

PERES Hadrien - Professeur d'EPS agrégé, Collège Politzer, Bagnolet
SIMON-MALLERET Lucas - PRAG EPS, UFR STAPS Nantes

Mots clés : escalade - émotions - évaluation par capitalisation - parcours de formation

Articuler des formes de pratiques scolaires pour faire vivre les émotions des grimpeurs

Propositions pour un parcours de formation du collège au lycée

1. Enseignement de l'escalade en EPS : quel parcours de formation pour les élèves ? quel vécu professionnel pour les enseignants ?

Et si la principale émotion que vivaient nos élèves en EPS lorsqu'ils font de l'escalade, c'était l'ennui ?

Enseignants passionnés d'escalade, nous faisons le même constat : ce que nos élèves vivent dans nos cours ne ressemble guère à ce qui nous fait vibrer lorsque nous allons grimper le week-end.

Face à cela, on peut sans doute incriminer la lourdeur des impératifs liés à la sécurité, la forte hétérogénéité au sein des classes, les effectifs trop lourds. On peut également questionner la pertinence de nos propres choix didactiques. A ce titre, nous souhaiterions insister sur trois paradoxes qui, de notre point de vue, ne facilitent pas l'accès des élèves aux émotions typiques de l'escalade.

Paradoxe n° 1 : Viser le développement de la confiance dans le matériel... Mais interdire au grimpeur de s'asseoir dans le baudrier.

Un consensus fort semble se dégager dans les discours comme dans les textes officiels : « la priorité, c'est la confiance dans le matériel et dans l'assureur ». Pourquoi alors faire grimper les élèves avec un « nœud magique » dès la 3^e ou la 4^e leçon d'une première séquence d'enseignement ? Ce choix repose souvent sur une référence à l'éthique de l'escalade libre : le matériel ne peut servir à autre chose qu'à sécuriser la progression du grimpeur. Pourtant, faire de ce choix un dogme, c'est oublier un peu vite qu'il existe d'autres manières de grimper : les pratiquants « d'artif' » éprouvent une vraie satisfaction à se jouer du vide grâce à leur maîtrise des « manip' » de corde. Pourquoi refuser cela à nos élèves ? Triompher du vide grâce au matériel, passer de la peur de la chute au plaisir du vol, n'y'a-t-il pas là une expérience à vivre qui mérite qu'on lui consacre un peu de temps ?

Paradoxe n° 2 : Evaluer la difficulté des voies réalisées... Mais y consacrer un temps moteur réduit.

De manière quasi systématique, les élèves sont évalués sur la base de la difficulté des itinéraires réalisés. Là encore, ce choix repose sur une

référence culturelle. Comme le souligne Testevuide (2008), grimper, dans l'imaginaire collectif, c'est faire de l'escalade dans sa forme sportive.

Il y a d'ailleurs des émotions fortes à aller chercher dans la confrontation à la difficulté : on frissonne lorsqu'on passe en équilibre sur de toutes petites prises de pieds, on exulte lorsqu'on trouve enfin la bonne coordination pour atteindre ce bac qui semblait si loin, on enrage lorsqu'on ne parvient pas à trouver le bon placement. Aller chercher ces émotions avec nos élèves est sans doute possible, à condition de se ménager le temps nécessaire pour viser de réelles transformations motrices. Mais quel temps reste-t-il quand les élèves passent le leur à s'encorder, se désencorder, se faire vérifier avant de grimper, et ce plusieurs fois par leçons, a fortiori lorsqu'ils grimpent par cordée de 3 ? De même, on peut s'interroger sur la longueur des itinéraires : sur une voie de 10 mètres, combien de fois un élève rencontre-t-il un passage suffisamment difficile pour remettre en cause réellement sa motricité spontanée ?

Paradoxe n° 3 : Faire grimper en libre, en tête, dans des voies à la fois difficiles et inconnues... est-ce bien raisonnable ?

L'évolution principale qui organise le passage du collège au lycée semble résider dans l'introduction de la grimpe en tête. Cette exigence se superpose alors aux précédentes : il faut grimper en tête, dans des voies les plus difficiles possibles, en libre, et si possible à vue. Là encore, il s'agit d'être le plus fidèle possible à la pratique sociale de référence. Mais de quelle pratique parlons-nous au juste ? Aujourd'hui, un grimpeur évoluant dans le haut niveau peut mettre plusieurs mois à venir à bout d'une voie, au prix de multiples essais, en ayant minutieusement calé chaque mouvement au préalable. Pourquoi alors continuons nous à nous agacer de voir nos élèves répéter les voies en vue de l'évaluation ?

Inversement, le « à vue » – c'est-à-dire le fait de réaliser une voie inconnue, sans aucune indication préalable – est central chez les grimpeurs de grandes voies qui s'engagent dans des itinéraires inconnus et découvrent l'itinéraire

au fur et à mesure de leur progression. Mais cette forme d'engagement n'est possible qu'à condition de garder une marge, d'éviter de s'engager à son niveau maximum. Pourquoi alors cumuler pour nos élèves des exigences que les grimpeurs eux même ne s'imposent pas ?

Ces deux exemples mettent en lumière un point crucial : en pensant nous référer à « la culture de l'activité », nous ne faisons en fait que compiler les traits de surface de plusieurs manières distinctes de pratiquer l'escalade.

