

**MASTER « Métiers de l'Education et de la
Formation »**

Mention :
Pratiques et Ingénierie de
Formation

Parcours :
Ouverture Professionnelle en
Milieu Scolaire dans un cadre
Pluridisciplinaire Inter degrés

NOM et prénom de l'étudiant : CASTILLO Laurent

Titre du mémoire :
Compétences et sentiment d'efficacité personnel en
escalade : clé de la prise de risque et de l'engagement
en tête ?

Directeur : PEDECHES Pierre

Membres du Jury de soutenance :

HEUSER Frédéric, Dr. Science de l'éducation, Université Capitole
- Toulouse 1

PEDECHES Pierre , Prag EPS, Inspe Toulouse - Occitanie -
Pyrénées

Soutenu le : Jeudi 10 Décembre 2020

Remerciements :

J'adresse mes sincères remerciements aux personnes qui m'ont aidé à aller au bout de cette aventure personnelle et professionnelle exigeante.

En premier lieu, je remercie toute l'équipe de formateurs du master OPMSPI pour leur disponibilité et leur conseils avisés.

Je remercie en particulier Pierre Pedeches, mon directeur de mémoire pour son guidage éclairé, son soutien et la bienveillance dont il a fait preuve dans l'accompagnement de cette recherche.

Je remercie également Julien Cordelois pour son aide précieuse lorsque j'ai initié ce travail.

Je remercie chaleureusement mes collègues d'EPS du Lycée Casteret, Franck Martinez et Nicolas Pinos ainsi que les élèves Mathieu, Calvin, Kevin, Angelina, Annabelle et Loïck sans lesquels cette recherche n'aurait pas été possible.

Je remercie Isabelle Henriques pour son accueil, sa grande disponibilité et la qualité des échanges que nous avons eu.

Je remercie Mariam, Géraldine, Caroline et toutes les belles rencontres que j'ai faites au cours de ce Master résolument ouvert aux échanges professionnels et personnels conviviaux.

Merci enfin à mes proches et à mes ami(e)s en particulier Véronique Gros et Laurent Pinazo pour leur aide logistique et leur soutien sans faille.

PLAN

1. INTRODUCTION	p4
2. OPTIONS THÉORIQUES, CONCEPTUELLES, NOTIONNELLES	p8
2.1 Cadres théoriques	
2.1.1 Théorie des situations didactiques	p8
2.1.2 Didactique clinique	p11
2.2 Options conceptuelles	
2.2.1 Dévolution - Institutionnalisation	p12
2.2.2 Contrat - Milieu	p14
2.2.3 Déjà-là décisionnel - Impossible à supporter	p19
2.3 Options notionnelles	
2.3.1 Compétences	p22
2.3.2 Prise de risque	p26
2.3.3 Engagement	p31
3. PROBLÉMATISATION ET QUESTIONS DE RECHERCHE	p38
4. OPTIONS MÉTHODOLOGIQUES	p40
4.1 Présentation des options	p41
4.2 Méthodologie	p44
5. ANALYSES PRÉALABLES	
5.1 Analyse épistémologique des contenus visés par l'ingénierie	p48
5.2 Obstacles didactiques	p52
5.3 Analyse de l'enseignement usuel et de ses effets	p54
5.4 Analyse des conceptions des élèves, des difficultés qui marquent leur évolution	p56
5.5 Analyse du champ des contraintes et des ressources	p60
6. CONCEPTION ET ANALYSE À PRIORI	
6.1 les variables macro-didactiques	p69
6.2 les variables micro-didactiques	p70
7. MISE À L'ÉPREUVE	p75
8. ANALYSE A POSTERIORI :	
8.1 Présentation des résultats	p79
8.2.1 Engagement des élèves en début de séquence	p79
8.2.2 Niveau d'acquisition de la Compétence Attendue	p80
8.2.3 Bilan estimé des niveaux de confiance et capacité d'évolution en tête	p82
8.2 Analyse des interactions enseignant/ élèves pour les leçons 1 et 4 du Module Aménagé	p84
8.3 Etude des effets des variables	p85
8.3.1 Étude de la variable "chute en tête"	p86
8.3.2 Étude de la variable "séquençage de la Compétence Attendue"	p95
8.3.3 Étude de la variable "autonomie de l'élève"	p102
8.4 Étude des effets de l'expérimentation sur les enseignants	p108
9. VALIDATION INTERNE	
9.1 Première question de recherche	p110
9.2 Deuxième question de recherche	p113
9.3 Troisième question de recherche	p117
10. APRÈS-COUP DU CHERCHEUR : limites des effets présentés	p125
11. PERSPECTIVES	
11.1 Perspectives didactiques	p128
11.2 Perspectives institutionnelles	p129
11.3 Perspectives cliniques	p130
11.4 Perspectives personnelles	p131
12. CONCLUSIONS	p132
13. BIBLIOGRAPHIE	p135
14. ANNEXES	p144

1- INTRODUCTION

Professeur d'Éducation Physique et Sportive (EPS) depuis 1992, j'ai enseigné à tous les niveaux du système éducatif, au sein de structures variées et au contact d'élèves dont le rapport au savoir était apaisé ou complexe. Ces années d'enseignement m'ont donné l'occasion d'acquérir des compétences dans les principaux champs de ma discipline. Je suis actuellement guidé par le souci d'optimiser mes pratiques professionnelles et par celui de les transmettre en tant que formateur. Les contenus du parcours "Ouverture Professionnelle en Milieu Scolaire Pluridisciplinaire Inter-degré" (OPMSPI) entrent en résonance avec ce trajet. Ils motivent mon inscription en master MEEF "pratique et ingénierie de formation".

Parmi les problématiques professionnelles actuelles, je m'intéresse à l'influence des émotions dans les apprentissages en EPS en particulier dans les activités à fort engagement affectif. Activité "à risque", l'escalade scolaire est exigeante au plan émotionnel en particulier lorsqu'elle se pratique "en tête". Les élèves surestiment les risques de chute et limitent leur engagement ¹ dans ce style. Par manque de confiance et de connaissances, ils choisissent le dispositif "moulitête" ² plus sécurisant pour les épreuves d'examen. Récemment institutionnalisé dans les référentiels du bac EPS, ce procédé répond aux fortes exigences institutionnelles de sécurité ³ qui encadre l'activité. En éliminant tout risque de chute, il facilite l'entrée de tous les élèves dans la compétence attendue ⁴ (CA) des programmes et sécurise les apprentissages en rassurant les élèves.

En aseptisant le milieu, nous pensons pourtant qu'il éloigne les élèves d'une éducation à la perception du risque, support éducatif intéressant à l'adolescence. En "moulitête", l'élève ne risque pas la chute, il ne construit pas les compétences de sécurité active nécessaires à sa mise en confiance. Le risque perçu reste toujours subjectif, il n'est pas incorporé. Dès lors, comment apprécier objectivement des risques pris si on n'en prend peu ou pas ?

1 l'engagement de l'élève entendu au sens engagement moteur, cognitif, affectif et social (BARUET, 2018)

2 le fait de faire grimper quelqu'un "en tête", tout en l'assurant "en moulinette" sur la même voie. Il y a donc deux assureurs pour un grimpeur et le risque de chute "en tête" est nul.

3 "La sécurité se définit comme l'absence de risque inacceptable pouvant objectivement mettre en cause l'intégrité physique des élèves" (Circulaire n° 2017-075 du 19-4-2017)

4 La compétence attendue pour le niveau 4 des programmes Lycées professionnels en escalade est « Pour grimper en tête des voies de difficulté 4 à 5, conduire son déplacement en s'économisant selon des itinéraires variés en direction. Assurer sa sécurité et celle d'autrui à la montée comme à la descente ». (Bulletin Officiel, n°9, 01 Mars 2018, annexe 2, p82)

Selon nous, une véritable éducation à la prise de risque passe par l'apprentissage aménagé de la chute "en tête" dans laquelle les risques sont objectivement vécus. Les compétences de sécurité active construites dans cette situation permettent de dédramatiser les chutes. Elles construisent la confiance nécessaire à l'engagement de l'élève "en tête". L'appréciation du risque est de plus en plus objective et la prise de risque assumée. L'élève pilote ses apprentissages avec confiance, lucidité et autonomie. Ces "savoir-faire perceptifs"⁵ (SÈVE, 2020) et émotionnels sont au cœur est un enjeu important des apprentissages en EPS. Hautement transférables, ces capacités renforcent l'estime de soi, un des piliers de la métacognition⁶ (DEHAENE, 2019).

Pour la fédération délégataire d'escalade, ces apprentissages sont au cœur des enjeux sécuritaires de l'activité : "L'apprentissage de l'appréciation des risques" est indispensable à toute pratique autonome en sécurité et doit faire partie de la formation de base des grimpeurs (FFME, 2001).

Selon nous, l'escalade en "moultête" est une étape d'apprentissage intéressante qui favorise l'inclusion des élèves les plus en difficulté mais le style "en tête" devrait rester l'objectif final pour le plus grand nombre.

Notre recherche propose de rendre compte de l'efficacité d'un enseignement qui s'oriente précocement vers l'acquisition de compétences de sécurité active en situation réelle de chute "en tête". Cette organisation semble produire des effets sur le contrôle des réactions émotives et l'engagement des élèves. L'intérêt de ce travail est de tester la validité scientifique et le niveau d'efficacité de cette stratégie d'enseignement dans le respect des exigences institutionnelles de sécurité.

Notre recherche s'inscrit dans le trajet "interactions didactiques" du parcours OPMSPI. L'analyse des pratiques effectives d'enseignement sert de point de départ. La place, l'activité et les choix de celui qui cherche à transmettre y sont questionnés.

⁵ les savoir-faire perceptifs ou apprentissages "du dedans" se construisent sur la base des activités subjectives de l'élève. Ils font référence au ressenti émotionnel vécu dans un champ culturel (SÈVE, 2020)

⁶ Pour DEHAENE, la métacognition est un levier important de l'apprentissage en particulier pour les élèves "décrocheurs". C'est le modèle inconscient de ce que l'élève croit être capable de faire, un savoir sur lui-même.

Nous nous appuyons principalement sur la théorie des situations (BROUSSEAU & al, 1998a). Ce cadre théorique issu de la recherche en didactique ⁷ interroge la nature didactique des situations et mesure le niveau d'implication de l'enseignant dans le milieu qu'il propose. C'est de l'ensemble de ces interactions et des phénomènes qu'elles induisent que la théorie souhaite rendre compte.

La théorie du sujet "pris dans le didactique" ou "didactique clinique" (CARNUS, 2001) questionne le "déjà-là" de l'enseignant c'est-à-dire son rapport au savoir enseigné et la manière dont il perçoit les élèves en activité.

Nous verrons comment ces cadres s'appliquent à la recherche en didactique de l'EPS. Notre étude qualitative et comparative se déroulera selon les étapes de l'ingénierie didactique ou « méthodologie de recherche basée sur des réalisations en classe c'est à dire sur la conception, la réalisation, l'observation et l'analyse de séquences d'enseignement » (ARTIGUE, 1989, p125).

La question des effets des pratiques sur les apprentissages y sera abordée.

Dans une première partie, nous détaillerons les éléments théoriques choisis. Ils préciseront notre thématique et nous conduiront à isoler une problématique et des questions de recherche. Notre deuxième partie présentera les analyses préalables et à priori issues de ce premier travail ainsi que notre expérimentation avec deux classes de Terminales Bac Professionnel. L'observation et l'analyse des résultats compléteront notre troisième partie. Ils nous permettront d'envisager nos conclusions de recherche.

⁷ La didactique étudie chacune des étapes de l'acte d'apprentissage et met en évidence l'importance du rôle de l'enseignant comme médiateur entre l'élève et le savoir (VERGNAUD, 1999).

