

SIMON-MALLERET Lucas, PRAG UFR STAPS Nantes

PERES Hadrien, PRAG UFR STAPS Nantes

Mots clés : peur - émotions - expérience - escalade

La peur dans l'enseignement de l'escalade : problème pédagogique ou expérience à faire vivre ?

Qui n'a pas été confronté à des élèves annonçant d'emblée qu'ils ne pratiqueraient pas pour cause de « vertige » ? Ou encore à des élèves tétanisés par la peur et incapables de réaliser le moindre mouvement peu après avoir passé la ligne des 3 mètres ?

La peur est une problématique quotidienne pour qui enseigne l'escalade en milieu scolaire. Paradoxalement, pourtant, cette question est

relativement peu traitée dans la littérature professionnelle. Dans le prolongement de la réflexion amorcée dans une précédente contribution (Peres & Simon-Malleret, 2021), nous proposons ici quelques pistes pour traiter cette question qui, nous le verrons ci-après, impacte considérablement la construction d'une expérience corporelle singulière.

1) L'école de vol : une expérience corporelle qui questionne

Lorsque l'on interroge les collègues sur leur manière d'aborder la peur de leurs élèves, on peut schématiquement dégager deux attitudes opposées : celles et ceux qui essaient au maximum d'évacuer l'expérience de la peur de leur enseignement, et celles et ceux (généralement grimpeurs eux-mêmes) qui partent du principe que la peur se surmonte en l'affrontant, ce qui se traduit généralement par l'organisation des fameuses « écoles de vol » : le grimpeur monte en tête au-dessus du point puis sur ordre de l'enseignant doit lâcher les prises et subir un vol de grande amplitude. Cette expérience, aussi marquante soit elle, nous inspire un certain nombre de réserves que nous souhaiterions partager ici.

D'abord, l'école de vol peut s'avérer traumatisante, et donc contre-productive. C'est le cas notamment lorsque l'élève se retrouve dans une situation qui s'avérait beaucoup trop éloignée de ses possibilités, sans possibilité de retour en arrière, dans des circonstances qui n'ont été que plus ou moins consenties. Dans ce cas, l'élève n'a que deux choix : accepter de subir la situation ou affronter la culpabilité de ne pas avoir été à la hauteur. Cet exemple précis pose des questions plus large sur notre manière de construire nos situations en escalade : celles-ci étaient-elles suffisamment progressives ? L'élève était-il vraiment d'accord ? Y avait-il une possibilité d'échappatoire ?

Ensuite, aborder la question de la peur par l'école de vol, c'est traiter le problème beaucoup trop tardivement, puisque cela revient à considérer que la peur en escalade commence et se cristallise exclusivement autour de l'expérience de la chute. Pourtant,

il suffit d'observer une classe de 6e pour constater que la peur se manifeste bien avant, et même dès les premiers pas sur un mur : les élèves ont peur d'être en hauteur, ils peuvent avoir peur de lâcher les prises pour s'asseoir dans le baudrier, peur que le matériel cède ou que leur assureur soit défaillant. Ces peurs plus ou moins rationnelles, peuvent d'ailleurs suivre les grimpeurs longtemps et impacter les dimensions motrices de leur expérience corporelle : même débrouillés, certains élèves continuent à serrer les prises plus que nécessaires pour se rassurer, d'autres se ruent sur les prises de mains, négligeant ainsi le travail de pieds, d'autres encore continuent à être hantés par le doute quand, arrivés en haut de voie, ils doivent lâcher les prises pour redescendre... Dès lors, si l'expérience du vol, nous semble à la fois intéressante et nécessaire, elle ne peut l'être que si elle s'inscrit dans un continuum d'expériences permettant d'apprivoiser plusieurs types de peurs qui s'emboîtent et s'amplifient mutuellement : peur de la hauteur, peur de la défaillance du matériel et/ou de l'assureur, peur de la sensation de chute, peur de la blessure, peur de l'échec.

Enfin, si l'école de vol peut être inefficace et/ou contreproductive, notons qu'elle peut également s'avérer insuffisante, notamment pour des élèves confirmés ! En effet, nombreux sont les grimpeurs à constater que, s'ils acceptent volontiers de chuter dans le cadre d'une école de vol, leur peur de la chute ressurgit de plus belle dès qu'ils se retrouvent dans une voie inconnue et/ou proche de leurs limites techniques. Et pour cause : c'est une chose d'accepter de chuter à l'arrêt, reposé, en équilibre, dans une situation qu'on

maîtrise; C'en est une autre de chuter en situation de fatigue, en engageant un mouvement incertain, vers une prise que l'on n'est pas sûr d'atteindre, ni de tenir. Dès lors, l'expérience de l'école de vol ne nous semble pouvoir être réellement efficace pour ces élèves, que si le continuum que nous évoquions plus haut se prolonge pour que l'expérience de la chute vécue dans le cadre de l'école de vol se rapproche de plus en plus de l'expérience caractéristique de l'activité réelle du grimpeur.