2. Vivre une « tranche de vie » de grimpeur : de quoi parle-t-on ?

Pour Serge Testevuide (2014), penser une forme de pratique scolaire de l'escalade, c'est nécessairement rompre avec une vision monolithique et dogmatique de ce qui serait LA culture de l'activité pour envisager DES manières de pratiquer : un grimpeur de bloc qui triomphe d'un passage difficile après 50 essais ne vit pas la même émotion qu'un grimpeur de grande voie qui s'engage au-dessus du point dans un itinéraire inconnu. L'auteur évoque ainsi trois mobiles pour identifier ce qui pourrait fonder des « tranches de vies » de grimpeur.

- le vertige en référence au grimpeur « d'artif » qui triomphe du vide

par sa maîtrise des manipulations de corde,

- l'agilité du grimpeur de bloc qui pousse aux limites le jeu avec la gravité,
- l'aventure que vit le grimpeur de grande voie dans un itinéraire long et incertain.

Ces tranches de vie renvoient à des modes d'engagement distincts mais d'égale dignité. Partant de ce postulat, nous proposons un parcours de formation construit autour de trois formes de pratiques scolaires visant l'accès de toutes et tous aux émotions propres à chaque mobile (voir Tableau 1).

Tableau 1 - Proposition pour un parcours de formation

	Mobile	Tranche de vie de ...	Emotion à vivre	Ce que l'on cible	Ce que l'on écarte pour valoriser
En 6ème	Le vertige	Grimpeur d'artif	Vivre la peur du vide et la surmonter	Construire la confiance en le matériel et ses partenaires de cordée pour dompter le vertige en hauteur	- Les règles du « libre » - La notion de cotation	- L'accès de toutes et tous au sommet, y compris en dévers - La solidarité et l'écoute au sein de la cordée
En 3ème	L'agilité	Grimpeur de bloc	Vivre la frustration de la chute, l'excitation du jeu aux limites et la satisfaction de la réussite	Construire les placements et les coordinations pour défier la gravité en bloc	- le fonctionnement en cordée - le rapport à la hauteur - le caractère incertain des itinéraires	- Des mouvements « extrêmes » - Une grande quantité de pratique - Des formes de sociabilité typiques du bloc
En terminale	L'aventure	Grimpeur de grande voie	Vivre le frisson de s'engager face à l'incertitude sans retour en arrière possible	Construire une connaissance de soi et du milieu pour partir à l'aventure à vue en tête	- La difficulté gestuelle de l'itinéraire	- La lecture et l'interprétation du milieu - L'engagement au dessus du point dans un passage inconnu - L'impératif de « garder de la marge » pour partir et revenir

3. FPS n°1 : Affronter le vertige en 6ème grâce au matériel et à son partenaire

Cette séquence s'adresse à des collégiens débutant dans l'activité. L'objectif est double, il s'agit à la fois de permettre à tous les élèves d'atteindre le sommet dans plusieurs secteurs et de faire du fait de s'asseoir dans le baudrier un moyen de triompher du vide. La tranche de vie que nous souhaitons faire vivre aux élèves se réfère à ce que recherchent les grimpeurs « d'artif » : par la maîtrise des manipulations de cordes, par la solidarité forte et l'écoute qui lient les membres de la cordée, il s'agit de rendre possible ensemble le franchissement de passages infranchissables seul. Au plan didactique, cette démarche repose sur plusieurs parti pris :

Parti pris n° 1 :

Evolution suspendu en hauteur, ça s'apprend

La réflexion menée ces dernières années autour du savoir nager a permis de mettre en lumière un point essentiel : apprivoiser le milieu aquatique ne se limite pas à nager vite en surface. De manière analogue, le monde vertical est un milieu en trois dimensions ; évoluer en son sein s'apprend. Cela passe par toute une série de jeux consistant à se suspendre, se balancer d'arrière en avant, sur les côtés, à rompre avec la verticalité du terrien.

Mais cela passe aussi et surtout par une redéfinition de la place accordée au fait de s'asseoir dans le baudrier : nous refusons d'en faire le signe d'un échec, nous préférons y voir un moyen privilégié pour que toutes et tous atteignent le sommet. Pour concrétiser cela, notre séquence d'enseignement repose toute entière sur trois principes simples :

- Un sommet n'est validé que si tous les membres de la cordée l'atteignent.
- Les élèves ont pour but d'arriver au sommet dans au moins 4 secteurs différents avant la fin de la séquence.
- La cordée **peut et doit aider** le grimpeur à atteindre le sommet, y compris en ayant recours au matériel pour se reposer ou pour progresser.

Parti pris n° 2 :

Le droit à l'aide

Dans la continuité des propositions d'Eric Valls (2014), nous assumons de rompre – temporairement – avec les règles de l'escalade « libre » : les grimpeurs ont droit à diverses aides : prendre un repos dans le baudrier, se faire aider par l'assureur pour franchir un passage difficile, voire

utiliser une échelle de corde pour contourner le dévers. Ce parti pris repose sur la conviction que tous les élèves peuvent et doivent aller au sommet, y compris dans le dévers, et que s'en remettre à l'autre et au matériel dans les moments où on ne parvient plus à trouver seul la solution pour progresser constitue un apprentissage à part entière et une condition de la réussite.

Concrètement, chaque grimpeur dispose d'un droit à deux aides maximum par ascension pour que son sommet soit considéré comme validé.

Parti pris n°3:

Aider son grimpeur, ça s'apprend aussi !