PREMIÈRE PARTIE

- Présentation des options théoriques
- Problématique et questions de recherche

2. OPTIONS THÉORIQUES, CONCEPTUELLES, NOTIONNELLES

2.1 Cadres théoriques

Cette partie a pour objet de définir les supports théoriques garantissant la valeur scientifique de notre étude. Nous investirons la théorie des situations didactiques (BROUSSEAU & al., 1998a) et la didactique clinique (TERRISSE & CARNUS, 2009).

2.1.1 Théorie des situations didactiques

Développée dans les années 80 à partir de l'enseignement des mathématiques à l'école primaire, la théorie des situations didactiques (TSD) prend appui sur le triangle ou système didactique ⁸ (CHEVALLARD, 1991), modèle qui apparaît dans toute transmission d'un savoir entre un enseignant et un enseigné. Ce triangle présente sous forme de modèle les interactions produites entre ces trois constituants : le savoir soumis à la transposition didactique ⁹ (CHEVALLARD, 1985), le professeur avec son idéologie et l'élève avec sa structure cognitive. En relation systémique, ces trois « actants » agissent et réagissent lors de toute situation d'enseignement-apprentissage. La finalité du système didactique est de « disparaître » (MARGOLINAS, 1998) car si l'enseignant a réussi, il doit pouvoir se retirer et l'élève conservera alors sa relation au savoir indépendamment de la présence de l'enseignant.

La TSD s'intéresse aux processus de transposition didactique interne, c'est à dire au passage du savoir à enseigner, en savoir enseigné puis en savoir réellement appris, au passage d'un état initial à un état final en s'appropriant le savoir. Ramené à notre recherche en escalade, les savoirs de sécurité active liés à l'apprentissage de la chute ne sont pas explicitement détaillés dans la compétence attendue ⁴ des programmes. Nous pensons qu'ils influencent directement l'engagement de l'élève. Les choix des savoirs à enseigner et leur traitement devraient être liés au vécu de l'enseignant, à son « déjà-là »¹⁰ (TERRISSE, 1994).

8 Le triangle ou système didactique qui apparaît dans toute médiation du savoir entre un enseignant et un enseigné, est formé des interactions produites entre les trois actants suivants : le savoir (en l'occurrence scolaire), le professeur et l'élève. Il modélise les éléments fondamentaux en relation dans l'acte d'enseigner, donnant ainsi une image de la complexité de cette situation.

9 la transposition didactique est le terme qui désigne les transformations (sélection/simplification...) que le savoir savant, élaboré par la recherche, subit pour devenir savoir à enseigner. Ce processus de transformation a lieu en deux étapes : la transposition didactique externe qui transforme le savoir savant en savoir à enseigner et la transposition didactique interne qui transforme le savoir à enseigner, en savoir enseigné puis savoir appris.

10 le "déjà-là" est un concept issu de la didactique clinique (TERRISSE, 1994). L'histoire personnelle et professionnelle de l'enseignant détermine le choix des savoirs qu'il enseigne.

Les systèmes également appelés situations ¹¹ (BROUSSEAU & al. 1998a) représentent les conditions sous lesquelles les individus produisent, communiquent et apprennent les connaissances.

Pour qu'une situation fonctionne, il faut à minima qu'il existe un milieu ¹² c'est à dire un « système de ressources donné par la situation qui permet et oriente l'action des élèves et du professeur » (SENSEVY, 2011).

Les situations qui portent explicitement une intention de transmettre sont dites situations didactiques. L'« actant-enseignant » manipule l'environnement de l'« actant-élève » et le laisse s'y confronter à des fins d'apprentissage. Sans s'inclure dans le milieu, l'enseignant garde la responsabilité de la présentation du savoir et choisit avec discernement les situations et les obstacles ¹³ qui provoquent les adaptations souhaitées.

Plusieurs types de situations sont envisagées. Elles diffèrent selon l'intention de transmettre, le type de connaissance recherchée ou le niveau d'implication de l'enseignant. En variant le mode de présentation du savoir, elles sont autant d'occasion d'apprendre pour l'élève : "l'enseignant n'a pas pour mission d'obtenir des élèves qu'ils apprennent, mais bien de faire en sorte qu'ils puissent apprendre"(CHEVALLARD, 1986).

Les situations adidactiques sont une catégorie de situations didactiques dans lesquelles l'intention d'enseigner est implicite et portée par le milieu. L'enseignant s'y inclut, il en est une ressource. L'élève réagit comme si la situation était non didactique c'est-à-dire sans intention d'enseigner et se mobilise afin de franchir les obstacles rencontrés. Il prend des décisions, teste des stratégies, les formule puis valide les connaissances qui lui sont utiles. Le niveau d'adidacticité du milieu sera d'autant plus élevé que l'enseignant reste en retrait.

11 une situation est l'« ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve et des relations qui l'unissent à son milieu » (BROUSSEAU & al. 1998) Le terme situation fait référence à l'environnement et aux objets auquel le sujet est soumis, aux actions de ce sujet mais également « aux intentions perçues de celui qui organise » (MARGOLINAS, 1999, p42).

12 Le milieu est le système antagoniste de l'actant. Dans une situation d'action, on appelle "milieu" tout ce qui agit sur l'élève ou / et ce sur quoi l'élève agit. (BROUSSEAU & al. 1998)

13 Les obstacles sont l'ensemble des résistances à l'acquisition de connaissances adaptées au problème rencontré en raison de connaissances pré-existantes (débutant) ou de l'absence de connaissance (novice). Ils sont d'ordre didactique, épistémologique ou ontogénétique (limitation de capacités personnelles).

Les situations adidactiques sont préparatoires à l'acte de dévolution ¹⁴, acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage. BROUSSEAU repère trois types de situations adidactiques préparant à l'institutionnalisation ¹⁵ des connaissances.

Ces situations guident progressivement les élèves vers les connaissances utiles à la résolution des problèmes posés.

- les *situations d'action* : par la confrontation avec le problème posé, l'élève échange avec le milieu à la recherche de solutions pertinentes

- les *situations de formulation* : seul ou à plusieurs, à l'aide d'outils ou non, l'élève explicite les solutions pertinentes qu'il a trouvées. La validation est encore empirique donc insuffisante.

- les *situation de validation* : par la répétition, la mise à l'épreuve orale et/ou motrice de ses solutions, l'élève confirme la pertinence de ses procédures en se confrontant à ses pairs.

Par crise de temps et/ou choix stratégique, l'enseignant privilégie souvent les situations d'action et institutionnalise prématurément les connaissances produites. Hors, les phases de formulation et de validation permettent à l'élève de les incorporer davantage. Un équilibre entre ces trois phases donne plus de sens à la phase d'institutionnalisation c'est à dire à la reconnaissance officielle par le professeur des savoirs qui étaient à acquérir.

Rapportées à notre recherche, les situations adidactiques semblent pertinentes du point de vue des apprentissages. Cependant, l'exigence de sécurité en escalade (Protocole Actif de Sécurisation des Scolaires, 2019 ¹⁶) questionne la place de l'enseignant. Peut-il être une ressource didactique du milieu tout en assurant une sécurité permanente ? Le rapport de l'inspection général de l'éducation nationale relatif à « l'exigence de sécurité dans les activités physiques et sportives de pleine nature » (Rapport n°2016-081, 2016) nous rappelle que la plupart des accidents d'escalade proviennent d'un défaut de vigilance de l'enseignant. Dans ce rapport, « la sécurité est une exigence qui prime sur la liberté pédagogique ».

14 La dévolution est le processus par lequel l'enseignant cherche à ce que l'action de l'élève ne soit produite et justifiée que par les nécessités du milieu et par ses connaissances, et non par l'interprétation des procédés didactiques du professeur. (BROUSSEAU & al. 1998a)

15 L'institutionnalisation est le processus de transformation d'une connaissance en un savoir. Les solutions identifiées par l'élève lors des phases dévolutives, ses connaissances mobilisées sont alors confirmées en actes et validées par l'enseignant.

16 Le Protocole Actif de Sécurisation des Scolaires (PASS) de l'académie de Toulouse est issu de la circulaire académique du 26 Novembre 2018 relative aux conditions d'enseignement des Activités Physiques de Pleine Nature (APPN) dans l'académie. Les enseignants doivent se conformer au cadre pédagogique et sécuritaire préconisé en escalade et dans chacune des activités concernées.

2.1.2 Didactique clinique

M-F.CARNUS et A.TERRISSE (2009, 2013) sont à l'origine de la didactique clinique, orientation scientifique assez récente qui mêle aux concepts de la didactique (en particulier celle de l'EPS) ceux de la clinique psychanalytique du sujet. Elle intègre la dimension de l'inconscient et se centre sur les enjeux de savoir qui parcourt les choix didactiques de l'enseignant. Elle permet de rendre compte des réponses d'un sujet « pris » dans le didactique, c'est à dire confronté à l'évolution aléatoire d'une classe dont il ne maîtrise pas tous les déterminants.

Pour cette théorie dont la focale est l'interface savoir(s) – sujet (s), le « didactique » n'explique pas tout. Le sujet est à la fois singulier, assujetti et divisé. Il est envisagé dans la singularité de son « déjà-là »¹⁰, fruit de son histoire personnelle. Ce « déjà-là » influence ses choix et agit comme un filtre de son action didactique. Le préexistant de l'enseignant influencerait donc l'existant de l'apprentissage. Notre désir de transmettre serait intimement liée à notre histoire singulière : « le désir de transmettre se nourrit d'un rapport intime aux savoirs que l'on enseigne et avec lequel on entretient une relation de proximité particulière, jamais totalement élucidée, et qui plonge au plus profond et au plus complexe de notre histoire singulière » (MEIRIEU, 2005). Le sujet est principalement assujetti à l'institution scolaire avec ses textes, ses programmes et ses modalités d'évaluation. Il est enfin divisé par son inconscient entre « ce qu'il sait qu'il doit faire » c'est à dire appliquer les textes, « ce qu'il aimerait enseigner » et « ce qu'il ne peut s'empêcher de faire ». Singularité, assujettissement et division servent à expliquer les tensions qui traversent l'enseignant au moment de prendre des décisions didactiques.

Les recherches en didactique clinique s'appuient sur trois temps méthodologiques : le déjà-là, l'épreuve et l'après-coup. Le « déjà-là » décisionnel, bagage d'expériences diverses du sujet, est évalué en amont de l'expérimentation. Son utilisation est ensuite analysée en situation d'enseignement, au temps de « l'épreuve » c'est à dire au moment où il en a besoin. Ce moment est à priori indécidable tant la situation est imprévisible, contingente » (TERRISSE, 2000). L'après-coup est un temps d'analyse qui permet au sujet de revenir sur ses incompréhensions et ses difficultés lors de l'épreuve.

A côté du « déjà-là » décisionnel, deux autres concepts clés rendent compte des processus décisionnels plus ou moins conscients de l'enseignant : le « sujet supposé savoir »¹⁷ et « l'impossible à supporter »¹⁸.

Ils intéressent particulièrement notre recherche en EPS. Au regard de l'exigence de polyvalence de cette discipline, le professeur ne peut pas maîtriser l'ensemble des contenus des activités physiques et sportives. Il enseigne parfois des savoirs qu'il n'a pas « incorporé ». En escalade, nous pressentons que l'expérience de pratique personnelle ou professionnelle de l'enseignant influence fortement ses choix initiaux et sa capacité à affronter l'imprévisible.

