenck, 1978), ce qui là aussi concorde avec la théorie biologique de Zuckerman, les observations de Wilde sur le risque préférentiel, et les statistiques d'accidents que nous avons évoquées plus haut. Nous avons également mené une étude des réponses d'adolescents au questionnaire de Zuckerman, qui avait montré que la recherche de sensations fortes et d'aventures était dans cette classe d'âge davantage reliée au caractère illégal des pratiques que chez les adultes ([Delignières & Sabas, 1995](#)).

Ces recherches laissent donc à penser que le comportement de prise de risque renvoie à la satisfaction de besoins profondément ancrés dans la personnalité des individus. L'expression de ces besoins est évidemment modulée par l'histoire du sujet, ses conditions et modes de vie, et par les caractéristiques des situations auxquelles il est confronté. Cette inscription stable et constitutive de l'individu du besoin de sensation et du risque préférentiel interroge

évidemment fortement l'enseignement scolaire des activités à risque et les perspectives d'éducation à la sécurité. Quel sens il y a-t-il à imposer la pratique d'activités risquées à un individu qui ne ressent aucun besoin manifeste de recherche de sensation ? Peut-on espérer moduler par l'éducation le niveau de risque préférentiel, qui semble essentiellement déterminé par des dimensions de personnalité ancrées dans les biologies individuelles ? Ne peut-on pas craindre à l'inverse qu'une approche trop sécuritaire des pratiques n'incite certains à chercher ailleurs leur dose de sensations ?

Un rapport du Conseil Économique et Social, publié en 1990, indiquait qu' « *on est en droit de penser qu'un enfant à qui l'on aura inculqué dès ses jeunes années certains réflexes de sécurité au cours d'activités sportives encadrées aura acquis un certain sens du danger et une conscience de ses responsabilités lorsque, parvenu à l'âge adulte, il ira acheter ou louer un matériel et pratiquer individuellement, en dehors de tout encadrement, le sport ou le loisir qu'il aura librement choisi. On peut même imaginer qu'il recourra plus facilement à la médiation de professionnels si la pratique du sport ou du loisir présente des difficultés* » (Garcia, 1990). Il s'agit là peut être d'une vision bien optimiste et idéaliste de l'éducation à la sécurité, même si l'on a évidemment envie d'y adhérer.

Éducation à la sécurité et sécurité des élèves

Au-delà de ces analyses théoriques, il semble intéressant de réfléchir à la manière dont l'enseignement des APPN et l'éducation à la sécurité sont actuellement conçus en Education Physique et Sportive.

Une [enquête de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale](#), publiée en 2018, permet de dresser un tableau quantitatif des enseignements des APPN au collège. Cette enquête repose sur des données collectées en 2016, et met en évidence quelques grandes tendances de l'EPS suite aux programmes de 2008, qui étaient organisés autour de 9 groupes d'activités, dont l'un regroupait les APPN. Une répartition équilibrée de la programmation sur ces 9 groupes devait théoriquement attribuer à chacun 12.5% des enseignements. L'enquête révèle que la part effective des APPN est toujours inférieure à cette part théorique. Elle ne représente par exemple que 6.8% des enseignements dans l'académie de Nancy, 8.53% dans les académies de Reims et de Dijon, et 7.8% en Guyane. Les deux activités les plus programmées sont la course d'orientation et l'escalade, avec bien souvent une programmation plus importante de la course d'orientation (par exemple dans l'académie de Nancy-Metz, la course d'orientation et l'escalade représentent respectivement 4.4% et 2.3% des enseignements).

Les [programmes du collège de 2015](#) ont introduit une nouvelle donne, regroupant les activités autour d'une classification en quatre « compétences propres », dont la seconde, « *adapter ses déplacements à des environnements variés* », renvoie de manière explicite aux APPN. Les programmes suggèrent que le parcours de formation doit assurer l'équilibre entre ces quatre « compétences propres », amenant donc la part théorique de chacune à 25%. Ce qui ne fait qu'accroître le déficit de la Compétence Propre N°2....

Ces programmes proposent par ailleurs 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 la seconde compétence propre, 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.

Un rapport rédigé par Bernard André et Jean-Michel Quenet ([2016](#)) propose une conception de l'enseignement scolaire des APPN 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* ». Ce qui est visé ici, c'est une éducation simultanée à l'engagement et à la prudence ([Delignières, 2018](#)). 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* ».