Dans la continuité du parti-pris n°2, nous proposons que le permis d'assurer ne se limite pas à la maîtrise de l'assurage en 5 temps. Nous proposons ainsi

un permis d'assurer en 4 étapes. Si les étapes 1 et 2 reprennent les apprentissages sécuritaires incontournables, les niveaux 3 et 4 visent à former l'assureur à aider le grimpeur à franchir des passages difficiles. Concrètement, il s'agit de synchroniser les actions d'avaler le mou et de bloquer la corde avec la poussée du grimpeur sur les prises de pieds. En encourageant l'écoute et la communication, le droit à l'aide amplifie l'interdépendance et la solidarité au sein de la cordée, faisant de l'ascension du grimpeur au sommet une réussite partagée. Ces 4 étapes peuvent être validées tout au long de la séquence, laissant à chacun le temps qui lui est nécessaire pour apprendre (voir Tableau 2).

Tableau 2 - Proposition d'évaluation

		Permis d'assurer		Conquête des sommets	
		Niveaux	Ce que les élèves doivent faire	Ce qu'il y a à apprendre	Niveaux
Niveau 1	Permis d'assurer n°1 : Assurer le grimpeur au sol	Simulation d'assurage au sol, le grimpeur se rapproche du mur pour générer du mou puis s'en éloigne pour simuler une situation de descente	Equipement, encordement, co-vérification Maîtriser la gestuelle de l'assurage en 5 temps. Savoir qu'il ne faut jamais lâcher le brin du bas	Avoir validé 1 secteur en cordée avec 2 aides maximum par ascension	Niveau 1
Niveau 2	Permis d'assurer n°2 : Assurer le grimpeur jusqu'au sommet et à la redescente	Grimpe jusqu'au sommet. Avant d'entamer la redescente, l'assureur appelle l'enseignant pour faire valider le placement des mains A la descente, le grimpeur ne doit pas toucher les prises avec ses pieds	Maîtriser le vocabulaire pour communiquer au sein de la cordée : "départ, sec, stop, descente" Permettre à son grimpeur de s'asseoir pour se reposer sans « perdre de terrain »	Avoir validé 2 secteurs en cordée avec 2 aides maximum par ascension	Niveau 2
Niveau 3	Permis d'assurer n°3 : Aider le grimpeur à franchir un passage difficile	Le grimpeur doit franchir une zone matérialisée sur le mur en n'utilisant qu'1 doigt pour chaque main, les appuis pieds ainsi que la tension de la corde A la descente, le grimpeur doit slalomer entre les dégalnes	Pour le grimpeur : placer son centre de gravité au dessus de l'appui pied le plus haut, afin de créer une poussée vers le haut efficace. Pour l'assureur : être à l'écoute de son grimpeur pour synchroniser l'avalage du mou avec la poussée du grimpeur.	Avoir validé 3 secteurs en cordée avec 2 aides maximum par ascension	Niveau 3
Niveau 4	Permis d'assurer n°4 : Aider le grimpeur à franchir le dévers en "artif"	Depuis le sol, le grimpeur doit, avec l'aide de son assureur, se hisser le long d'une échelle de corde.	Adapter le placement des mains (mains basse juste sous le système d'assurage, main haute au dessus de la tête) pour augmenter l'amplitude du cycle d'assurage. Synchroniser le blocage de la corde avec le moment où le grimpeur retombe dans son baudrier	Avoir validé 4 secteurs en cordée avec 2 aides maximum par ascension	Niveau 4

Valider le niveau 4 dans les deux évaluations donne le droit de voler dans le grand toit

Parti pris n°4:

Le droit au dévers pour tous et toutes

Quoi de plus gratifiant que de parvenir au sommet de voies que l'on jugeait inaccessibles de prime abord ? Et que dire des dévers ? Ces secteurs de plus en plus nombreux dans les salles d'escalade modernes (et de plus en plus délaissés en EPS !) qui cristallisent fantasmes et stéréotypes : les garçons les plus téméraires y voient une occasion d'éprouver leur virilité quand la plupart des filles s'auto-censurent en partant du principe que « ce n'est pas pour moi ».

Rendre accessible les secteurs les plus déversants ? À tous les élèves, filles comme garçons, en surpoids ou pas, voilà un enjeu fort pour une EPS qui se veut égalitaire ! Pour y parvenir, nous proposons un dispositif simple : si l'élève ne parvient pas jusqu'en haut du dévers et chute, il termine son ascension sur une échelle de corde suspendue à l'aplomb du relais sommital. Là encore, réussir cela ne s'improvise pas. Il faut notamment apprendre à placer son centre de gravité au-dessus de l'appui pied le plus haut pour pousser efficacement. De même, la progression sur échelle de corde n'est possible qu'au prix d'une synchronisation parfaite entre grimpeur et assureur, apprentissages qui sont au centre des niveaux 3 et 4 de notre permis d'assurer.

Parti pris n° 5 : De la terreur de chuter au bonheur de voler

Triompher du vide grâce au matériel est en soi une source de jubilation. Les images médiatiques de pratiquants descendant en rappel dans le vide évoquent en nous tout un imaginaire : ces hommes et ces femmes maîtrisent des techniques et des savoirs mystérieux qui leur permettent de s'affranchir du vide, et ce faisant, de s'arracher au commun des mortels.

Pour concrétiser cela, nous proposons de conclure le parcours d'apprentissage de l'élève par une expérience emblématique : voler grâce au matériel. Concrètement, après un début d'ascension dans le secteur le plus déversant,

les élèves vivent un vol pendule corde tendue, doivent attraper une échelle de corde et terminer leur ascension jusqu'au sommet, aidés dans leur progression par l'assureur. (Attention : dans certains cas, l'assurage en moulinette dans un dévers prononcé induit un risque de retour au sol qu'il convient de neutraliser par un double assurage).