2.2 OPTIONS CONCEPTUELLES

2-2-1 Dévolution - Institutionnalisation

G.BROUSSEAU (1998a) définit la dévolution¹⁴ comme " l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage [...] et accepte lui-même les conséquences de ce transfert ". Elle s'opère en situations adidactiques dans lesquelles l'enseignant se met volontairement en retrait privilégiant le processus « apprendre ». Paradoxalement, il s'efface pour mieux transmettre. Le milieu organisé porte les intentions d'enseignement. Il rend incontournable la rencontre de l'élève avec les savoirs à apprendre. Celui-ci interagit avec le milieu et élabore progressivement les savoirs qui lui sont nécessaires. En dévoluant une part de sa responsabilité dans les apprentissages, l'enseignant est placé en position de « tiers exclu ». Il accepte de « faire le mort » (HOUSSAYE, 1988).

Avec la dévolution, l'élève est confronté au milieu plus qu'à l'enseignant. Ce dernier passe d'enseignant référent à enseignant ressource. Peu naturel et parfois inconfortable, ce nouveau positionnement exige un certain lâcher-prise. Repensées, les interactions élèves - enseignants sont plus horizontales.

17 Selon LACAN (1966), le « sujet supposé savoir » est une personne à qui l'on accorde un savoir que l'on ignore ce qui lui confère une sorte de pouvoir sur nous. Le professeur est placé en position de « sujet supposé savoir » par l'institution

18 "L'impossible à supporter" se rapporte à des expériences traumatisantes vécues par le sujet enseignant. Ces traumatismes vont influencer sa manière de transmettre le savoir enseigné (LOIZON, & al., 2008)

L'enseignant est au service des apprentissages des élèves. Il partage avec eux les responsabilités de l'émergence du savoir : « L'enseignant passe du rôle de maître incontesté du savoir à celui de guide efficace. Charge à lui de saisir « l'évolution du rapport au monde de l'élève et celle du contrat ¹⁹ qui lie ce dernier à l'enseignant » (SENSEVY, 2011). Quand elle est organisée en milieux adidactiques sécurisant (au sens de permettre la réussite de tous les élèves), la dévolution stimulerait l'activité ²⁰ de l'élève et son engagement ¹ le libérant d'une dépendance affective à la parole du « sujet supposé savoir ». L'enseignant considère que les échecs de l'élève ne sont pas des fautes mais proviennent d'un « mauvais décodage du contrat didactique » (ASTOLFI, 1997). Les erreurs sont appréhendées sans réaction émotionnelle trop forte et avec plus de sérénité.

Nous faisons l'hypothèse que la dévolution améliore la qualité des apprentissages réalisés en escalade et stimule l'engagement de l'élève dans sa prise en charge motrice et émotionnelle. Face aux fortes exigences de sécurité dans cette activité, l'enseignant peut-il pour autant dévoluer tous les savoirs qu'il enseigne ?

En dévoluant, l'enseignant cherche à faire découvrir les savoirs qu'il a dissimulé dans le milieu. Lors de la phase d'institutionnalisation, il arrête de « faire le mort » et rompt la dévolution reprenant la main afin d'officialiser les savoirs qui étaient à acquérir : « les processus de dévolution et d'institutionnalisation sont donc complémentaires » (MARGOLINAS, 1993). Le milieu adidactique qu'il a créé est donc porteur, dès le départ, des conditions de l'institutionnalisation des savoirs. L'objet de l'institutionnalisation est de confirmer en actes les connaissances mobilisées par les élèves. L'enseignant légitime les « savoirs à savoir » (BROUSSEAU, 1998a) afin qu'ils s'intègrent au patrimoine de l'élève. Il poursuit ensuite son enseignement par la présentation d'autres situations. Par conséquent, les choix de « temps de validation » des savoirs est sensible. Une institutionnalisation précoce risque de limiter l'appropriation des savoirs visés.

Aussi, nous devons nécessairement questionner l'opportunité et les modes d'organisation des phases d'institutionnalisation du savoir dans notre recherche. En effet, le temps de l'enseignant n'est pas forcément celui de l'élève qui apprend. L'hétérogénéité des rythmes d'apprentissages ne va-t-elle pas induire une institutionnalisation « à la demande » ?

¹⁹ le contrat didactique représente « l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant. » (BROUSSEAU, 1980 : 127).

²⁰ l'activité est ici vue selon la définition de BARBIER (2011) issue de l'analyse du travail : engagement de l'individu dans ses rapports avec l'environnement et les transformations de lui-même s'opérant à cette occasion.

2.2.2 Contrat- Milieu

Dans la théorie des situations, contrats et milieux ne sont pas dissociés. L'activité de l'enseignant consiste à rechercher, sans cesse, les contrats et les milieux les plus propices aux apprentissages qu'il vise. Il crée les meilleures conditions pour que cet apprentissage puisse avoir lieu.

Contrat

Symbolique et très implicite, les contrats didactiques lient enseignant et élèves aux objets de savoir. Ils témoignent des attentes des uns envers les autres et prévoient la répartition plus ou moins explicite des responsabilités et des prises de décisions de chacune des parties pour que l'enseignement et l'apprentissage aient lieu. Selon ASTOLFI (1997), le contrat définit le métier de l'élève autant que celui du professeur et leurs obligations réciproques (CHAMPY & ETÉVÉ, 2011). Au départ, l'élève doit accepter une certaine forme de dissymétrie dans la relation. Puisqu'il n'est pas détenteur du savoir, il ignore où et comment il va être conduit.

Indissociables du milieu qui les porte, les contrats didactiques présentent trois descripteurs : la topogenèse relative à la répartition des tâches des uns et des autres, la mésogenèse ou processus d'aménagement du milieu par l'enseignant et la chronogenèse²¹ ou répartition de la progression du savoir (CHEVALLARD, 1991). Du point de vue chronogénétique, l'enseignant a toujours un temps d'avance sur lui, il anticipe ce qu'il y a à savoir. «Du point de vue de la relation au savoir, il y a une dissymétrie, qui est constitutive du système didactique...Sans l'hypothèse de cette dissymétrie, le système didactique n'a pas lieu d'être.» (MARGOLINAS, 1993).

21 La chronogenèse représente la progression dans le savoir proposé par le professeur et étudié par les élèves (structuration globale, ralentissement, accélération, contrôle des changements de phases avec clôture de la précédente et ouverture de la suivante)

G.BROUSSEAU explique que le fondement du contrat didactique est avant tout épistémologique et ne se résume pas uniquement à la relation enseignant-élève. Il procède des savoirs à construire par l'élève pour s'affranchir des obstacles que lui impose le milieu. D'un point de vue topogénétique, l'enseignant est placé devant une « injonction paradoxale ». S'il explicite trop ce qu'il attend des élèves, il se substitue en quelque sorte aux obstacles et ne peut plus obtenir ce qu'il veut. C'est ce que G.BROUSSEAU appelle l' « effet Topaze »²².

S'il n'explique pas assez, il risque une dilution excessive de ses intentions dans le milieu. Aussi, savoir et projet d'enseigner vont devoir s'avancer masqués ! Parallèlement, si l'élève accepte que l'enseignant lui donne les solutions, il ne les construit pas et s'il refuse toute information de sa part, il peut commettre des erreurs d'interprétation du milieu. L'un comme l'autre peuvent conduire à des ruptures de contrat (refus, opposition, détournements de consignes, difficulté de subjectivation²³) qui traduisent le plus souvent des besoins qui peuvent orienter les régulations de l'enseignant.

Leviers importants de la progression didactique (situations d'action, de formulation, de validation et d'institutionnalisation du savoir), la définition de contrats favorise également « l'enrôlement » des élèves dans les situations proposées. Pour apprendre, l'élève accepte de ne plus être totalement enseigné et prend en charge le problème auquel on le confronte.

Le niveau d'engagement de l'élève en milieu didactique renseigne sur le sens et l'intérêt qu'il porte au travail de recherche proposé. Les contrats inscrivent implicitement les conditions de ce ralliement. Au regard des nombreuses contingences, savoir saisir l'univers de l'apprenant en temps réel est un réel atout pour l'enseignant.

22 L'effet Topaze est défini par G.BROUSSEAU par référence à la pièce de Marcel Pagnol où le maître dicte : "des moutons...des moutons... moutons". Lorsqu'un élève rencontre une difficulté, l'effet Topaze consiste, d'une manière ou d'une autre, à la surmonter à sa place. Le professeur simplifie la tâche en faisant en sorte que l'élève réussisse. Le maître négocie l'adhésion de l'élève en transformant complètement la tâche. Il prend à sa charge l'essentiel du travail. Les connaissances nécessaires pour produire la bonne réponse ne sont plus les mêmes, au point que le savoir visé disparaît.

23 La subjectivation est le processus par lequel un individu « protège » son estime de lui et met à distance les feedbacks négatifs. Les élèves en échec scolaire ont du mal à mettre à distance les feedbacks négatifs de l'école ce qui entraîne la création d'une valence négative de l'estime de soi.

Dans une dynamique adaptative, élèves et professeurs redéfinissent, adaptent et font évoluer conjointement les termes du contrat qui les lient. Le déjà-là de l'enseignant, son expérience professionnelle et son expertise se combinent (TOUBOUL & al., 2011) pour garantir la continuité des contrats. Il permettrait d'en « contrôler les perturbations en vue de les faire évoluer » (CHEVALLARD, 1985). Nous pensons que l'évaluation, en particulier l'évaluation formatrice ²⁴ (NUNZIATI, 1990), est un bon outil de « pilotage » du contrat didactique (PÉDÈCHES & CARNUS, 2013). Elle oriente les élèves sur les étapes d'apprentissage, les renseigne sur les savoirs acquis, ceux qui restent à acquérir et les critères pour les atteindre.

Rupture de contrat

Le contrat peut être rompu par le professeur qui fait évoluer une situation ou par les élèves qui en transforment le sens ou le niveau d'exigence. Cette rupture est toujours révélatrice d'un besoin. Le contrat est évolutif. L'enseignant s'en sert de levier pédagogique pour permettre la transformation de l'élève par ruptures successives. « Lorsqu'il y a rupture (échec de l'élève ou du professeur), les partenaires se comportent comme s'il y avait eu, entre eux, un contrat. L'apprentissage repose, non pas sur le bon fonctionnement du contrat, mais sur ses ruptures et ses ajustements. » (BROUSSEAU, 1998a). Les ruptures sont programmées par l'enseignant afin d'enrôler les élèves. Cette fonction s'apparente à la fonction d'étayage ²⁵ (BRUNER, 1983) des situations par l'adulte.

Les régulations enseignantes sont envisagées comme les ajustements nécessaires à l'équilibre des contrats. Elles sont soumises aux contingences des interactions entre l'élève et son milieu, milieu dans lequel elles puisent souvent leur source. Pour nous, le milieu « parle à l'élève mais également à l'enseignant. Il donne la mesure des adaptations nécessaires.

Dans le cadre de notre recherche, il est intéressant de repérer la nature des ruptures de contrats (de l'élève et de l'enseignant) afin d'analyser finement le tissage de l'articulation « enseigner-apprendre » des savoirs en escalade. Le profil de nos élèves, associé à l'activité enseignée, font anticiper de nombreuses ruptures de contrats en particulier dans le domaine des émotions.

24 Selon NUNZIATI, l'évaluation formatrice : auto évaluation formative, qui implique les apprenants dans le processus d'évaluation formative, en les amenant à s'approprier les critères d'évaluation, et en les responsabilisant face aux processus de gestion des erreurs

25 étayage désigne « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ ». L'étayage a une fonction d'enrôlement des élèves. (BRUNER 1983)

Milieu

SENSEVY (2011) définit le milieu comme un système de ressources donné par la situation qui permet et oriente l'action des élèves et du professeur. L'existence d'un milieu est préalable au fonctionnement d'une situation. En intervenant sur le milieu, le professeur provoque chez l'élève des adaptations rationnelles et économiques productrices des apprentissages visés. Le milieu didactique que façonne l'enseignant détermine donc les termes du contrat didactique.