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* ». 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 APPN présentent une accidentologie scolaire 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 cependant 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 celle du ski hors-piste), et leurs conséquences souvent dramatiques, ne peuvent laisser indifférents ni le public ni les politiques. Ce sont d'ailleurs deux accidents de ski hors-piste qui ont motivé la commande du rapport André-Quenet que nous évoquions précédemment. La faible accidentologie dans la pratique scolaire des APPN reflète surtout l'extrême prudence dont font preuve les enseignants lorsqu'ils programment et 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 (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'École, 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 APPN pour que cette pratique permette aux élèves de construire les compétences visées dans les programmes par ce qui est devenu 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 se 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.

J'ai été à cet égard surpris par la préconisation explicite du rapport André-Quenet de circonscrire l'enseignement scolaire de l'escalade à la pratique du bloc (préconisation par ailleurs retenue dans la circulaire du 19 avril 2017 citée précédemment). Le rapport précise que « *l'observation de l'enseignement collectif en escalade en EPS met [...] 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 & Quenet, 2016](#)). Dans ce sens, la pratique du bloc constitue en effet un retour au 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*. 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 nécessairement s'imposer à l'École.

Tout ceci pose une question essentielle : quelle peut être la place des APPN en EPS ? Plus que d'autres activités physiques et sportives, ces pratiques requièrent de la part des enseignants 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 des enseignants, 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). On peut douter que ce

niveau de maîtrise puisse permettre aux élèves de s'appropriier 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 pratique 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 et consistante. Quant aux aménagements artificiels (notamment les murs d'escalade), ils me semblent peu adaptés à un enseignement dédié à « *la maîtrise des risques lors de la confrontation avec des milieux incertains et changeants, avec des contraintes liées à la variabilité de l'environnement* » ([Ministère de l'Éducation Nationale, 2017](#)).

On peut dès lors s'étonner que les APPN, dans le cadre des programmes actuels, 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 EPS. 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 certes un temps scolaire réglementaire, mais se limitant à une animation hypersécurisée. Ce type de pratique est peut-être la meilleure manière de favoriser une pratique ultérieure déraisonnable...

On aura compris que ce questionnement m'amène à interroger des bases fondamentales de l'EPS actuelle. L'éducation à la sécurité doit-elle être conçue comme une priorité de son enseignement ? Doit-elle être vraiment considérée comme un élément incontournable du socle de la discipline, devant être enseigné à tous les élèves ? Ne doit-on pas au contraire penser que la place à accorder à ce type d'objectif reste à définir localement, en fonction du contexte géographique et culturel, mais aussi sans doute en fonction des ressources matérielles et des compétences enseignantes disponibles ? Je sais que cette idée peut choquer, car elle remet en cause le principe de l'homogénéité nationale des objectifs de la discipline. Elle constitue d'ailleurs une de mes (rares) divergences avec mes collègues du SNEP.

On s'étonnera peut-être de tels propos conclusifs, de la part de quelqu'un qui a par ailleurs largement milité pour l'enseignement des APPN dans le cadre scolaire et l'importance de l'éducation à la sécurité. Mais le militantisme ne doit pas empêcher un recul critique sur l'économie globale du système. Ce n'est pas parce que l'on forcera chaque enseignant, dans tous les établissements du territoire, à programmer des pratiques qui ressembleront à des APPN, que les objectifs que les programmes assignent à cet enseignement seront atteints ni même poursuivis. Il est de bon ton de considérer les enseignants comme a priori multi-compétents et interchangeable, et l'EPS comme nécessairement uniforme pour tous les élèves. Mais derrière cette idéologie du nivellement, on risque de déboucher sur un enseignement qui à force de compromis finit par ne plus leur apporter grand-chose, et surtout pas ce que les programmes avaient prévu.

On a pris l'habitude, avec les politiques du moment, des effets d'annonces, des déclarations tonitruantes, qui ne sont guère suivis de mises en œuvre crédibles sur le terrain. Nos ministres de l'Éducation Nationale ont sans doute décroché la palme, avec les « 30 minutes d'activité physique par jour » (Blanquer), le « choc des savoirs » (Attal), ou « l'égalité de tous face à la réussite » (Genetet). Puisque le chantier de la réécriture des programmes de l'EPS est relancé, mieux vaudrait éviter là aussi les formulations creuses, les modélisations hasardeuses, qui se révèlent à l'exercice ne constituer qu'un habillage fragile, éloigné des besoins des élèves et

des possibilités réelles de mise en œuvre dans les établissements scolaires. Le présent article n'en fait qu'une illustration partielle, mais on pourrait multiplier les exemples.