Cette expérience constitue la synthèse de ce que les élèves auront appris sur cette séquence d'enseignement. En effet, celle-ci n'est accessible qu'après avoir validé les 4 niveaux du permis d'assurer et les 4 secteurs imposés en cordée, concrétisant ainsi l'idée que si voler dans le grand dévers doit être un droit pour tous, encore faut-il « appartenir au monde de ceux qui savent faire » (CRIEPS, 2015).

4. FPS n° 2 : Défier la gravité en 3^{ème} en bloc

Le pratiquant de bloc est un drôle d'animal : il faut le voir s'échiner sur des prises inexistantes, tomber 30 fois dans le même passage, caler avec une infinie précision l'ordre des mouvements, le placement du chausson, du poignet... Le tout au ras du sol. Absurde à première vue. Et pourtant, que d'émotions ! Le décor est planté : la tranche de vie que nous souhaitons faire vivre aux élèves se réfère à ce que recherchent les grimpeurs de bloc : triompher d'un passage perçu comme impossible au prix d'innombrables essais. Notre démarche d'enseignement repose sur les partis pris suivants :

Parti pris n° 1 : Le même bloc pour tous, des niveaux adaptés à chacun

Faire du bloc, c'est entrer dans un jeu aux limites, c'est défier la gravité. Cela n'est possible que si les élèves sont confrontés à des passages nécessitant une remise en cause de leur motricité usuelle. Pour l'enseignant, entrer dans une démarche d'ouverture est donc incontournable.

A cette fin, nous proposons une méthode d'ouverture de bloc facile à mettre en œuvre pour un enseignant non spécialiste et qui présente l'avantage de

ne pas nécessiter de vissage/dévisage de prises. Cette méthode consiste à ouvrir un bloc construit en articulant 4 niveaux de difficultés : un seul bloc permet à chaque élève de travailler à son niveau (voir Photo 1) tout en ayant une perspective d'évolution à plus ou moins long terme (voir Tableau 3).

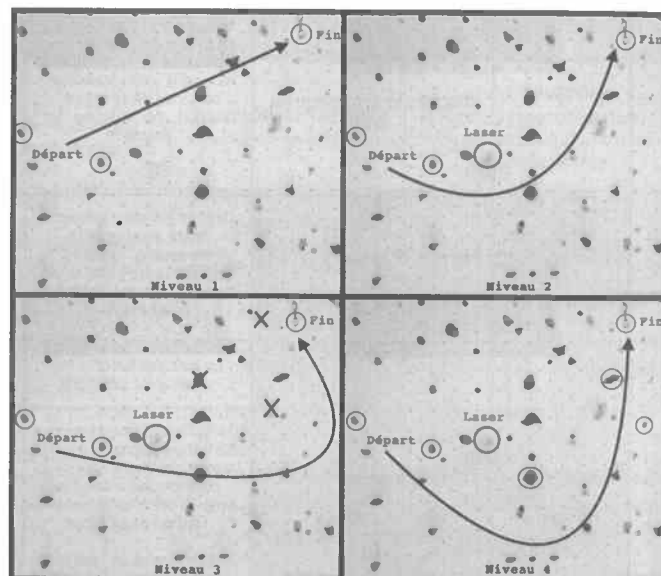


Photo 1

Tableau 3 - Contraintes par niveau

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Départ	Prises de départ	Prises de départ	Prises de départ	Prises de départ
Contraintes organisant le déplacement du grimpeur	Aucune (Toutes les prises sont autorisées)	Contourner le laser sans le toucher	- Contourner le laser sans le toucher - Ne pas utiliser les prises interdites (scotchs)	- Contourner le laser sans le toucher - Utiliser exclusivement les prises imposées (scotchs)
Fin	Toucher la dégaine d'arrivée avec le bout du nez	Toucher la dégaine d'arrivée avec le bout du nez	Toucher la dégaine d'arrivée avec le bout du nez	Toucher la dégaine d'arrivée avec le bout du nez
Effets sur la motricité	Ce premier niveau doit permettre une réussite rapide pour toutes et tous. Toucher la dégaine d'arrivée avec le bout du nez en fin de bloc impose de rester équilibré et limite les comportements à risque en fin de bloc Ce niveau permet aussi un premier repérage des prises, ce qui allègera la difficulté informationnelle en vue des niveaux suivants	A ce niveau, l'obstacle permet de façonner un itinéraire (passage par dessus ou par dessous, slalom, escalade, descente, tour complet, ascension + traversée) Le fait d'imposer un itinéraire induit des problèmes moteurs particuliers (groupés, dégroupés, gestion de déséquilibres rotationnels, changement de pied ou de main, guidage visuel sur la pose des pieds)	Le fait d'interdire certaines prises va poser des problèmes d'amplitude gestuelle qui vont amplifier les contraintes présentes au niveau 2	Le fait d'imposer des prises de mains resserré les adaptations possibles autour des modes de coordination recherchés par l'enseignant. Le choix de certains types de prises (plats, réglettes, prises verticales, fuyantes) va contraindre l'élève à développer de nouveaux placements

Parti pris n° 2 : Des "mouvs" extrêmes pour des émotions authentiques

Faire du bloc, ce n'est pas faire de la voie au ras du sol : si en voie, la longueur des itinéraires limite nécessairement la difficulté intrinsèque de chaque mouvement à réaliser, faire du bloc c'est être en permanence à ses limites physiques et techniques. Flirter avec la chute, déjouer la gravité, là est l'émotion. Les émotions devrait-on dire, car les choix en termes d'ouverture conditionnent fortement la teneur de l'émotion vécue. A ce titre, voici quelques thématiques qu'il semble intéressant d'explorer avec les élèves.