2) Répétition, contrôle, progressivité : 3 piliers pour penser la familiarisation des élèves avec les situations anxiogènes

Commençons par le commencement : la peur est «une fonction physiologique bien conservée au cours de l'évolution, elle nous alarme lorsqu'il y a un danger et nous prépare soit à fuir ce danger, soit à l'affronter» (Devau, 2016). L'expérience de la peur est donc d'abord corporelle. Elle s'accompagne de réactions somatiques (accélération du rythme cardiaque et respiratoire, sensation d'oppression au niveau de la cage thoracique, mains moites, tremblements, etc), émotionnelles (pensées négatives et/ou irrationnelles) et comportementales (sidération, fuite, agression). La peur est donc une réaction adaptative, c'est une étape normale et nécessaire de la construction du grimpeur. Il ne s'agit donc pas de la supprimer mais de l'apprivoiser, c'est-à-dire apprendre à l'accepter, à faire avec, et enfin à éviter qu'elle inhibe la capacité d'agir et/ou engendre des comportements dangereux.

Plus important encore, la peur évolue dans le temps. C'est dans les situations les moins familières que la peur se manifeste le plus fortement. Puis l'exposition répétée à ces situations en atténue les manifestations psychiques et somatiques. La répétition des expériences est donc centrale : apprivoiser sa peur, c'est donner à vivre de manière répétée des expériences permettant de se familiariser avec les situations anxiogènes.

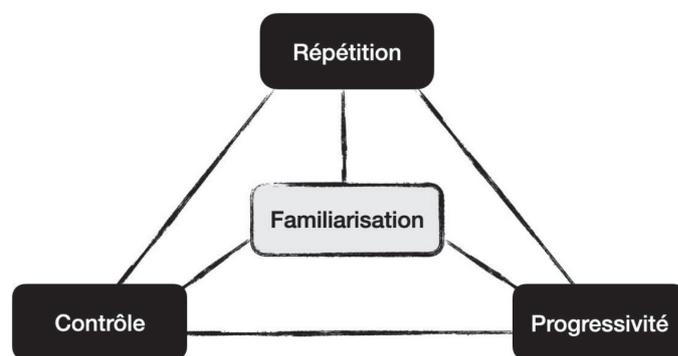
Néanmoins, tout le paradoxe est qu'en escalade, la peur peut être tellement intense qu'elle peut conduire à des blocages et/ou à des refus de se confronter à ces situations. Ce constat nous amène au deuxième pilier de notre processus de familiarisation : le contrôle laissé à l'élève sur ce qui lui arrive. En effet, il est beaucoup plus facile d'affronter une situation anxiogène si l'on sait qu'on peut en sortir à tout moment. A contrario, il n'y a rien de plus effrayant que de se sentir prisonnier d'une situation sur laquelle on n'a aucune prise. L'enjeu est alors que l'expérience vécue ne soit pas subie mais pleinement décidée. Plus précisément, il s'agit de rendre possible et d'accompagner le fait que l'élève hésite, change d'avis, se décide, recule pour finalement revenir à la charge... tout en ayant la certitude qu'il peut renoncer à tout moment. Mettre en œuvre ce principe repose d'abord et avant tout sur le balisage et la récurrence des situations proposées : l'enseignant définit un parcours d'expérience jalonné d'étapes qui sont toujours les mêmes d'une leçon à l'autre,

Cette critique de l'école de vol dessine en creux les principes organisateurs de notre démarche :

- Apprivoiser la peur en escalade est un apprentissage à part entière qui ne saurait être réduit à vivre ponctuellement l'expérience de l'école de vol.
- Cet apprentissage passe par toute une série d'expériences inscrites dans un continuum qui commence dès les premières leçons et se poursuit bien après les premières expériences de chute.

et au sein duquel l'élève avance à son rythme. Cette organisation rend possible le fait que l'élève décide à tout moment s'il s'engage, quand il s'engage et conserve en permanence le pouvoir de faire cesser la situation. Le rôle de l'enseignant est alors d'accompagner l'élève. Il s'agit de manifester sa confiance dans la capacité de l'élève à affronter sa peur, de reconnaître la difficulté de ce qui est demandé et la réalité des émotions éprouvées, d'encourager, de soutenir, mais de ne jamais forcer l'engagement dans la situation. Ce principe constitue le socle de la relation qui lie l'enseignant à l'élève, il est en rupture radicale avec l'idée selon laquelle, il faudrait «pousser les élèves en dehors de leur zone de confort». Au contraire, en laissant le contrôle à l'élève, nous défendons l'idée suivante : on ne sort pas de sa zone de confort dans la douleur, on l'agrandit dans la confiance.