La traduction concrète des contrats apparaît dans le style ²⁶ de l'enseignant (THERER-WILLEMART, 1982), les « coutumes didactiques »²⁷ de classe (BALACHEFF, 1986) mais surtout dans le milieu par le biais de consignes, de critères et de choix de situations. Contrats et milieux sont donc indissociables. Selon SENSEVY (2011), le « système contrat » tend à l'assimilation du « système milieu » à l'aide de connaissances disponibles. Les milieux adidactiques offrent des résistances à cette assimilation. Ces résistances « peuvent être accommodées par un nouveau système rationnel, rendu possible par l'usage du savoir à enseigner ». Les connaissances sont envisagées comme le résultat d'une adaptation à un milieu qui pose problème. Leur valeur dépend de « la qualité du milieu comme instigateur d'un fonctionnement réel, culturel du savoir, donc du degré de refoulement adidactique obtenu » (BROUSSEAU, 1989, p.325.).

En milieu adidactique, les élèves repèrent les problèmes posés et les connaissances nécessaires à leur dépassement : « le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie » (ROGERS, 1969/1972, p.152).

26 La grille de THERER et WILLEMART (1982) identifient 4 styles d'enseignement représentatifs des pratiques pédagogiques observables, à partir d'un modèle bidimensionnel (attitude vis à vis de la matière, attitude vis à vis des apprenants) : style associatif, style incitatif, style permissif, style transmissif

27 les « coutumes didactiques » représentent la dimension quasi sociologique du contrat (BALACHEFF, 1986). Chaque classe possède sa propre coutume, son mode de fonctionnement didactique propre

Préparatoires à la dévolution, ces milieux stimulent la dimension conative et affective de l'apprenance²⁸ (CARRÉ, 2005). En effet, lorsqu'elles s'opèrent dans le registre de la métacognition, les sollicitations de l'enseignant sont susceptibles de renforcer les capacités d'apprendre à apprendre et d'apprendre sur soi-même. Le « déjà-là » scolaire de l'élève, son rapport affectif au savoir ou à l'enseignant, nous engage à porter un regard particulièrement attentif à la dimension affective de l'apprenance en escalade

Sur le plan de la mésogénèse, le rôle de l'enseignant sera d'enrichir l'adidacticité du milieu par une médiatisation multiforme et lisible de ses intentions : étayage des élèves en difficulté par les élèves compétents. La prise en charge de rôles sociaux (médiateur, organisateur, conseiller..) favorise la subjectivation des élèves et les enrôle davantage. En ce sens, l'adidacticité comme la dévolution seraient des clés pour la différenciation pédagogique (HARENT, 2012). « À chaque instant, le milieu apparaît comme un donné mais c'est en vérité un construit permanent » (CHEVALLARD, 1991, p.94).

Enfin, le choix du support est un enjeu majeur de l'enseignement en escalade (rapport IEN 2016 p27). La possibilité d'aménager la structure artificielle d'escalade conditionne fortement l'engagement des élèves. C'est un levier didactique important dans notre recherche.

D'autre part, la mise en retrait « adidactique » du professeur invite à questionner les procédures ostensives (SALIN, 2002) : « les procédures ostensives, leur fréquence, leur forme sont un nouvel indicateur de l'adidacticité des milieux » (TOUBOUL, 2008 p6). En escalade, la question des pratiques ostensives de l'enseignant est sensible d'un point de vue sécuritaire. Peut-on « démontrer » tout en assurant une surveillance effective ? Peut-on faire émerger des habiletés sécuritaires sans les démontrer ?

Se poser la question des pratiques ostensives de l'enseignant revient également à se poser celle des régulations à distance lors des ruptures de contrat. Comment réguler en sécurité un élève qui est en hauteur ?

28 l'apprenance : « un ensemble durable de dispositions favorables à l'action d'apprendre dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite ». Trois dispositions de facteurs influent sur l'apprentissage : les facteurs cognitifs, affectifs et conatifs. Les disposition conatives représentent « le projet d'apprendre, les capacités à s'engager dans l'action ». Les dispositions affectives sont « les affects, les sentiments, les émotions ressenties au contact du savoir, de l'enseignant, du formateur ».(CARRÉ 2005 p.151)

En escalade, la « mise en retrait » de l'enseignant se fait au prix d'un positionnement stratégique qui vise à la fois à garantir une sécurité objective permanente et à assurer sa disponibilité didactique. Cette orientation délicate qui convoque son déjà-là expérientiel, suppose la préexistence de coutumes didactiques de classe liée à la gestion de la sécurité.

Les phases dévolutives et les modes d'intervention en milieu adidactique doivent être pensées en amont et s'intégrer dans une chronogenèse qui organise la structuration des savoirs visés. Anticiper le séquençage des savoirs limite les décalages entre élèves et enseignants. En effet, le temps de l'élève n'est pas le temps du professeur et ces décalages sont souvent à l'origine de ruptures de contrat didactique (TOUBOUL & al, 2011).

Notre but sera de montrer que l'usage de contrat en milieux adidactiques améliore le niveau d'engagement et la qualité des apprentissages en escalade . Face aux exigences de sécurité, l'agencement temporel des savoirs (topogenèse) et l'aménagement des milieux (mésogenèse) doivent être questionnés. Cette réflexion guide les stratégies d'intervention de l'enseignant dans les milieux qu'il installe.

2.2.3 Déjà-là décisionnel - Sujet supposé savoir - Impossible à supporter

2.2.3.1 Déjà-là décisionnel

Il s'agit d'un concept majeur en didactique clinique. Ce « filtre » de l'action didactique (LOIZON, 2009) particulièrement utilisé en didactique clinique de l'EPS (TERRISSE & CARNUS, 2009) sert à expliquer les constats d'écart entre les pratiques réelles des enseignants et leurs pratiques déclarées, entre les savoirs à transmettre et les savoirs réellement enseignés. C'est une composante liée à l'histoire de l'enseignant qui agit à son insu et influence ses choix didactiques. Ce concept est proche de celui « d'identité en acte »²⁹ développé par GAL-PETITFAUX (2017). Il intéresse notre projet de recherche qui fait intervenir les « déjà-là » de l'enseignant, de l'élève et du chercheur.

29 Selon GAL-PETITFAUX (2017), la notion « d'identité en acte » reflète l'identité professionnelle d'un enseignant et se définit à partir de 6 caractéristiques : une relation particulière de soi à soi, une relation particulière à l'autre, un vécu incarnant des tensions et des compromis, un processus dynamique de réactualisation permanente de sa position sociale, elle s'exprime à travers le langage et la manière d'utiliser l'espace.

Pour CARNUS (2003), le déjà-là décisionnel est composé de trois instances en tension qui agissent comme des « filtres de l'action didactique » (LOIZON, 2004) : le déjà-là expérientiel, le déjà-là conceptuel et le déjà-là intentionnel. L'enseignant qui a une pratique personnelle pourrait « transmettre quelque chose en plus » (BUZNIC-BOURGEACQ, 2009). Ramenée à notre recherche, nous pensons que l'expérience de pratique en escalade « en tête » et l'expérience d'enseignement en Lycée Professionnel orienteront fortement, « in situ », les processus de décision de l'enseignant et sa régulation des ruptures de contrats.

Le déjà-là conceptuel intéresse le système de valeurs du sujet, ses conceptions de l'enseignement en général et de sa discipline en particulier. Dans notre ingénierie, il est susceptible d'orienter les choix de l'enseignant lors de la désyncrétisation³⁰ (CHEVALLARD, 1985) des savoirs c'est à lors du séquençage du savoir à enseigner.

Le déjà-là intentionnel est relatif aux intentions du sujet qu'elles soient éducatives ou didactiques.

Ce concept de déjà-là nous renseigne sur le rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant. Son désir de transmettre se nourrit d'une forme de proximité au savoir qu'il enseigne et du « sens qu'il lui accorde en fonction de son histoire et de l'institution dans laquelle il prend position » (JOURDAN, 2009 p35).

Notre projet de recherche s'attachera à lire la force de ces « déjà-là » dans les conceptions et les choix didactiques de l'enseignant et son effet sur l'efficacité de son enseignement. Sans vouloir le dédouaner de sa responsabilité de transmettre, le « déjà-là » qui s'exprime souvent à son insu, permet d'éclairer « de manière plus apaisée le processus de transposition interne » (CARNUS, 2016 p2).

30 Pour qu'un savoir soit scolarisable, c'est à dire susceptible de devenir un objet à enseigner, il faut, entre autre, qu'il puisse être « désyncrétisable », c'est à dire qu'on puisse le séquencer. (CHEVALLARD, 1985)

2.2.3.2 Sujet supposé savoir et Impossible à supporter

L'épreuve décrit l'enseignant en situation d'enseignement avec ses parts d'imprévus et ses ajustements. Le concept de rapport à l'épreuve rend compte de ce qu'il traverse dès lors qu'il y a un enjeu de savoir. Dans notre étude, nous utiliserons deux révélateurs des tensions existantes : le « sujet supposé savoir » et « l'impossible à supporter ».

Sujet supposé savoir

Selon LACAN (1966), le Sujet Supposé Savoir est une personne à qui l'on accorde un savoir que l'on ignore ce qui lui confère une sorte de pouvoir sur nous. Ce pouvoir caractérise la position symbolique de l'analyste. Elle est un moteur reconnu de la cure analytique. A l'école, le professeur est placé en position de « sujet supposé savoir » par l'institution. Ce positionnement symbolique est plus ou moins investi par l'enseignant en fonction de son histoire personnelle. Recherché ou fui, il dévoile un peu de son style d'enseignement. En EPS, le professeur est le « corps supposé savoir » (JOURDAN, 2006). Expert de la polyvalence plus que spécialisé dans les activités qu'il enseigne, cette place de sujet supposé savoir est plus ou moins tenable en particulier dans une activité très spécifique comme l'escalade en tête. Comment l'enseignant peut-il raisonnablement incarner une multitude de savoirs relevant de pratiques spécialisées sans risquer de mettre son autorité symbolique en péril ? Voilà qui questionne à nouveau la pertinence des pratiques ostensives en EPS. La mise en retrait du professeur dans les situations adidactiques est-elle une piste possible pour protéger cette position symbolique ?

Impossible à supporter

L'impossible à supporter se réfère aux expériences marquantes voire traumatisantes de l'enseignant qui vont influencer sa manière de transmettre le savoir (LOIZON & al, 2008). Elles expliquent ses passages à l'acte et réactions émotionnelles face aux contingences des situations : impossible à supporter un manque d'engagement des élèves, un échec face à une résolution de problème.

Dans notre travail en escalade, l'enseignant peut vouloir limiter très tôt la prise de risque de ses élèves car il lui serait « insupportable » de les voir échouer. Si, par exemple, il choisit les voies à la place de ses élèves, il limite fortement leur éducation à la prise de risques.

2.3 OPTIONS NOTIONNELLES

Nous présentons ici les notions essentielles qui seront articulées aux cadres et concepts théoriques présentés ci-dessus et serviront à éclairer certains éléments de notre recherche. Nous choisissons de présenter les notions de compétence, de prise de risque et d'engagement.

2.3.1 Compétences

2.3.1.1 Définitions

Une compétence correspond à la mobilisation dans l'action d'un ensemble organisé de savoir-faire, de connaissances, d'attitudes qui sont mis en œuvre pour agir de façon efficace et adaptée dans une situation donnée. Pour CRAHAY (2006 p 98), cette notion renvoie à un agir « juste » en situation, impliquant la mobilisation articulée de ressources multiples. Elle se caractérise donc par son caractère intégratif et complexe, résultant de l'organisation dynamique de ressources qui sont différentes d'un individu à un autre.