- **Passer sans les mains dans la dalle :** En dalle, l'inclinaison du support ouvre la possibilité de se passer des prises de mains pour qui sait placer son corps au-dessus des appuis pieds. Mais on ne sait jamais si les pieds vont tenir, frisson assuré ! Ici, imposer de petites prises de pieds sur des tracés en désescalade contraindra les élèves à développer un guidage visuel très fin pour assurer une pose du chausson sur l'avant du pied. L'exploitation d'itinéraires horizontaux, obligera à développer une mobilité de la cheville permettant de passer de la carre interne à la carre externe.
- **Voler dans le dévers :** En dévers, l'inclinaison du support rend la grimpe très énergivore, mais laisse aussi beaucoup de place pour tenter des mouvements d'amplitude. A nous les jetés, ces mouvements qui consistent à « sauter » pour atteindre des prises lointaines. Coordination et relâchement du train supérieur deviendront ici indispensables. Préférer des ouvertures d'itinéraires courts construits autour de bonnes prises de main pour éviter que la fatigue n'altère les capacités de coordination des élèves. D'un niveau à l'autre, on pourra espacer les prises pour allonger progressivement les phases de vol... et l'incertitude d'atteindre la prise cible !
- **Déjouer les effets portes en traversée dans le vertical :** Les itinéraires en traversée induisent des décalages entre les appuis mains et pieds les plus chargés (on parle de ligne d'action) et le centre de gravité. Lorsque les prises de mains et de pieds sont alignées sur l'axe vertical, ce décalage engendre des déséquilibres rotationnels ou "effets porte". Déjouer ces effets porte suppose de construire de nouveaux placements permettant d'aligner le centre de gravité avec la ligne d'action (ligne entre les deux appuis les plus chargés). Pour corser le tout, agrémentez l'itinéraire de prises orientées verticalement et de passages sous obstacles pour obliger des placements regroupés.

- **Jouer avec le support en dièdre (NB :** lorsque deux pans de murs se rejoignent) : Pousser d'un côté, pousser de l'autre ! L'équilibre en dièdre réside dans l'opposition de forces contraires. Lorsque l'on a compris cela, il est jubilatoire de pouvoir se passer de prises en jouant avec le support. La moindre aspérité devient alors une opportunité pour qui maîtrise les mouvements d'opposition et les "pieds-mains". Privilégiez alors des prises peu nombreuses et peu crochetantes. Place aux positions les plus improbables et aux pas d'adhérence ! Mais attention au vide qui s'ouvre sous vos pieds si vous regardez en bas....

Parti pris n° 3 : Répétition, frustration, satisfaction : un tryptique émotionnel typique du bloc

Faire du bloc, c'est chuter. Même les meilleurs grimpeurs chutent. Le bloc est donc un support privilégié pour apprendre aux élèves à considérer ce qui est classiquement perçu comme un échec, comme une part normale et nécessaire de l'activité. Rendre cela possible repose selon nous sur plusieurs choix organisant la séquence d'enseignement :

- **Conserver les mêmes blocs sur un temps long :** La satisfaction de sortir un bloc est d'autant plus grande que celui-ci aura demandé de nombreux essais. En effet, finir une séance frustré de ne pas avoir tenu la dernière prise, énervé de maîtriser les mouvements sans parvenir à les enchaîner, désespéré de ne pas avoir décollé un pied du sol sont des émotions typiques de la pratique du bloc. C'est pourquoi il nous semble essentiel de ne pas changer les blocs ouverts d'une leçon à l'autre. Concrètement, les blocs sur lesquels travaillent les élèves restent les mêmes pendant 5 leçons et ne sont renouvelés qu'au milieu de la séquence d'enseignement.
- **Valider par capitalisation pour dédramatiser l'erreur :** Évaluer par capitalisation permet de valoriser la persévérance nécessaire à la pratique du bloc : à chaque fois qu'un niveau supplémentaire est franchi la note monte. Concrètement, chaque élève dispose de 5 leçons pour valider les niveaux de difficultés les plus élevés possibles dans les différentes thématiques identifiées plus haut (voir parti pris n°2 et Tableau 4). Chaque thématique est associée à un secteur délimité dans la salle. Dans chaque secteur, deux blocs différents mais reprenant la même thématique sont ouverts. Après 5 leçons, une première note est posée et les blocs sont renouvelés pour démarrer une nouvelle série de 5 leçons organisées autour de la même évaluation par capitalisation. En fin de séquence, on conserve la meilleure des deux notes.

Tableau 4 - Evaluation de la séquence en bloc

	Performance individuelle Evaluation par capitalisation				Bonus Performance collective Un bonus est accordé en fonction du plus haut niveau validé par tous les membres de l'équipe (ex: si tous ont validé au moins le niveau 2 dans un bloc = bonus de niveau 2)			
	Secteur 1 : Passer sans les mains dans la dalle	Secteur 2 : Déjouer les effets portes en traversée dans le vertical	Secteur 3 : Jouer avec le support en dièdre	Secteur 4 : Voler dans le dévers	Bonus Niveau 1 +1pt	Bonus Niveau 2 +2pts	Bonus Niveau 3 +3pts	Bonus Niveau 4 +4pts
1 pt	1 bloc N1 validé	1 bloc N1 validé	1 bloc N1 validé	1 bloc N1 validé				
2 pts	2 blocs N1 validés	2 blocs N1 validés	2 blocs N1 validés	2 blocs N1 validés				
3 pts	2 blocs N2 validés	2 blocs N2 validés	2 blocs N2 validés	2 blocs N2 validés				
4 pts	1 bloc N3 validé	1 bloc N3 validé	1 bloc N3 validé	1 bloc N3 validé				
5 pts	1 bloc N4 validé	1 bloc N4 validé	1 bloc N4 validé	1 bloc N4 validé				
					Total /20 :			

Parti pris n° 4 :

Des émotions partagées au pied des blocs

En bloc, le pratiquant est rarement seul : chaque tentative est accompagnée par des pareurs, chaque essai est propice à de nombreux échanges pour trouver la meilleure méthode, le meilleur placement, la préhension la plus adaptée.