Ce dernier principe se heurte cependant à une limite de taille : en laissant le contrôle à l'élève, on prend le risque qu'il ne se décide jamais ! Cette remarque met en lumière l'importance d'un troisième pilier : la progressivité des étapes proposées. Tout l'enjeu est en effet de concilier un objectif ambitieux d'une part, et toute une série d'étapes extrêmement proches les unes des autres pour y parvenir. Encore faut-il cependant savoir ce qui provoque, amplifie ou atténue la peur, autrement dit sur quels paramètres jouer pour penser la progressivité des étapes d'apprentissage.



3) Penser la progressivité des expériences corporelles à vivre

Mais de quoi ont-ils peur au juste ?

La question n'est pas anodine. En effet, tous les élèves n'ont pas peur dans les mêmes situations. Par exemple, certains ont davantage peur en voie qu'en bloc, pour d'autres c'est l'inverse. Ce constat met en lumière un point important : certains élèves ont peur d'évoluer en hauteur quand d'autres redoutent la sensation de chute. Les premiers ont des doutes sur la fiabilité du matériel, de leur assureur, s'imaginent s'écraser au sol au fur et à mesure qu'ils progressent

vers le haut. Les autres, ont peur de se blesser en chutant dans une mauvaise position, ou détestent tout simplement sentir leurs organes échapper aux lois de la gravité... Les premiers se sentent rassurés par la proximité du sol, les autres par la possibilité de s'asseoir à tout moment dans le baudrier. Ces deux types de peur définissent des besoins prioritaires : il s'agit de se familiariser avec le fait d'évoluer en hauteur et/ou avec les sensations physiques liées à la chute.

Sur cette base, un certain nombre de facteurs sont susceptibles d'amplifier la peur : la fatigue amplifie la peur, la hauteur amplifie la peur, l'incertitude amplifie la peur, le déséquilibre amplifie la peur. Si la peur paraît parfois indépassable, c'est sans doute que trop de ces paramètres se cumulent. En minorer certains pour faciliter la confrontation aux autres peut alors être une voie féconde.

Par exemple, chez des élèves débutants, c'est souvent le cumul de la fatigue et de la hauteur qui renforce la peur jusqu'à la rendre insurmontable. Face à cela, proposer à l'élève de s'asseoir régulièrement dans le baudrier peut être une solution pour lui permettre de se familiariser avec la hauteur dans des conditions moins contraignantes.

Concernant l'incertitude, on constate fréquemment chez les grimpeurs experte une difficulté à engager le mouvement lorsque celui-ci est ample et/ou dirigé vers une prise identifiée comme précaire : on tergiverse, on hésite, on se replace, jusqu'à tomber comme un fruit mûr... puis on s'en veut en se disant que «ce serait passé» si seulement on avait osé. Chez le débutant, l'incerti-

tude peut porter sur des choses beaucoup plus basiques comme «*que va-t-il se passer lorsque je vais lâcher les mains ?*». On retrouve ici un ressort classique de tous les films d'épouvante : c'est lorsqu'on ne voit pas le monstre qu'il est le plus effrayant.