En insistant sur leur dimension sociale, BECKERS (2002a, p57) définit les compétences comme « la capacité d'un sujet à mobiliser, de manière intégrée, des ressources internes (savoirs, savoir-faire et attitudes) et externes pour faire face efficacement à une famille de tâches complexes pour lui ». Par ressources externes, nous entendons celles offertes par le milieu en interaction avec l'individu. Le groupe en fait partie. En effet, il « favorise les interactions sociales et les effets de synergie des compétences de chacun » (TERRANEO & AVVANZINO, 2006 p31). Les compétences ont également un caractère évolutif du fait de leur interaction continue avec ce milieu diversifié.

2.3.1.2 Compétences en EPS et en escalade

La notion de compétences est présente dans les programmes EPS du lycée professionnel (BO spécial du 19 02 2009) sous la forme de deux commandes principales : les Compétences Attendues (CA) et les Compétences Méthodologiques et Sociales (CMS).

Compétence Attendue (CA)

La compétence de l'élève est recherchée sous la forme d'un niveau attendu ou « niveau de Compétence Attendue (CA) des programmes » dans une activité physique et sportive. Celui-ci conduit à une note résultant du positionnement de l'élève à un niveau du référentiel de compétence spécifique à chaque activité.

L'annexe 2 du récent référentiel national des épreuves pour la voie professionnelle (Bulletin Officiel, n°9, 2018 p 82) précise la compétence attendue pour le baccalauréat professionnel en escalade : « *Pour grimper en tête des voies de difficulté 4 à 5, conduire son déplacement en s'économisant selon des itinéraires variés en direction. Assurer sa sécurité et celle d'autrui à la montée comme à la descente.* »

Compétences Méthodologique et Sociales (CMS) et Compétences Propres (CP)

Les compétences méthodologiques et sociales (CMS) révèlent l'acquisition de méthodes, d'attitudes, de savoir-être, de connaissances et de démarches nécessaires à l'apprentissage.

Trois CMS sont à développer en lycée :

- . CMS 1 « s'engager lucidement dans la pratique, connaître et maîtriser les risques »
- . CMS 2 « assumer les différents rôles liés à l'activité »
- . CMS 3 « savoir utiliser différentes démarches pour apprendre à agir efficacement : évaluer la réussite et l'échec, concevoir des projets »

L'escalade appartient au champs d'expériences motrices de la compétence propre 2³¹ (CP2) « Se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains » (Bulletin Officiel, n°9, 2018 p 82) ».

Au regard de ce champs d'appartenance, notre projet de recherche en escalade valorise la CMS1 « s'engager lucidement dans la pratique, connaître et maîtriser les risques » par une éducation à la prise de risque. En effet, les compétences développées à cette occasion nous semblent en lien direct avec les possibilités d'engagement de l'élève. Notre travail cherchera à analyser le niveau de prise en compte de la CMS1 dans les stratégies d'enseignement et les savoirs visés.

31 Les compétences propres (CP) à l'EPS s'observent à travers la réalisation motrice de l'élève et qui supposent de sa part la mobilisation à bon escient de ses ressources, physiologiques, cognitives, affectives, etc..L'escalade appartient au champs d'expériences motrices de la compétence propre 2 (CP2) « Se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains » (Bulletin Officiel, n°9, 2018 p82) »

Nous manipulons également la CMS 3 «savoir utiliser différentes démarches pour apprendre à agir efficacement». Nous pensons qu'un enseignement qui donne des repères, guide l'élève au sein de milieux didactiques enrichis, lui permet de situer ses niveaux de réalisations et de choisir des objectifs qui lui sont adaptés. En ce sens, la réalisation de la CMS 3 valorise les activités auto-régulatrices et contribue à l'éducation à la prise de risque calculée.

Nous considérons également la CMS2 « assumer les différents rôles liés à l'activité ». Les rôles de grimpeur et d'assureur sont largement investis pour atteindre le niveau de compétence attendue. Les compétences motrices développées dans ces rôles sont très interdépendantes. Le niveau d'engagement moteur du grimpeur en tête dépend souvent de la confiance qu'il accorde à l'assureur et, par conséquent, de ses compétences à réagir en cas de chute.

Les rôles de coach et d'observateur sont intéressants d'un point de vue méthodologique. L'élève est capable de tirer profit des stratégies de parcours observées chez les autres. Parallèlement, l'investissement de ces rôles d'accompagnement sont autant d'occasions de subjectivation favorisant l'apaisement émotionnel des élèves à besoins éducatifs particuliers ³² en escalade.

Cependant, nous ne la traitons pas directement car nous pensons que les compétences associées aux rôles de grimpeur, d'assureur, de contre-assureur sont intégrées à la CMS1 et à la CMS3. L'acquisition des compétences de sécurité active (CMS1) suffit à rendre compte des liens de confiance et des compétences que tissent les grimpeurs et les assureurs. Les rôles d'observateur et de coach accompagnent la démarche d'apprentissage de l'élève (CMS3) : suivi de compétence, vidéo différée, capsules vidéos...

³² La notion de "scolarisation des élèves à besoins éducatifs spécifiques" est récente. Elle recouvre une population d'élèves très diversifiée : handicaps physiques, sensoriels, mentaux ; grandes difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ; enfants intellectuellement précoces ; enfants malades ; enfants en situation familiale ou sociale difficile ; mineurs en milieu carcéral ; élèves nouvellement arrivés en France ; enfants du voyage. Les prises en charge par l'institution scolaire sont elles-mêmes diverses et évolutives. (Eduscol, 2019)

2.3.1.3 Compétences et exigences institutionnelles de sécurité

Le rapport IGEN de Novembre 2016 « l'exigence de sécurité dans les activités physiques et sportives de pleine nature », et la circulaire du 19 Avril 2017 qui en est la traduction adressent aux enseignants un ensemble de préconisations pour renforcer la sécurité en escalade.

Parmi elles, celles de relever l'importance des acquisitions de compétences sécuritaires : l'apprentissage scolaire des activités physiques de pleine nature vise autant l'acquisition de compétences sécuritaires et de valeurs collectives que la pratique elle-même » (rapport IGEN 2016 p20).

La progressivité des apprentissages est également visée : « l'évolution de la pratique de l'escalade en moulinette vers l'escalade en tête doit être très progressive et se réaliser seulement à partir du moment où les élèves ont acquis les compétences nécessaires pour débiter cette pratique en sécurité. » (circulaire 2017).

Des pistes pédagogiques liées à l'apprentissage des compétences de sécurité sont également proposées : « l'usage de fusibles, de tests de chute systématiques en bas des voies à chaque leçon sont des solutions simples... » « il est possible d'envisager une dévolution partielle, une responsabilité partagée de contenus d'apprentissage (rapport IGEN 2016).

Au niveau académique, le Protocole Actif de Sécurisation des Scolaires (circulaire académique du 26 Novembre 2018) guide l'enseignant dans l'organisation de sa stratégie « en tête ». Des prérequis à l'apprentissage du grimper « en tête » (« enrayer une chute sur corde molle », « accepter de chuter sur corde molle ») et des dispositifs aménagés (« moulitête » ou « fausse tête ») y sont recommandés.

Il s'agit donc d'éduquer à la « prise de risque calculée » (rapport IGEN 2016 p21) afin de « former un citoyen lucide, autonome... », qui sache « gérer sa vie physique et sociale et assurer sa sécurité et celle des autres... » contribuant ainsi à une « éducation à la santé et à la sécurité » (Programme d'EPS pour le lycée professionnel, 2009).

A la lecture de ces textes, nous relevons deux paradoxes :

- celui du risque de convergence vers des compétences essentiellement sécuritaires : « on constate une centration quasi-exclusive des enseignants sur la gestion des compétences sécuritaires. Elle s'exerce au détriment des compétences liées à la motricité » (rapport IGEN 2016).

- celui de proposer le dispositif « mouli-tête » qui engage très peu l'élève alors que ce qui est visé est l'éducation à la "prise de risque calculée et réfléchie dans un engagement raisonné" (rapport IGEN 2016 p21).

2.3.1.4 Grimper en « tête » ou en « moulitête » ?

Le référentiel d'évaluation escalade niveau 4 pour le baccalauréat professionnel prévoit deux modalités de passage de l'épreuve : le style « tête » et le style « moulitête ». Le style « tête » est largement valorisé dans le barème de notation.

Le style « moulitête » consiste à simuler une ascension en «tête » (assurance depuis le sol) tout en étant assuré en moulinette (assurance depuis le haut). Il nécessite la participation de deux assureurs et d'un grimpeur. Sécurisant pour les élèves les plus en difficulté, il les rassure et leur permet de s'engager sans craindre une chute en tête. C'est une modalité également sécurisante pour l'enseignant inexpérimenté ou les classes nombreuses.

Parce qu'il convoque fortement le risque subjectif de l'élève, nous pensons que le style « tête » réalise davantage l'éducation à la prise de risque que le style « moulitête ». Dans le cadre de notre recherche, l'enseignant devrait valoriser précocement cette modalité de pratique dans les apprentissages qu'il propose.

2.3.2 Prise de risque

2.3.2.1 Acception sociale

La prise de risque est un comportement décisionnel naturel qui revêt plusieurs formes : recherche de sensations fortes dans une forme de confrontation symbolique avec la mort (LE BRETON, 2000), quête de sens, de statut social et d'admiration « t'es pas cap ! » (IRWIN & MILLSTEIN, 1986) ou "sensation seekers"³³ (ZUCKERMAN, 1990) à la recherche de stimulation pouvant combler leur manque de dopamine .

³³ un "sensation seeker" est un individu caractérisé par "un besoin élevé d'intenses formes de stimulations et d'expériences nouvelles, complexes et variées" (ZUCKERMAN, 1990)

2.3.2.2 Risque objectif

Le risque objectif représente la dangerosité réelle d'une situation indépendamment de l'estimation que l'individu peut en faire. Plus qu'à l'incertitude du milieu dans lequel se pratique l'activité, le risque objectif est lié au décalage existant entre les ressources du sujet et les problèmes posés. C'est le risque réellement encouru par le sujet dans la situation telle qu'elle se déroule et au regard de ses possibilités.

En milieu scolaire, l'exigence de sécurité rend inacceptable tout risque objectif. Il ne peut être encouru ni par les élèves dont l'intégrité physique doit être préservée, ni par l'enseignant qui engage sa responsabilité. Les prescriptions institutionnelles récentes sont claires : « la prise de risque mettant en jeu l'intégrité physique des élèves est inacceptable dans un cadre scolaire » (rapport IGEN 2016). « Le respect d'un protocole de sécurité ou d'une consigne des inspecteurs ne relève pas d'un choix pédagogique, mais s'impose pleinement au fonctionnaire dans le cadre de ses obligations de service » (rapport IGEN 2016). A l'école, la prise de risque est donc avant tout subjective car l'intégrité physique des élèves doit être préservée et l'exigence de sécurité rend inacceptable tout risque objectif (rapport IGEN 2016).

2.3.2.3 Approche cognitive

La prise de risque telle que proposée dans la théorie homéostatique du risque de WILDE (1988) résulte de la confrontation de deux représentations du risque subjectif : le risque perçu et le risque préférentiel.

Risque perçu

Le risque perçu renvoie à l'évaluation faite par le sujet de la dangerosité actuelle de la situation. C'est le niveau de danger ressenti par l'individu. Cette perception dépend du "déjà-là" de l'individu et de ses ressources. Il évolue avec le niveau de compétence du pratiquant.

Risque préférentiel

Le risque préférentiel est un calcul personnel. Il se réfère à l'anticipation du rapport bénéfices escomptés - coûts prévisibles. Il est directement lié à la personnalité du sujet et à son niveau d'estime de lui.