Pour donner corps à cela, notre séquence s'organise sur la base d'un ensemble de choix qui donnent du sens au fait de chercher collectivement les solutions pour sortir un bloc :

- Des équipes de trois grimpeurs qui restent stables tout au long de la séquence.
- Des temps forts à vivre ensemble : les contests (ou compétitions) de blocs. Durant ces contests, les différentes équipes s'affrontent en cherchant à

marquer le plus de points possibles. 4 « contests de blocs » jalonnent la séquence, ils ont lieu à la 3^{ème}, 5^{ème}, 8^{ème} et 10^{ème} leçon.

- **Une interdépendance qui repose sur le score :** Les blocs validés valent d'autant plus de points s'ils le sont collectivement. Concrètement, chaque niveau validé vaut 1 point, multiplié par le nombre de grimpeurs de l'équipe l'ayant réussi.
- **Une interdépendance qui se construit sur le temps long :** la trame de séquence est construite autour de l'alternance entre temps de « contest de blocs » et des temps d'entraînements. Ainsi, pour performer ensemble dans le cadre du contest, il faut s'entraîner ensemble en amont !
- **Une interdépendance face à l'évaluation :** le bonus collectif (voir Tableau 4). Le principe est simple : à chaque fois qu'un membre de l'équipe progresse, sa réussite profite à l'ensemble du groupe dans le cadre de l'évaluation.

5. FPS n° 3 : Partir à l'aventure en tête en terminale

Cette séquence s'adresse à des lycéens ayant un vécu suffisant dans l'activité pour aborder la grimpe en tête. L'objectif est de faire de la grimpe en tête un moyen de partir à l'aventure dans des itinéraires inconnus. La tranche de vie que nous souhaitons faire vivre aux élèves se réfère à la pratique de la grande voie : repérer une belle ligne, préparer son expédition, arriver au pied de la voie, s'y engager en acceptant la part d'inconnu ... et se débrouiller pour s'en sortir. Au plan didactique, notre démarche s'articule autour de 5 partis pris.

Parti pris n° 1 :

Grimper en tête doit permettre de partir à l'aventure

A quoi bon apprendre la gestuelle du mousquetonnage, de l'assurage en tête, à chercher et trouver des positions de moindre effort, si c'est pour refaire à l'identique ce qu'on ferait en moulINETTE. Pour les élèves, le constat n'a souvent rien d'enthousiasmant : en tête on est plus fatigué, on a plus peur, on réussit des voies moins difficiles.

Il nous semble alors que la grimpe en tête n'a de sens que si elle est reliée à la notion d'aventure : il s'agit de faire de la grimpe en tête non pas une « suite logique », mais plutôt un moyen pour explorer le mur, défricher de nouveaux itinéraires.

Dire cela, c'est mettre la gestion de l'incertitude au cœur de l'activité de l'élève. C'est l'incertitude qui va rendre nécessaire de nouveaux apprentissages, liés notamment à la lecture du milieu. Il s'agira notamment de savoir lire un topo (guide papier utilisé par les grimpeurs pour trouver l'emplacement des voies d'escalade sur les falaises et en montagne), de se représenter un itinéraire à l'avance, d'anticiper des changements de direction, de choisir parmi la multitude de prises à disposition celles qui permettront les placements les plus économiques pour tenir dans la durée.

C'est également l'incertitude qui sera au cœur de l'engagement émotionnel : il va falloir accepter de s'engager, passer au-dessus du point au risque de chuter, alors qu'on ne sait pas quelles sont les prises qui nous attendent au-delà... En résulte la nécessité d'apprendre à se dominer, à se raisonner, à se dire qu'on en a vu d'autres, qu'on sait le faire.

Pour cela, il faudra avoir appris à évaluer la difficulté du projet dans lequel on s'engage, à « se garder un peu de marge » pour pouvoir se faire confiance au moment crucial. C'est de ce parti pris central que découlent tous les autres.

Parti pris n° 2 :

Difficulté ou aventure, il faut choisir !

Du parti pris précédent découle une évidence : on ne part pas à l'aventure dans des voies que l'on connaît par cœur. Réciproquement, la notion d'aventure nous semble peu compatible avec la recherche de la difficulté maximum : à l'inverse de la tranche de vie précédente, l'enjeu n'est ni de serrer très fort les prises, ni de réaliser des mouvements extrêmes. Il s'agit d'apprendre à s'engager, c'est-à-dire à apprécier une situation sans en connaître tous les tenants et les aboutissants, assumer la part d'aléa et le risque d'échouer qu'engendre ses propres décisions. Grimper en tête dans un itinéraire inconnu est une expérience privilégiée pour construire ces apprentissages. Mais cela n'est possible à notre sens que :

- si l'élève n'est pas épuisé au bout de trois dégaines mousquetonnées,
- si'il perçoit une chance raisonnable de réussir le pas une fois engagé au-dessus du point,
- si la réussite repose plus sur la lucidité de ses choix que sur son aptitude à fermer les doigts.