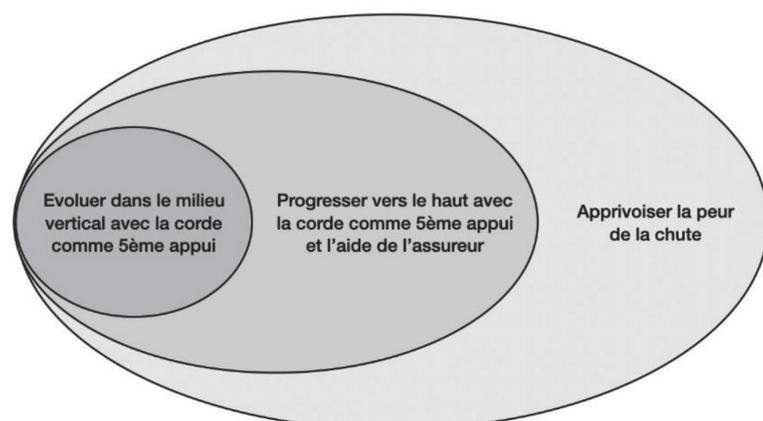
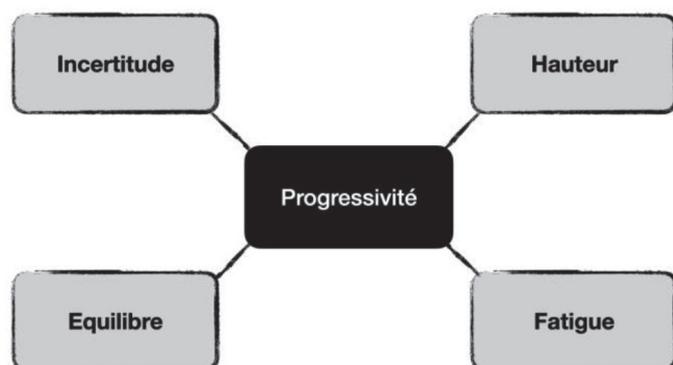
La peur peut également être amplifiée ou atténuée par la dimension «équilibre / verticalité», notamment dans les situations de chute : il est presque toujours plus facile de chuter en se laissant tomber à partir d'une position immobile et plutôt verticale que d'engager un mouvement réduisant la possibilité de maîtriser la position et l'orientation du corps dans l'espace lors de la chute.

Ces considérations nous conduisent à proposer un modèle des paramètres sur lesquels il est possible de jouer pour atténuer ou amplifier la peur, et ainsi penser la progressivité des situations qu'on propose aux élèves.

La question qui se pose est alors de savoir quelles peurs aborder, dans quel ordre, et comment mettre les différentes variables évoquées au service du processus de familiarisation.

4) Quelles expériences faire vivre pour apprivoiser ses peurs en escalade ?

Dans la continuité des réflexions initiées par Valls (2014) ou Testevuide (2018), nous proposons de faire de la confiance dans le matériel et l'assureur un objet d'enseignement à part entière. Cet objet d'enseignement sera au cœur d'un continuum d'expériences corporelles visant 3 apprentissages emboîtés les uns dans les autres que nous présentons dans le schéma ci-dessous. Ce continuum est pensé pour respecter les conditions énoncées précédemment : répétition, contrôle laissé à l'élève, progressivité (en jouant sur la hauteur, l'incertitude, la fatigue, la quantité de déséquilibre).



a) Evoluer dans le milieu vertical avec la corde comme 5^e appui

S'asseoir dans un baudrier en hauteur n'est pas anodin. En effet, il s'agit pour l'élève d'accepter de s'en remettre complètement à une autre personne, d'accepter de faire confiance à un matériel étrange et inconnu. En conséquence, cela s'apprend.

Cet apprentissage passe par toute une série d'expériences offrant à l'élève la possibilité d'explorer le milieu vertical envisagé dans ses 3 dimensions. Un parallèle peut ici être fait avec le savoir nager : de la même manière que l'exploration du milieu aquatique ne peut se résumer au fait de nager vite en surface, évoluer en milieu vertical ne peut se résumer à utiliser les prises pour se propulser vers le haut. A cette étape, il s'agira d'apprendre à l'élève à considérer la corde comme un 5^e appui à part entière permettant de se déplacer et d'évoluer dans le milieu. Concrètement, cela passe par un ensemble de petits jeux que l'enseignant peut faire vivre au début de chaque leçon : voler le plus loin possible en arrière en poussant avec les pieds au mur, utiliser la corde pour se mettre à l'horizontale (sur le côté, puis sur le dos), se déplacer à l'horizontale en n'utilisant que les mains, se renverser avec la tête en bas, réaliser des slaloms lors de la redescente après une ascension.