Dissonance cognitive

La confrontation de ces deux représentations est à l'origine d'une dissonance cognitive³⁴ qui pousse le sujet à la réduire : «ce qui fonde la décision de prise de risque est le niveau de dissonance cognitive entre la prise de risque que l'on projette et la perception qu'on a des capacités pour la réaliser» (DELIGNIÈRES, 1993).

Les conduites inadaptées telles que les comportements «tête brûlée » ou les inhibitions de l'action s'expliquent par une mauvaise évaluation du risque préférentiel et/ou du risque perçu. Ainsi, les « sensation seekers »³³ surestiment le risque préférentiel, la dissonance est trop forte ce qui les conduit à des décisions de comportement objectivement risqués. À risque préférentiel égal, un individu qui sous-estime les risques perçus peut adopter des comportements dangereux alors que celui qui perçoit un risque fort, peut adopter un comportement protecteur hypersécuritaire et inhibé.

La notion de dissonance cognitive intéresse particulièrement notre travail. En effet, la prise de risque est au cœur de l'enseignement des Activités Physiques et Sportives de Pleine Nature (APPN) et de l'escalade en particulier. Notre problème principal est celui d'élèves débutants, inhibés par la peur de chuter et la surestimation des risques qu'ils prennent en tête. Le niveau de risque subjectif de l'élève et plus précisément le différentiel entre le risque qu'il perçoit et le risque préférentiel semblent être un levier didactique potentiellement déclencheur d'engagement en escalade.

³⁴ La dissonance cognitive est la différence entre deux états mentaux : un état idéal et un état du moment, sorte de décalage entre l'attente et la réalité. Une « recherche de plaisir » pourrait s'illustrer par la dissonance cognitive » (BERLYNE, 1970).

2.3.2.4 Education à la Prise de Risque

L'éducation à la prise de risque est au centre d'enjeux éducatifs particulièrement importants à l'adolescence. Parmi eux, la gestion émotionnelle, la confiance en soi, l'estime de soi ou la construction d'une autonomie émancipatrice.

Rapporter à notre travail et à la théorie de la dissonance cognitive, éduquer à la prise de risque, c'est agir sur les deux leviers : la perception du risque et le risque préférentiel. C'est enseigner un "savoir prendre des risques" qui consiste à savoir «gagner en sécurité (...) et se positionner entre deux balises : un comportement inhibé et un comportement dangereux » (LAGARRIGUE, 1995).

Manipuler le risque perçu : les compétences de sécurité active "en tête"

Le niveau de pratique influe sur les capacités de perception (DELIGNIERES, 1993). Ainsi, un débutant peut surestimer la difficulté d'une situation et percevoir un risque plus fort qu'un expert qui ajuste plus facilement ses perceptions.

Pour cet auteur, la construction de compétences de sécurité active ³⁵ permet une évaluation beaucoup plus fine du risque perçu : « 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. Et c'est parce qu'il y a « sentiment de la présence du risque qu'il y a recherche et construction active de la sécurité ». On pourrait dire que la prise de risque est nécessaire à la sécurité : « Ne supprimons pas le risque, la sécurité des enfants en dépend » (GOIRAND, 1999).

L'expérience "physique" du risque consoliderait les compétences de sécurité active : limitant ainsi les processus émotifs invasifs. "C'est l'absence de possibilité de réactions pertinentes en situation dangereuse qui est souvent la cause de réactions émotionnelles" (ROCHE, 1969).

Charge à l'enseignant de mettre en place des situations de "risque acceptable" ³⁶ dans lesquelles l'élève a le choix de manipuler les variables de la tâche (FAMOSE, 1983) : la difficulté ou le niveau de sollicitation de ses ressources bioinformatives, l'intensité ou le niveau de sollicitation de ses ressources bioénergétiques et le risque perçu ou le niveau de sollicitation de ses ressources psychoaffectives (LECAS, 2010).

³⁵ les compétences de sécurité active ou habiletés d'évitement (DELIGNIERE, 1993) se réfèrent aux apprentissages moteurs sécuritaires du grimpeur (savoir chuter) et de l'assureur (savoir endiguer une chute) en situation réelle

³⁶ Il nous semble que la notion de "risque acceptable" est à rapprocher de celle de zone proximale de développement (VYGOTSKY, 1985) comme la zone où l'élève, à l'aide de ressources, est capable d'exécuter une tâche. Une tâche qui s'inscrit dans la ZPD permet à l'élève en apprentissage de se mobiliser, car il sent le défi réaliste. Il sort de zone de confort car il se sent capable de réussir : "quand on peut, on veut !" (PRAWAT, 1989)

Manipuler le risque préférentiel : diminuer les coûts, augmenter les bénéfices

Pour les élèves “inhibés”, il s’agirait à la fois de diminuer les coûts et d’augmenter les bénéfices perçus d’un comportement risqué. Pour cela, l’enseignant manipule les dispositifs de sécurité passive ³⁷ afin que l’élève soit conscient qu’il n’y a aucun risque physique objectif et sécurise psychologiquement leur pratique en les exposant le moins possible au regard des autres dédramatisant leurs éventuels échecs. Dans un même temps, il encourage les essais, les tentatives, les réussites augmentant ainsi leur sentiment d’efficacité personnelle et leur confiance.

Rapporté à notre étude, nous pensons que l’éducation à la prise de risque, le « savoir prendre des risques » constitue un enjeu prioritaire pour nos élèves inhibés en escalade. L’expérience de chute aménagée en condition réelle construit les compétences de sécurité active capable de diminuer le risque qu’ils perçoivent le rapprochant ainsi d’une perception plus objective contribuant ainsi à lever leurs inhibitions. En encourageant les tentatives, les progrès et les réussites en tête, l’enseignant augmente le risque préférentiel créant ainsi une nouvelle dissonance, source d’engagement et non d’inhibition : « le risque est un facteur de dissonance, entraînant une élévation du niveau d’activation du sujet » (DELIGNIERES, 1993).

Nous sommes convaincus que l’apprentissage des risques calculés en tête permet à l’élève d’améliorer la maîtrise de ses émotions et “renforce les self-concepts tels que l’estime de soi et le sentiment de compétence” (DELIGNIERE, 1993).

Nous pensons que l’expérience de prise de risque en escalade peut être élargie aux apprentissages scolaires voir transférée dans la vie quotidienne de l’élève car “tout apprentissage, par la déstabilisation qu’il implique, est en soi une prise de risque” (DEVELAY, 2007). « Si l’élève ne met rien en jeu, s’il ne prend aucun risque, il n’apprendra rien. Il restera dans son activité de routine... Pour apprendre, l’homme s’engage dans des situations où il ne connaît pas l’issue. C’est là qu’est le risque mais c’est là aussi qu’est son avenir » (DELIGNIÈRES, 1993).

C’est en ce sens que l’apprentissage de la prise de risque est une contribution au parti pris d’une réelle démocratisation de l’école. Fortement émancipatrice, le “savoir prendre des risques” permet à l’élève de “conquérir et maîtriser par lui-même, l’étendue effective de sa propre liberté ” (EISENBEIS & TOUCHARD, 1995).

³⁷ les compétences de sécurité passive ou habiletés de prévention » (DELIGNIERE, 1993) se réfèrent aux routines sécuritaires mises en place par l’enseignant avant (aménagement des tapis, constitution des groupes...) et pendant (nœud d’encordement, comportement, attente d’autorisation...).

2.3.3 Engagement

Selon VALLERAND & THILL (1993), «le concept de motivation représente un construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ».

2.3.3.1 Le déclenchement du comportement

Notre problème initial est celui du déclenchement de la motivation à grimper en tête. Selon nous, la prise de risque, source de dissonance tout comme l'expérience de la réussite précoce sont toutes deux de puissants moteurs motivationnels : «il n'y a pas d'expérience plus puissante pour un élève que de réussir, sous le regard des autres, quelque chose dont il ne se croyait pas capable. Il se construit ainsi ou se reconstruit une image plus satisfaisante de lui-même et de ses compétences » (HÉBRARD, 1993).

La motivation initiale est d'autant plus forte que les élèves manquent de confiance en eux : « l'idée centrale est de débiter le processus d'apprentissage par une réussite plutôt que par un échec » (MASCRET, 2013).

Rapporté à notre travail, nous pensons que la réussite précoce de la chute et la validation précoce de compétences "en tête" sont susceptibles de lever l'obstacle affectif de la peur. Les compétences de sécurité active construites à cette occasion ramènent les élèves à une perception plus objective du risque qu'ils prennent et les encouragent à débiter dans ce style.

2.3.3.2 Direction, intensité et persistance du comportement

Par delà ses premiers effets, le problème du maintien de la motivation initiale est posé : "La motivation est la force qui pousse l'apprenant à faire le premier pas vers l'action. L'engagement est celui qui propulse, amène à faire le deuxième pas et les suivants." (PARENT, 2014 p14).

L'enseignant d'EPS est souvent confronté au manque de persistance de la motivation initiale des élèves et "L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS" (MÉARD & BERTONE, 1996) est une réalité que nous rencontrons quotidiennement. Car, si l'élève est souvent motivé par quelque chose, il n'est pas toujours motivé pour apprendre. «Il est sans doute aisé de motiver les élèves mais il n'est pas pour autant facile de faire saisir qu'au-delà du plaisir immédiat, il y a à apprendre quelque chose » (DAVISSE, 2000). Hors, l'engagement, indicateur comportemental de la motivation, est une condition pour apprendre , c'est le « moteur » de

l'action qui permet de mobiliser les ressources nécessaires aux apprentissages : "l'engagement est la condition nécessaire de l'apprentissage, sans engagement du sujet, il n'y a tout simplement pas d'apprentissage » (DUBET, 2018).

2.3.3.2.1 Théorie de l'autodétermination et motivation intrinsèque

Dans la théorie de l'autodétermination (DECY & RYAN, 2002), l'engagement durable d'un individu dans une tâche dépend de sa motivation intrinsèque à la réaliser, c'est-à-dire de la satisfaction de besoins profonds qui le poussent à agir. Ils identifient trois besoins fondamentaux : le besoin d'accomplissement qui se réalise dans l'acquisition de compétences et le sentiment d'efficacité personnel qu'il procure, le besoin d'autonomie et le besoin d'affiliation.

Acquisition de compétences

Nous précisons ici notre conception de la construction des compétences. Nous avons vu qu'une compétence correspond à la mobilisation dans l'action d'un ensemble organisé de savoir-faire, de connaissances, d'attitudes qui sont mis en œuvre pour agir de façon efficace et adaptée dans une situation donnée.

Notre approche de la construction des compétences est écologique, dynamique et intégrative. Elle est écologique car selon nous, l'apprentissage passe en premier lieu par l'action et l'adaptation à des contextes consistants et de qualité. Les compétences sont envisagées comme des réponses adaptatives aux contraintes d'un milieu didactique paramétré par l'enseignant.

Dynamique et intégrative ensuite car savoir-faire, connaissances et attitudes doivent être mobilisés simultanément et non de manière juxtaposée pour répondre efficacement au problème posé. Pour DEVELAY (2007), l'approche dynamique est pour l'heure "la meilleure réponse possible aux questions scolaires en ce sens qu'elle sollicite l'activité de l'élève et une réflexivité".

Dans cette approche, les compétences se construisent en situation complexe ³⁸ (ROGIERS, 2003) : “ la compétence est ce qui permet de faire évoluer favorablement une situation complexe ” (DELIGNIÈRES, 2019). Pour PERRENOUD (1999), « une compétence permet de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées ». Il y aurait donc compétence lorsque le sujet affronte avec succès une situation nouvelle et complexe : “ Une tâche est complexe si elle combine des éléments que l’élève connaît, qu’il maîtrise, qu’il a déjà utilisé plusieurs fois mais de façon séparée, dans un autre ordre ou dans un autre contexte ” (ROEGIERS, 2003). Notre conception de la construction des compétences s’inspire en grande partie des travaux sur la double-boucle (COSTON et UBALDI, 2013). Nous revenons en détail sur cette notion dans la partie 5.2 Obstacles didactiques de notre mémoire.