Pour concrétiser ce parti pris, nous faisons le choix d'évacuer les voies de couleurs : nos élèves grimperont durant toute la séquence avec le droit d'utiliser toutes les prises de mains et de pieds à leur disposition. En contrepartie, les élèves seront confrontés à des itinéraires en permanence renouvelés.

Mais comment renouveler les itinéraires sans passer son temps à visser et dévisser des prises ? En réponse à cette interrogation, nous proposons le dispositif suivant : en début de séquence, l'enseignant attribue à chaque ligne de dégainé une couleur et encadre chaque dégainé de la ligne avec un scotch de cette couleur. Une fois cette installation réalisée, l'enseignant peut créer des « topos » indiquant les couleurs de dégaines à mousquetonner (voir Photo 2). Sur cette base, il est possible de créer une multitude d'itinéraires à réaliser « toutes prises » (le grimpeur peut utiliser toutes les prises de pieds et de main à sa disposition pour progresser et n'est pas tenu de respecter une couleur de prise particulière), classés par niveau d'exigence pour s'adapter à l'hétérogénéité des élèves.

Photo 2 - L'enseignant : Des itinéraires renouvelables à volonté sans toucher aux prises, une difficulté facilement modulable en fonction du niveau des élèves, une possibilité accrue de constituer des groupes de besoins par secteur du mur.

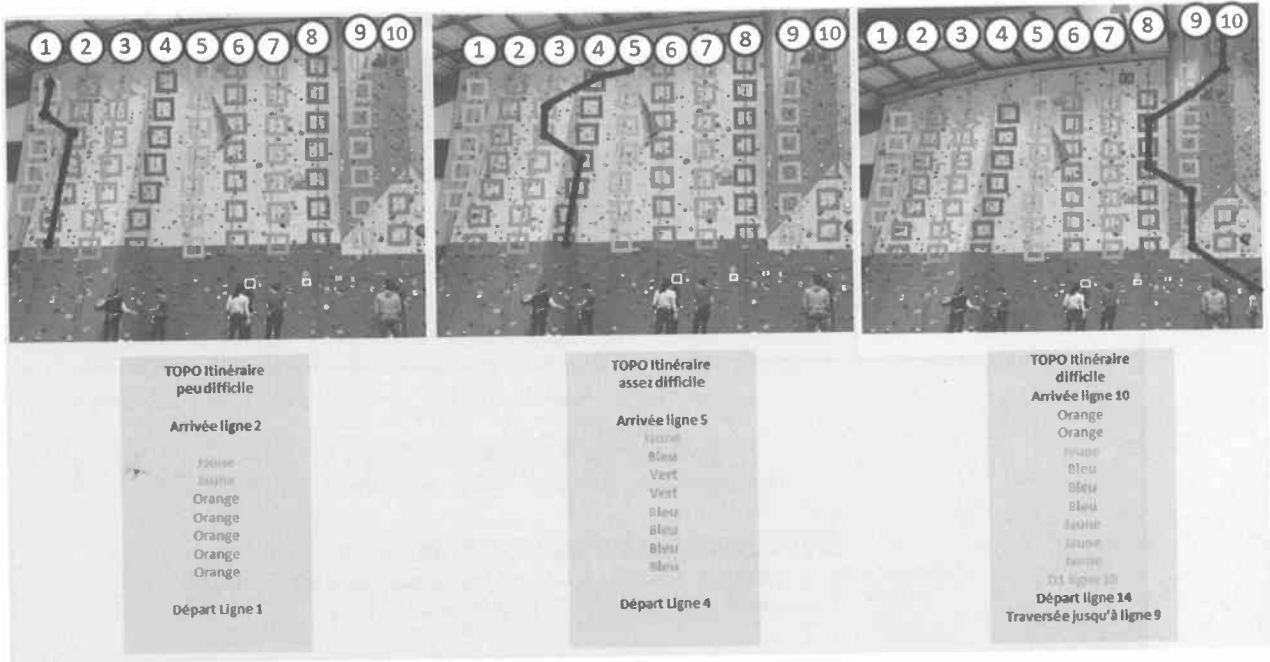


Photo 2

En outre, confronter les élèves à la nécessité de se représenter l'itinéraire réel à partir du topo papier contribue à la tranche de vie que nous souhaitons faire vivre : à l'image d'un grimpeur de grande voie arrivant au pied d'une face, il faut faire un effort d'imagination pour voir se dessiner un itinéraire là où le commun des mortels ne perçoit qu'un mur compact.

Enfin, la création des topos ouvre à l'enseignant, même non expert, la possibilité d'entrer dans une logique d'ouverture en hiérarchisant les apprentissages prioritaires en fonction du niveau de l'itinéraire.

- A un premier niveau, on privilégiera des itinéraires comportant un seul changement de direction. Il s'agira alors pour l'élève de repérer l'endroit et d'anticiper le moment du changement de direction pour ne pas se tromper d'itinéraire. A ce niveau, exploiter les secteurs les plus typés "dalle" permet de diminuer considérablement la pression temporelle en réduisant considérablement la fatigue au niveau des membres supérieurs, facilitant les recalages et pardonnant plus facilement les erreurs de lecture.
- A un deuxième niveau, l'augmentation du nombre de changements de direction (2 à 3) et l'alternance entre des phases de traversées et des phases de progression vers le haut contraignent l'élève à entrer dans une activité de planification de son itinéraire. A ce niveau, l'introduction de tronçons d'itinéraires situés dans le vertical exigeront une lucidité accrue de l'élève en induisant une pression temporelle plus forte.