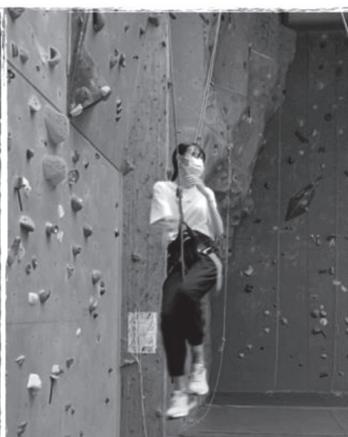
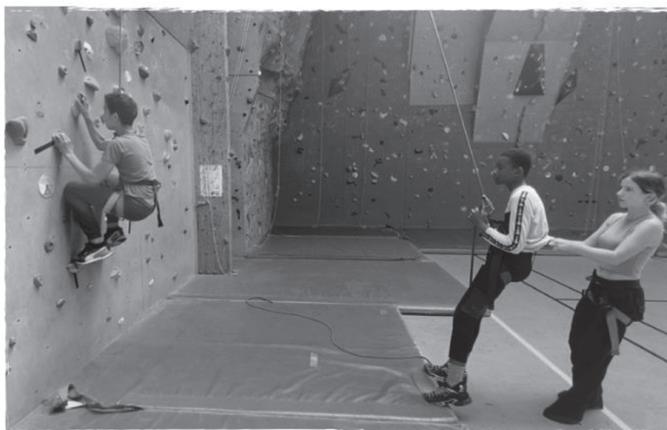
Ces expériences rendent nécessaire l'utilisation de la corde comme un 5^e appui. A travers elles, l'élève apprend à se mouvoir de manière spécifique dans le milieu vertical, à en apprivoiser les différentes dimensions, à se séparer de ses appuis solides pour les retrouver, à expérimenter différentes orientations de son corps dans l'espace. Ce faisant, il éprouve la fiabilité du matériel et celle de son assureur. Cet apprentissage constitue la première étape de la construction de la confiance que nous recherchons.

Cette confiance est un préalable essentiel. Il s'agit de renverser le rapport qu'entretient l'élève au fait de s'asseoir dans le baudrier : d'une situation menaçante qui oblige à lâcher le contrôle en lâchant les prises, on cherche à créer une situation refuge à laquelle on peut avoir recours en cas de besoin.

b) Progresser vers le haut avec la corde comme 5^e appui, et l'aide de l'assureur

L'étape précédente visait à permettre à l'élève de se familiariser avec le fait d'être suspendu dans le milieu vertical. Cette étape est fondamentale car de sa maîtrise découlera la possibilité d'accepter de se

confronter à la hauteur, puis plus tard d'engager des mouvements incertains qui induiront un risque de chute. Insistons ici sur le fait que construire la confiance dans le matériel et l'assureur prend du temps et que ce temps nécessaire est souvent sous-estimé. Très concrètement, il nous semble que faire vivre aux élèves une diversité d'expériences en situation suspendue doit constituer un fil rouge



de la séquence d'enseignement. Par ailleurs, les propositions qui suivent ont vocation à poursuivre et amplifier le travail engagé.

Lorsque les élèves vont commencer à s'engager vers le haut, l'appréhension liée à la hauteur sera décuplée par la fatigue: en effet, la sensation de brûlure croissante dans les avant-bras alimente chez l'élève le doute quant à sa capacité à tenir les prises. Cette appréhension peut se transformer en terreur si l'élève n'a pas encore construit la confiance dans son assureur et/ou le matériel.

A ce stade, tout l'enjeu va alors être de dissocier la fatigue de la hauteur. Dans la continuité de l'apprentissage précédent, il s'agit maintenant que l'élève apprenne à utiliser le matériel pour franchir un passage qu'il ne pourrait franchir seul.

Viser cet apprentissage repose sur un parti pris qu'il semble nécessaire d'explicitier: l'abandon des règles de l'escalade libre.

En escalade libre, le grimpeur ne peut ni s'asseoir dans son baudrier pour se reposer, ni s'aider de la corde comme appui pour progresser vers le haut. Notre démarche prend le contrepied de cette logique: le grimpeur peut s'asseoir autant que nécessaire dans le baudrier, l'assureur a le droit (et même le devoir!) d'aider son grimpeur à franchir des passages difficiles.

Ce parti pris se fonde sur plusieurs arguments.