Nous faisons le choix de séquencer la compétence attendue des programmes en Formes de Pratiques Scolaires (FPS) ³⁹ (TESTEVUIDE & al, 2010) ou “grandes boucles” (COSTON & UBALDI, 2013) qui cible notre objet d’enseignement : “savoir prendre des risques en tête”. Ce ciblage paraît essentiel pour faire progresser les élèves : “ cibler, c’est choisir, ce n’est pas réduire mais zoomer sur ce qui est fondamental à un moment donné ” (COSTON & UBALDI, 2013). Ces “situations cibles” ⁴⁰ (ROGIERS, 2003) sont des situations problèmes à la fois complexes et évolutives, proches d’un fonctionnement réel et contextualisé des savoirs à acquérir. Porteuses d’objets de savoir ciblés, les FPS favorisent la rencontre répétée de l’élève avec l’objet d’étude choisi. Elles sont le centre de gravité de la leçon et s’articulent les unes aux autres assurant ainsi un “continuum de sens”, un “fil rouge” qui guide l’élève dans ses apprentissages.

38 ROGIERS (2003) différencie les tâches compliquées des tâches complexes : “Une tâche est compliquée si elle mobilise des savoirs et des savoir-faire nouveaux. Elle est complexe si elle combine des éléments que l’élève connaît, qu’il maîtrise, qu’il a déjà utilisé plusieurs fois mais de façon séparée, dans un autre ordre ou dans un autre contexte”

39 Selon TESTEVUIDE & Al (2010), les Formes de Pratique Scolaire en EPS :

- prennent en référence la nature de l’activité de l’élève confrontée aux exigences culturelles de l’APSA
- se construisent par un choix de contraintes encapsulant les objets d’apprentissage choisis. Le choix de l’objet est premier et conditionne la construction de la FPS.
- collent à l’école dans ses valeurs, sa rigueur méthodologique, en proposant des pratiques qui incorporent les valeurs et les méthodes au sein même de leurs objets.
- organisent les apprentissages dans la continuité, en essayant de ne pas trop juxtaposer les situations dans une leçon. La FPS est présente, sinon centrale dans toutes les leçons. On apprend et on joue le plus souvent dans la « même » situation.
- permettent à l’élève de s’éprouver et de se prouver

40 une situation cible - une situation qui peut autoriser plusieurs démarches de résolution et la possibilité d’échouer et de recommencer. Dans ce cas, parler de «situation ouverte» revient à parler de situations dont chacune est «nouvelle» (ROGIERS, 2003)

Les savoirs anciens sont répétés et s'enchaînent aux nouveaux de manière spiralaire jusqu'à la situation d'évaluation qui n'est que la version la plus aboutie des FPS. Cette proposition installe l'élève dans un « continuum de sens » car "tout ne doit pas continuellement changer si nous voulons que l'élève change". En ce sens, nous rapprocherons les FPS de la notion "d'épreuve-preuve"⁴¹ proposée par BODA & RECOPE (2008).

Le sentiment d'efficacité personnel (SEP)

S'il est important que l'élève réussisse, il nous semble tout aussi important que l'élève perçoive sa réussite et ses progrès afin d'élever son sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Pour BANDURA (2002 p12), le SEP ou auto-efficacité d'un individu reflète sa capacité à « s'organiser pour produire des résultats souhaités ». L'individu a besoin de prévoir, de sentir que son action sera efficace et qu'il sera capable de réussir. En ce sens, le SEP se rapproche de la confiance en soi, évaluation réaliste de ses ressources pour affronter une situation. Il renforcerait également l'estime de soi c'est-à-dire l'auto-jugement, l'auto-évaluation de sa propre valeur aux yeux des autres. La seule maîtrise des compétences n'est pas suffisante, il faut se sentir capable de les mobiliser. Selon cet auteur, l'auto-efficacité agirait comme un « mécanisme autorégulateur central de l'activité humaine ».

Le SEP s'acquiert prioritairement par l'expérience active de maîtrise et la perception de ses progrès. Plus l'individu réussira dans une tâche, plus il perçoit concrètement ses progrès et plus il croit en ses capacités personnelles pour en réussir de nouvelles ce qui l'incite à s'investir davantage, d'abord pour atteindre son but puis pour le sentiment de maîtrise que cela procure. En ce sens, le SEP encourage l'implication de l'individu dans la tâche, sa conation, son apprenance²⁸ (CARRÉ, 2005).

41 Pour BODA & RECOPE (2008), la notion d'épreuve-preuve doit :

- . donner à vivre (à tous les élèves) des expériences de réussite (en qualité et quantité suffisantes) pour créer un retentissement essentiel : la relation positive aux apprentissages actuels et futurs
 - . susciter ou favoriser chez les élèves un « vouloir apprendre » et le sentiment d'un « pouvoir apprendre ».
 - . aucun élève ne devrait jamais éprouver le sentiment d'être condamné à échouer face à des exigences inaccessibles. ((impuiss acquise)
 - . envisager les apprentissages dans une activité comme une succession d'étapes à atteindre : une étape = une compétence, atteignable par tous les élèves, au moins pour la première
 - . l'élève doit pouvoir se valider lui-même. Etant donné que le but du jeu est de faire prendre conscience à l'élève de ses moyens d'actions, ces profils doivent être "parlants" (En cours d'acquisition = ceinture, etc... orange, Acquis à renforcer = ceinture, etc... d'argent, Acquis-expert = ceinture, etc... d'or.) et ne se traduisent pas nécessairement en notes.
- Dans l'ouvrage « raisons d'agir, raisons d'apprendre » (dossier EPS n°76, 2008) des exemples d'épreuve-preuve sont donnés en référence à différentes APSA.

Aussi, réussite de la tâche, compétences et sentiment d'efficacité personnelle entretiennent des rapports de proximité : « L'accès à un niveau significatif de compétence constitue le déterminant central de la construction d'une relation de plaisir à la pratique sportive et à terme, un gage d'investissement sur le long terme. Par ailleurs, il s'agit d'une expérience essentielle permettant un renforcement du sentiment de compétence et plus généralement de l'estime de soi » (DELIGNIÈRES & GARSULT, 1999).

Nous retrouvons cette contiguïté dans le programme d'EPS de la voie professionnelle (2009) : « Le développement des ressources, l'enrichissement de la motricité, la capacité à en disposer à bon escient dans le cadre d'une pratique raisonnée (...) apporte aux élèves un sentiment de compétence dans les activités, leur donne ou redonne confiance, conforte et prolonge leur engagement ».

2.3.3.2.2 Théorie des attributions causales

Selon WEINER (1986), les élèves renforcent leur SEP lorsqu'on les incite à faire des attributions causales adaptatives (FAMOSE & al., 2005) en faisant en sorte qu'ils attribuent leurs succès, leurs progrès à une cause interne, instable et contrôlable (l'effort) et leurs échecs à des causes instables soient externes (difficulté de la tâche), soit internes et contrôlables (absence d'effort ou mauvaise stratégie). Ces attributions ont un rôle régulateur des motivations puisque le résultat seul ne détermine pas le niveau d'aspiration mais l'interprétation qui en est faite. Les buts les plus favorables pour apprendre sont les buts de maîtrise : ils stimulent des comportements adaptatifs vis-à-vis de l'apprentissage (notamment parce que l'engagement se maintient en cas d'erreur). Ce sont aussi les buts les plus « protecteurs » envers l'estime de soi et l'anxiété.

Si l'élève attribue ses difficultés à des causes internes, stables et incontrôlables il développe un sentiment de résignation ou d'impuissance qu'on appelle sentiment d'incapacité acquise ou impuissance acquise. Cette impuissance est « apprise »⁴¹ (SELINGMAN, 1975) car elle se généralise même aux classes de situations dans lesquelles l'action du sujet aurait pu être efficace.

42 L'impuissance apprise (impuissance acquise ou résignation acquise) est un sentiment d'impuissance permanente et générale qui résulte du vécu d'un animal ou d'un humain. Ce sentiment est provoqué par le fait d'être plongé, de façon durable ou répétée, dans des situations (factuellement nuisibles, mais aussi bénéfiques) en lesquelles l'individu ne peut agir et auxquelles il ne peut échapper. L'impuissance apprise a été proposée en 1975 par Martin Seligman, professeur de psychologie expérimentale suivant une *théorie de l'impuissance apprise*

2.3.3.2.3 Théorie d'expectation valence

La théorie d'expectation valence (ATKINSON, 1957) apporte quelques éclairages sur l'intensité de l'engagement ou la quantité d'effort que l'individu est prêt à consentir pour atteindre un objectif. Les ressources qu'il investit sont d'autant plus grandes qu'il croit pouvoir atteindre son objectif et que cet objectif a de la valeur pour lui ou pour son groupe d'appartenance. Autrement dit, l'intensité de son engagement dépend à la fois de la probabilité subjective de réussite et de l'attrait subjectif du résultat. L'engagement n'est donc pas un trait de caractère. Il dépend d'un contexte et de la perception du sujet dans ce contexte : les perceptions sur soi et les perceptions de l'environnement social.

Ramené à notre étude, la réussite précoce de la chute lève l'obstacle affectif et déclenche la motivation initiale à grimper en tête. La montée en compétences du grimpeur et de l'assureur et le sentiment d'efficacité et de maîtrise qui l'accompagnent sont à la source de la persistance, de la direction et de l'intensité de son engagement lorsque les feed-back qu'il reçoit, valident les progrès réalisés et accordent de la valeur aux efforts fournis. Aussi, expériences, perceptions et perspectives de réussite alimentent le besoin d'accomplissement de l'élève.

2.3.3.3 Climat motivationnel

L'enseignant, dans les choix de contenus qu'il propose, son style d'enseignement et le climat qu'il instaure s'efforce de satisfaire les besoins d'accomplissement et d'autonomie de l'élève à même d'alimenter sa motivation autodéterminée et la persistance de son engagement. Les travaux de C. AMES (1992) nous montrent que lorsqu'un climat motivationnel ⁴³ de maîtrise est induit, les sujets s'orientent vers des buts d'implication dans la tâche afin d'améliorer leurs compétences. Ils éprouvent du plaisir à apprendre et s'investissent durablement car ils se sentent efficaces et attribuent leur progrès aux efforts fournis. Notre stratégie qui vise l'atteinte du plus haut-niveau de compétence attendue en tête est à orientation "maîtrise". Elle s'inspire du modèle "T.A.R.G.E.T" d'EPSTEIN (1989).

⁴³ Le climat motivationnel regroupe les comportements mis en œuvre, les activités proposées, la nature des interactions, le climat psychologique aménagé, les feedbacks délivrés (SARRAZIN & AI, 2006)

Du point de vue de la Tâche, elle privilégie la construction précoce des compétences en tête sous la forme de “permis“ progressifs visibles en capsules vidéo que l’élève valide tout au long de la séquence d’enseignement. Il perçoit ses progrès à travers un suivi de compétence individualisé qu’il renseigne régulièrement. Le plaisir de progresser renforce son sentiment d’efficacité personnel et sa motivation d’accomplissement.

Du point de vue de l’Autorité, le style d’enseignement est démocratique et informant plutôt que contrôlant (LIEURY & FENOUILLET, 1997). L’enseignant construit un climat de confiance et apporte une information régulière sur les objectifs à atteindre et les compétences à construire. Il responsabilise les élèves dans le suivi de leurs apprentissages notamment par l’intermédiaire du suivi de compétence. La dévolution de rôles au sein de milieux adidactiques nourrit le besoin d’autonomie de l’élève. Du point de vue de la Reconnaissance, les progrès sont systématiquement valorisés et attribués à l’effort fourni afin de renforcer le SEP. Les feed-back sont centrés sur les prestations de l’élève en relation avec la tâche. L’enseignant valorise l’intensité de l’engagement en tête afin que le groupe accorde de la valeur aux progrès réalisés en tête.