- A un troisième niveau, l'allongement de l'itinéraire et l'augmentation de l'intensité induite par des passages dans le dévers vont rajouter aux problèmes de repérages de l'itinéraire, des problèmes afférents au rythme de progression : il s'agit d'accélérer dans les passages les plus intenses et d'exploiter de manière opportuniste les possibilités de repos complet offertes par le dièdre. La lecture prend ici une dimension stratégique.

Parti pris n° 3 : Se connaître pour faire des choix : ça s'apprend

Partir à l'aventure suppose de construire des repères précis sur ce que l'on sait faire et sur les contextes dans lesquels on sait le faire pour choisir de s'engager ou pas, en connaissance de cause.

Pour cela, nous proposons deux évaluations par capitalisation successives permettant à l'élève de savoir tout au long de la séquence à quel niveau d'engagement il peut prétendre (voir tableau 5). Les élèves ont l'ensemble de la séquence pour valider l'une après l'autre les différentes étapes de ces deux évaluations. Lorsque la dernière étape de l'évaluation n° 1 est validée, la note de 20 est acquise. Cette étape ouvre le droit de démarrer l'évaluation n° 2.

Cette deuxième évaluation consiste à valider progressivement des itinéraires de plus en plus difficiles : concrètement à chaque début de séance, l'enseignant propose plusieurs topos classés par niveau de difficulté. Lorsqu'un élève valide un niveau, il a le choix entre choisir un itinéraire du même niveau ou essayer un itinéraire plus difficile. En se confrontant à des itinéraires nouveaux, incertains mais de difficultés équivalentes, l'élève apprend à situer le niveau d'engagement qu'il est capable d'assumer en vue de l'évaluation terminale.

Tableau 5
Proposition d'évaluation

Evaluation par capitalisation n°1		Evaluation par capitalisation n°2	
Note	Ce qu'il faut réussir	Ce qu'il faut réussir	Note
5	Grimper en moulinette une voie toute prise	Grimper en tête une voie connue	10
10	Grimper en mouliclip une voie toute prise	Grimper en tête une voie inconnue peu difficile	14
15	Grimper en moulitête une voie toute prise	Grimper en tête une voie inconnue assez difficile	18
20	Grimper en tête une voie toute prise	Grimper en tête une voie inconnue très difficile	20

Tableau 6 - Evaluation de fin de séquence

Evaluation de fin de séquence			
Itinéraire très facile Voie connue au choix du grimpeur	Itinéraire facile Voie à vue imposée par l'enseignant	Itinéraire moyen Voie à vue imposée par l'enseignant	Itinéraire difficile Voie à vue imposée par l'enseignant
Note de départ 10/20	Note de départ 12/20	Note de départ 16/20	Note de départ 20/20
<p align="center">Pénalités : Chute : - 1 pt Erreur d'itinéraire : - 3 pts Erreur de mousquetonnage : - 1 pt par erreur</p> <p align="center">Erreur coordination grimpeur/assureur : L'assureur ou le grimpeur provoque une situation dangereuse : - 10 pts L'assureur gêne ou ralentit le grimpeur : - 2 pts</p> <p align="center">Voie non sortie : 0 / 20</p>			

Conclusion

Le parcours de formation esquissé ici repose sur l'idée qu'il n'existe pas une forme de pratique sociale de l'escalade mais plutôt des manières de pratiquer. Faire vivre une tranche de vie de grimpeur, c'est alors extraire de chaque manière de pratiquer ce qui en constituerait le cœur émotionnel : triompher du vide par sa maîtrise des manipulations de cordes, défier la gravité dans un passage de bloc, partir à l'aventure en tête dans un itinéraire inconnu.

Rendre accessible ces émotions à tous et toutes suppose de chercher pourquoi les pratiquants font ce qu'ils font et à quelles conditions les élèves peuvent ressentir des émotions de pratiquants, se "sentir" grimpeur ou grimpeuse. Cela suppose également de re-questionner tout un ensemble de dogmes et d'allants de soi :

- Oui, on peut choisir de s'affranchir de l'éthique du libre, par exemple pour viser une véritable aisance en milieu vertical fondée sur une maîtrise plus éprouvée du matériel.

- Oui, tous les élèves sont capables de réussir des mouvements difficiles à condition de faire de cet objectif une réelle priorité, et d'écartier ce qui fait obstacle à cet objectif : la gestion du matériel et la longueur des itinéraires.

- Non, laisser les élèves travailler les voies n'est pas forcément un problème, si la forme de pratique scolaire retenue s'organise autour de la recherche de la difficulté maximum.

- Non, respecter les voies de couleur n'est pas une obligation. C'est un possible parmi d'autres.

Ces choix sont évidemment discutables et à discuter, les intégrer à son enseignement ne constitue en rien une garantie de réussite. En revanche, nous pensons que compte tenu des conditions d'enseignement qui sont celles de l'EPS, ne pas les faire, c'est à coup sûr tenir toute une partie des élèves éloignés des émotions que nous souhaitons faire vivre.

BIBLIOGRAPHIE

CRIEPS (2015). Identifier et évaluer ses progrès en EPS. *Revue EPS* n° 365.

Testevuide S. (2008). APPN : Donner accès au patrimoine culturel. *Revue Contrepied* n° 22.

Testevuide S. (2014). *Quelle(s) escalade(s) en milieu scolaire pour construire une CP2 ?* Atelier de pratique AEEPS.

Sitographie

Valls E. (2014). *De l'épreuve à l'initiation à la performance.*

<https://www.aeeeps.org/productions/861-escalade-en-eps-au-college-niveau-1.html>