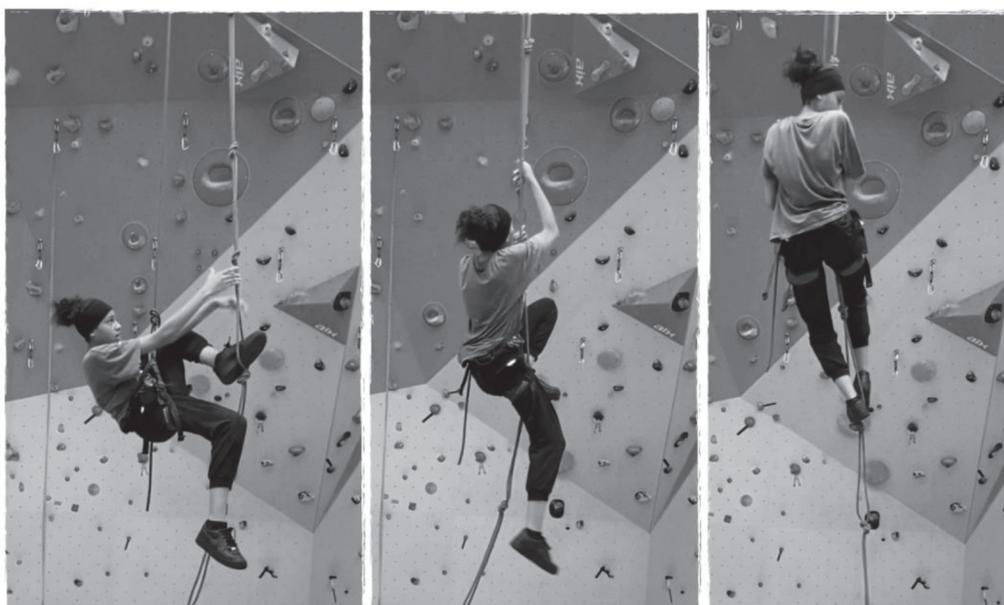
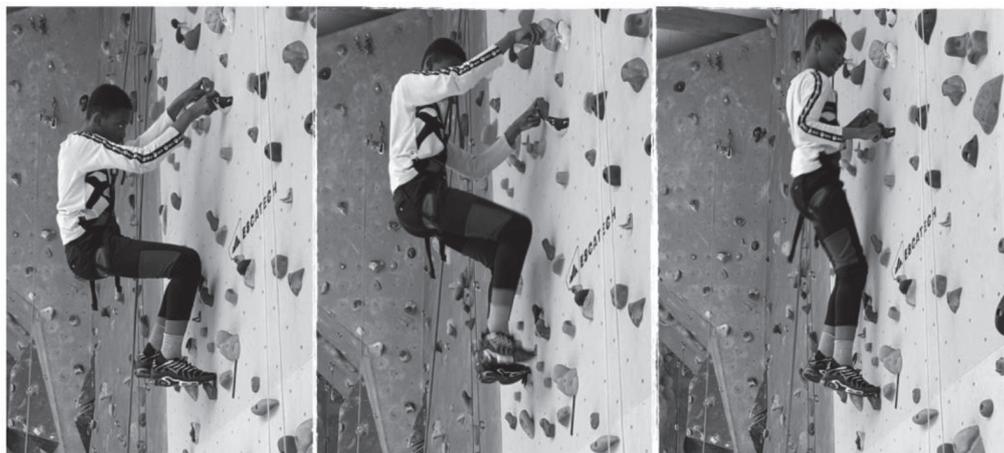
Un argument culturel d'abord. Comme le souligne Valls (2014), l'escalade libre n'est qu'une façon parmi d'autres d'évoluer en milieu vertical. Des pratiques comme l'alpinisme, l'escalade artificielle ou encore le canyoning, s'organisent autour de la maîtrise du matériel comme moyen de progression. Rompre avec les règles du libre n'est donc pas un contresens culturel, simplement un changement de référence.

Un argument didactique ensuite. En entrant trop tôt et trop vite par l'escalade libre, l'enseignant envoie un message contradictoire à ses élèves: d'un côté, le discours de l'enseignant dit «*il faut faire confiance en l'assureur et au matériel*» de l'autre, l'expérience vécue apprend aux élèves qu'ils ne peuvent pas compter sur le matériel en cas de difficulté. A contrario, inciter les élèves à s'entraider au sein d'une cordée, c'est permettre au grimpeur de se sentir soutenu physiquement par la corde, renforçant ainsi la confiance que l'on cherche à construire. En évacuant la fatigue de l'équation, en redonnant le contrôle à l'élève, en lui permettant d'avoir recours au matériel comme aide et soutien, on facilite le processus de familiarisation avec la hauteur.

Concrètement, cette étape passe par deux expériences décrites dans un précédent article (Peres & Simon-Malleret, 2021).

- La première consiste pour les élèves à trouver une solution collective pour atteindre le sommet avec seulement 1 doigt par main, ses deux pieds et la corde comme 5e appui. Sur le plan moteur, le fait de ne pouvoir utiliser qu'un doigt par main réduit considérablement la force que l'élève peut exercer dans ses appuis mains, ce qui interdit l'action de tracter sur les mains pour progresser vers le haut.
- La deuxième expérience consiste à progresser en partant du sol sur une échelle de corde fixée à l'aplomb du dévers. Ces deux expériences ont en commun de rendre nécessaire une coordination parfaite entre grimpeur et assureur: si l'assureur ne synchronise pas le fait d'avaler le mou avec l'action de poussée des jambes du grimpeur, la progression en devient impossible. De même, s'asseoir dans le baudrier entre chaque mouvement devient incontournable ce qui amplifie l'importance de l'action de blocage par l'assureur.