Références

- Académie de Grenoble (2023). [Protocoles actifs de sécurisation des scolaires](#). Site EPS de l'académie de Grenoble.
- 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'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Aschenbrenner, M. & Biehl, B. (1994). Improved safety through improved technical measures? Empirical studies regarding risk compensation processes in relation to anti-lock braking systems. In G.J.S. Wilde (Ed.), *Target Risk. Dealing with the Danger of Death, Disease and Damage in Everyday decisions* (pp. 81-89). Toronto : PDE Publications.
- Brouillet, D., Domalain, G., Guimelli, C. & Eisenbeis, J. (1990). [Éducation à la sécurité dans les pratiques physiques et sportives](#). *Bulletin de Psychologie*, 44, 209-214.
- Commission de la Sécurité des Consommateurs (1991). *Sports à risque*, Sixième Rapport Annuel au Président de la République et au Parlement.
- Connolly, P.M. (1981). *An exploratory study of adults engaging in the high-risk sport of skiing*. Master's thesis, Rutgers University.
- Delignières, D. (1991). [Risque perçu et apprentissage moteur](#). In J.P. Famose, P. Fleurance & Y. Touchard (Eds.), *Apprentissage moteur : rôle des représentations* (pp. 157-171). Paris: EPS.
- Delignières, D. (1993). [Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque](#). In J.P. Famose (Ed.), *Cognition et performance* (pp. 79-102). Paris : INSEP.
- Delignières, D. (2017). [Activités physiques de pleine nature : une éducation à l'engagement et à la prudence](#). Site personnel, 13 avril 2017.
- Delignières, D. & Sabas, S. (1995). [Sensation seeking among adolescents: a factor analysis of Zuckerman's questionnaire](#). *IXth European Congress on Sport Psychology*, Bruxelles, 4-9 juillet 1995.
- Eisenbeis, J. & Touchard, Y. (1995). *L'éducation à la sécurité*. Paris : Éditions Revue EPS.
- Elfeki Mhiri, S. & Lefevre, B. (2012). [Les accidents liés à la pratique des activités physiques et sportives en 2010](#). *Stat-Info*, 12(05).
- Garcia, J. (1990). *La sécurité dans les sports et les loisirs*. Journal Officiel de la République Française. Avis et rapports du Conseil Économique et Social, n°4.
- Goirand, P. (1986). Apprendre en EPS en faisant de la gymnastique. *Revue Spirales*, 1, 11-46.
- Inspection Générale de l'Éducation Nationale (2018). [La situation de l'EPS au collège en 2016. Quelques repères](#).
- Ministère de l'Éducation Nationale (2017). [Exigence de la sécurité dans les activités physiques de pleine nature dans le second degré](#). Circulaire n° 2017-075 du 19-4-2017.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2017). [Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège](#). BO spécial du 26 novembre 2015.

- Pineau, C. (1991). *Introduction à une didactique de l'EPS*, Dossiers EPS, n°8.
- Potgieter, J. & Bisschoff, F. (1990). Sensation-seeking among medium- and low-risk participants. *Perceptual and Motor Skills*, 71, 1203-1206.
- Rigou, A., Attoh-Mensah, J., Geoffroy, M. & Thélot, B. (2010). [Une estimation des décès traumatiques liés à la pratique sportive en 2010 en France métropolitaine](#). Paris : Institut de veille sanitaire.
- Rossi, B. & Cereatti, L. (1992). *La recherche de sensations chez les athlètes de sport de montagne mesurée par la Sensation Seeking Scale de Zuckerman*. Communication présentée au Congrès Scientifique International Sport et Montagne, Grenoble, 2-8 Février 1992.
- Sicard, C. & Daigle, B. (1990). *Analyse des coûts socio-économiques associés à la morbidité et à la mortalité d'origine sportive et récréative au Québec en 1987*. Régie de la Sécurité dans les Sports du Québec.
- Soulé, B., Lefèvre, B., Boutroy, E., Reynier, V., Roux, F. & Corneloup, J. (2014). [Accidentologie des sports de montagne. État des lieux & diagnostic](#). Grenoble : Fondation PETZL.
- Wilde, G.J.S. (1988). Risk homeostasis theory and traffic accidents: propositions, deductions and discussion of dissension in recent reactions. *Ergonomics*, 31(4), 441-468.
- Zaleski, Z. (1984). Sensation seeking and risk-taking behaviour. *Personality and Individual Differences*, 5, 607-608.
- Zuckerman, M. (1980). Sensation seeking and its biological correlates. *Psychological Bulletin*, 88, 187-214.
- Zuckerman, M. (1983). Sensation seeking and sports. *Personality and Individual Differences*, 4(3), 285-293.
- Zuckerman, M., Eysenck, S.B.G. & Eysenck, H.J. (1978). Sensation Seeking in England and America: cross-cultural, age and sex comparisons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 139-149.