Ici, le fait de rendre obligatoire le fait de s'asseoir dans le baudrier de manière répétée, combinée au fait de créer des situations dans laquelle la corde devient une aide pour progresser vers le haut contribue simultanément à développer la confiance dans le matériel, à apprivoiser la peur de la hauteur.



c) Apprivoiser la peur de la chute

A cette étape, les élèves ont progressivement apprivoisé la peur d'évoluer en hauteur, ils atteignent le sommet avec plus ou moins d'aide de leurs compagnons de cordée et le fait de s'asseoir dans le baudrier est devenu un acte banal auquel ils ne pensent souvent plus. C'est généralement à ce moment de l'apprentissage que les élèves vont chercher à se passer du matériel pour atteindre le sommet, puis à se confronter à des itinéraires de plus en plus difficiles. Autrement dit, la règle de l'escalade libre émerge spontanément dans l'activité des élèves à partir du moment où les préoccupations précédentes ont été épuisées. Ce point de bascule est une étape à laquelle il est pertinent de mettre à l'épreuve la confiance dans le matériel en faisant vivre aux élèves l'expérience de la chute.

Dans cette perspective, il sera fondamental de manipuler les différentes variables évoquées plus haut (hauteur, incertitude, fatigue, équilibre) pour concevoir un itinéraire d'apprentissage suffisamment progressif pour permettre à chacun d'avancer à son rythme.

Dans un premier temps, l'enseignant pourra utiliser un nœud magique (cf photo) pour jouer sur la hauteur de chute. A cette étape, on neutralise l'incertitude, la fatigue et la chute se fait depuis une position d'équilibre: le grimpeur grimpe toute prise sur une voie connue et maîtrisée jusqu'au niveau de la 4^e dégainé, annonce qu'il va chuter, compte jusqu'à 3 et se repousse du mur depuis une position d'équilibre.

Dans un second temps, l'enseignant peut augmenter l'amplitude de chute et amplifier le déséquilibre pendant la chute: l'élève ne chute plus à l'arrêt mais en déclenchant un mouvement pour aller toucher la prise le plus haut possible au-dessus de lui.

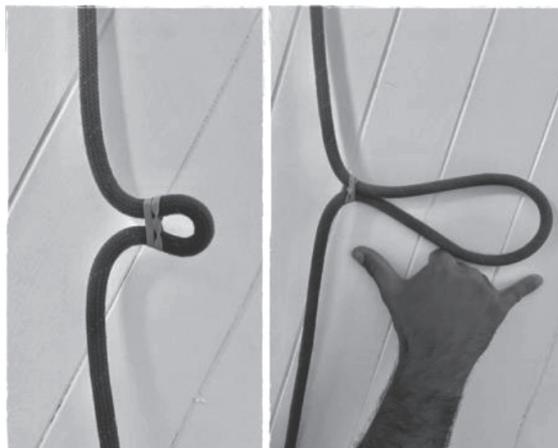
Dans un troisième temps, l'enseignant peut ajouter une part d'incertitude: l'élève grimpe jusqu'à la 4^e dégainé, poursuit son ascension et déclenche une chute sans prévenir son assureur.

Ensuite, l'enseignant pourra amener des chutes qui surviennent en situation de fatigue, par exemple en l'engageant dans un devers en lui demandant de grimper «a muerte», c'est-à-dire en essayant de repousser au maximum le moment de la chute sur une tentative unique. A ce stade, l'enseignant pourra continuer à pousser l'élève

dans ses retranchements en combinant fatigue et déséquilibre. Cela peut passer par exemple par l'interdiction de chuter à l'arrêt et l'obligation d'engager le dernier mouvement avant la chute. Dans ce cas de figure, l'expérience vécue permet de se rapprocher d'une situation de grimpe réelle: l'élève chute en situation de fatigue sans pouvoir choisir le moment de sa chute, en ayant engagé en mouvement. Notons cependant que cette situation a l'avantage de diminuer en partie l'incertitude: l'élève sait qu'il va chuter, ce qui lui permet de s'engager vers un objectif unique, chuter le plus tard possible. Cette expérience présente souvent un caractère libérateur pour les élèves: beaucoup moins rongés par le doute, leur détermination s'en trouve renforcée.

Enfin, cet itinéraire d'apprentissage pourra se prolonger par une chute dans un toit ou un dévers plus prononcé. On joue ici à nouveau sur le paramètre équilibre en provoquant des chutes dans l'espace arrière du grimpeur, ce qui en amplifie la dimension émotionnelle.

A la différence de l'école de vol que nous évoquons plus haut, le continuum d'expérience proposé ici permet de respecter le rythme d'apprentissage de l'élève en lui permettant de s'engager (ou pas) dans les différentes étapes. Par ailleurs, le processus de familiarisation ne s'arrête pas à l'école de vol mais prolonge cette expérience pour se rapprocher au plus près des conditions réelles dans lesquelles survient la chute.



Ce qu'il faut apprendre	Expériences corporelles à vivre
Evoluer dans le milieu vertical avec la corde comme 5 ^{ème} appui	Voler en arrière corde tendue
	Réaliser un tour complet en poussant au mur corde tendue (de préférence en léger dévers)
	Explorer différentes orientations du corps dans l'espace : se mettre à l'horizontale sur le flanc, sur le dos, se mettre à l'envers tête en bas, accepter de lâcher les mains
	Descendre en slalom à la suite d'une ascension
Progresser vers le haut avec la corde comme 5 ^{ème} appui et l'aide de l'assureur	Arriver au sommet avec seulement 1 doigt par main, ses deux pieds et la corde comme 5 ^{ème} appui
	Progresser sur une échelle de corde avec l'aide de l'assureur
Apprivoiser la peur de la chute	Vivre une chute en moulinette de faible amplitude, à l'arrêt, en ayant prévenu son assureur
	Vivre une chute en moulinette d'amplitude moyenne (50cm), à l'arrêt, en ayant prévenu son assureur
	Vivre une chute en moulinette d'amplitude moyenne (50cm), à l'arrêt sans prévenir son assureur
	Vivre une chute en moulinette d'amplitude moyenne (50cm), en mouvement sans prévenir son assureur
	Vivre une chute en moulinette sans l'avoir décidé (dévers et/ou voie difficile en vertical)

Conclusion

Surmonter sa peur nécessite de s'y confronter. Autrement dit d'évoluer aux limites de sa zone de confort pour tenter de la développer, de l'agrandir. Toutefois, il est parfois difficile de trouver seul la ressource pour sauter le pas, oser, aller chercher ses propres limites. L'enseignant joue alors un rôle décisif pour permettre à l'élève de se dépasser. Sans doute, mais jusqu'à quel point, et quelles sont les limites à ne pas franchir ? Où s'arrête l'étayage et où commence la violence en éducation ? Comment ne pas basculer de l'accompagnement à l'emprise ?

Sans prétendre apporter de réponse définitive, nous pensons que ces questions éthiques renvoient fondamentalement à une réflexion autour de la notion de consentement. En effet, si certains élèves sont galvanisés par les encouragements, d'autres s'en trouvent tétanisés et /ou culpabilisent de ne pas avoir été à la hauteur de nos attentes. Comment jauger ? Comment adapter ? Le mieux est sans doute de poser la question aux principaux intéressés, de définir avec eux la meilleure manière de les accompagner. Cette remarque peut paraître anodine, et pourtant elle ne l'est pas : à travers elle c'est toute la question du pouvoir dans la relation éducative qui s'en trouve interrogée.

BIBLIOGRAPHIE

Devau G. (2016). Introduction à une approche biologique de la peur. In *Gérontologie et société*, 38(150), 17-29.

Incardona R., Claverie T. (2014). Escalade. Vaincre la peur du vol. In *Revue EPS* 363. p. 64-65.

Peres H., Simon-Malleret L. (2021). Articuler des formes de pratiques scolaires pour faire vivre les émotions des grimpeurs. Propositions pour un parcours de formation du collège au lycée. In *Dossier Enseigner l'EPS* vol(7), p. 249-256.

Testevuide S. (2018). La «mouli-vache» : une FPS pour une autre escalade en milieu scolaire. In *Les cahiers du CEDRE/CEDREPS*, vol. 16, p. 45-57.

Valls E. (2014). *De l'épreuve à l'initiation à la performance. De la conquête du sommet par l'exploration du support, vers la construction de l'activité de performance en escalade par la réalisation de voies et de blocs.* Compte rendu de l'atelier de pratique AEEPS Aix-Marseille.