Les formes de Groupement sont affinitaires dans la mesure où les différences de morphologie ne mettent pas en danger la sécurité des élèves en cas de chute. Cette organisation permet de satisfaire leur besoin d’affiliation et de stabiliser les groupes dans le sens de la sécurité.

Du point de vue de l’Évaluation, l’enseignant cherche systématiquement à impliquer l’apprenant dans l’évaluation de ses propres acquisitions par l’intermédiaire du suivi de compétence numérisé et de la vidéo différée (auto-évaluation et évaluation formatrice). L’erreur a un statut positif. Elle ne remet pas en cause l’élève dans " ce qu’il est " mais plutôt dans " ce qu’il fait ". L’enseignant valorise les progrès autoréférencés⁴⁴.

Du point de vue du Temps, l’apprentissage précoce en tête permet à l’élève de stabiliser rapidement les compétences de sécurité active ce qui permet d’augmenter le temps d’apprentissage des techniques en tête. Ainsi, l’élève accède à un plus haut-niveau de la compétence attendue en fin de séquence d’enseignement.

44 Les progrès sont autoréférencés au sens où ils sont comparés à ce que réalisait l’élève en début de formation

3 - PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Notre problématique est une hypothèse de réponse, une proposition de procédure d'enseignement qui vise à créer un cercle vertueux autour de la réussite, de la prise de risque et de l'engagement en escalade.

L'obstacle affectif de la peur de chuter inhibe l'engagement de nos élèves. Cette inhibition caractérise leurs déjà-là initiaux. Elle relève souvent d'un manque de confiance, d'une perception du risque trop élevée et parfois d'une "impuissance acquise"⁴².

L'expérience de réussite précoce en tête au sein de milieux aménagés et sécurisés lève en partie cet obstacle. Elle construit un capital confiance qui permet à l'élève de mieux évaluer le risque perçu et de s'engager. L'enseignant crée un climat motivationnel favorable à la construction de compétences de sécurité passive et active. Ses interactions visent à entretenir la motivation d'accomplissement de l'élève et l'amènent à penser qu'il peut réussir. L'enseignant lui permet de réussir effectivement dans des situations de prise de risque aménagées qui ont du sens et de la valeur pour lui. Il aide à identifier la nature et la portée des réussites ce qui renforce la motivation intrinsèque, la persistance et l'intensité de l'engagement de l'élève. Prendre des risques à son niveau est alors valorisant, les bénéfices obtenus en termes de progrès, de confiance et d'estime de soi sont maximaux. La dissonance risque perçu - risque préférentiel agit alors dans le sens d'une prise de risque calculée à des fins d'accomplissement.

L'enseignant accompagne l'élève dans sa progression. Il dévolue les objets de savoirs au sein de milieux "adidactiques" aménagés et sécurisés. Son positionnement en retrait, son style « informant » lui permettent d'accompagner la continuité des contrats didactiques ou leur renégociation.

Nous souhaitons observer comment prise de risque et engagement dialoguent. Notre stratégie d'éducation à la prise de risque calculée vise l'acquisition par l'élève d'un "savoir prendre des risques" en escalade. C'est d'un véritable "savoir s'engager" dont il est question dans ce travail. Un savoir qui selon nous, est transférable à d'autres apprentissages en EPS, à l'école et au quotidien.

De cette problématique, nous dégagons les trois questions de recherche suivantes :

- l'apprentissage précoce de la chute en milieu aménagé a-t-il des effets sur le niveau de confiance des élèves en tête ?
- l'enseignement précoce et séquentiel en tête améliore-t-il le niveau de réussite des élèves dans la compétence attendue des programmes ?
- L'engagement des élèves est-il plus soutenu au sein de milieux fortement adidactiques ?

DEUXIÈME PARTIE

- Présentation des options méthodologiques
- Analyse préalable de l'ingénierie didactique
- Analyse a priori de l'ingénierie didactique
- Expérimentation

4. OPTIONS MÉTHODOLOGIQUES

Nous présentons ici le cadre général et les outils méthodologiques choisis pour mener à bien notre expérimentation.

Propos introductif

Nos travaux suivent le cadre d'analyse pour la recherche en enseignement/apprentissage de J.M VAN DER MAREN (1996). Les questions de recherche sont traitées dans le contexte spécifique et interactif d'une étude de cas" (TERRISSE, 1999). La démarche est empirique et s'appuie sur un dispositif méthodologique exploratoire et vérificateur (la méthodologie d'ingénierie didactique). L'analyse des données produites nourrit le discours descriptif et interprétatif du chercheur dont l'intention est de comprendre finement les phénomènes en jeu dans l'acte d'Enseigner/Apprendre.

Le recours à l'ingénierie didactique (ID)

Structurée en quatre phases successives (analyses préalables, analyses à priori, expérimentation et analyse à posteriori), l'ingénierie didactique (ARTIGUE, 1988) est une méthodologie empirique basée sur la conception, la réalisation, l'observation et l'analyse de séquences d'enseignement en classe.

Elle consiste à définir un système de contraintes didactiques qui pèsent sur les apprentissages et dont les effets « attendus » sont à mettre en tension avec « les effets réels », observables dans la réalisation didactique. C'est de cette tension entre les effets attendus et la réalité des faits didactiques repérés pendant l'interaction que constitue l'originalité et l'intérêt d'une ID.

Notre recherche dont l'objet premier est d'explorer les effets d'un dispositif d'enseignement s'appuiera sur cette méthodologie : « L'ingénierie didactique consiste à déterminer des dispositifs d'enseignement communicables et reproductibles...(BROUSSEAU, 2008, p2). De plus, l'ID permet au chercheur d'objectiver ses intuitions à travers les paramétrages des situations que l'enseignant manipule. « En particulier, elle (l'ingénierie didactique) est indispensable pour étudier systématiquement et expérimentalement des modèles théoriques de dispositifs d'apprentissage et d'enseignement (les situations) » (BROUSSEAU, 2008, p3)

4.1 Présentation des options

4.1.1 Dispositif envisagé

Notre méthodologie est comparative. Elle a pour objet l'analyse des effets obtenus par deux méthodes d'enseignement dont l'une est paramétrée par le chercheur. Dans la mesure où notre ingénierie contraint les enseignants et les élèves, nous parlerons de double ingénierie didactique.

4.1.2 Description

Le contexte est celui de deux classes de Terminale Bac professionnel en escalade. Les enseignants porteurs de la recherche, pilotent chacun un module de formation de 10 leçons (temps effectif 10h) avec l'objectif commun de faire réussir leurs élèves au plus haut niveau de la compétence attendue des programmes (Niveau 4 "grimper et assurer en tête").

Les contraintes des enseignants

Un module « aménagé » selon les variables du chercheur est mené par un enseignant appelé Stéphane pour les besoins de l'expérimentation. Il valorise l'éducation à la prise de risque précoce en tête et l'autonomie de l'élève. Il est comparé à un module "traditionnel" piloté par un enseignant appelé Christophe pour les besoins de l'expérimentation et qui aborde chronologiquement l'escalade en "moulinette", en « moulitête » puis en «tête ».

Les contraintes des élèves

Dans la mesure où ils suivent l'un ou l'autre des modules, les élèves "subissent" différents types de contraintes plus ou moins éloignées de leur pratique courante ou de leurs représentations initiales de l'activité.

4.1.3 Choix des enseignants

Stéphane et Christophe sont deux enseignants connus du chercheur.

- Stéphane est âgé de 42 ans. Il effectue un temps de service de 6h au lycée depuis 4 ans. Néo-titulaire (Capeps interne 2015) en préparation de l'agrégation interne, il a peu d'expérience d'enseignement en escalade mais est réceptif aux concepts pédagogiques innovants. Accompagnateur de moyenne montagne depuis 10 ans, il est sensible à la notion de prise de risque même si sa pratique personnelle de l'escalade est limitée. C'est un enseignant à l'écoute de ces élèves. Il valorise le contact, les rapports horizontaux et l'autorité négociée.

- Âgé de 52 ans et titulaire depuis 1991, Christophe est en poste fixe au lycée Casteret depuis 2009. Expérimenté et aguerrri, il enseigne l'escalade depuis 2015 sans la pratiquer. Son style d'enseignement est plutôt descendant et prescriptif même s'il s'attache à être proche de ses élèves.

Positionnement vis à vis des élèves

Les deux enseignants évoluent au sein d'une équipe stable depuis 5 ans. Ils s'appuient sur un projet d'EPS structuré et adoptent un positionnement commun vis-à-vis des élèves difficiles et des absentéistes. Le suivi strict du règlement intérieur EPS récemment rénové, a permis une baisse importante des Certificats Médicaux de complaisance y compris en escalade. Toutefois, l'équipe est encore confrontée à de nombreuses absences et les rappels à la règle sont fréquents.

L'expérience en escalade et le style d'enseignement dévolutif de Stéphane le rapproche de la stratégie d'enseignement que le chercheur souhaite questionner. Il pilote le module "aménagé" du chercheur quand Christophe prend en charge le module "traditionnel".

L'ingénierie est expliquée aux deux enseignants. Une négociation de contenus reste possible à tout moment afin de tenir compte de leurs avis.

4.1.4 Choix des classes concernées

Le choix des classes a été anticipé et intégré dans la programmation EPS depuis la rentrée 2019 afin de rendre possible les phases d'observation et d'interactions enseignants - chercheur. Stéphane mène l'expérimentation avec la classe de Terminale "Commerce" (Tcom), Christophe avec la classe de Terminale "Accompagnement, Soins et Service à la Personne" (Tassp).

En lycée professionnel, les élèves ont des profils personnels et scolaires identifiés dans les spécialités professionnelles qu'ils choisissent. Nous présentons ici quelques descripteurs comportementaux spécifiques.

Filière COM

Cette filière aboutit à un diplôme qui permet de trouver directement un emploi. Les classes sont les plus mixtes du lycée. Parfois trop dynamiques, les élèves de cette filière sont dans le jeu, l'activité permanente, le manque de concentration, l'énergie et le besoin de dépense. Les savoirs scolaires ne sont pas une priorité. L'investissement de l'enseignant doit être important pour canaliser les énergies et faire respecter les consignes.

Filière ASSP

Le taux de pression est important dans cette filière qui recrute dans toute l'académie. Les classes sont à dominante féminine avec des élèves souvent scolaires et structurés. Les élèves s'investissent dans leur scolarité en particulier dans les disciplines professionnelles.

Profil des classes choisies

Terminales "COM" Enseignant Stéphane " Cycle aménagé"	Terminales "ASSP" Enseignant Christophe "Cycle traditionnel"
<ul style="list-style-type: none">. 25 élèves (12 filles/13 garçons). élèves peu scolaires, vifs, s'engagent mais de manière désordonnée. capacités attentionnelles limitées, tendance à détourner facilement la consigne. attachés à la réussite mais sans effort. quelques "sensation-seekers"*. assez sportifs dans l'ensemble. classe mixte. bonne ambiance, cohésion du groupe. 1 élève ressource en escalade	<ul style="list-style-type: none">. 22 élèves (20 filles/2 garçons). élèves assez scolaires, engagement hétérogène. bonnes capacités attentionnelles, détournent peu la consigne. confiance en soi très limitée pour certains. peu de mixité (2 garçons). ambiance de classe moyenne (beaucoup de jugements, agressivité verbale). quelques élèves en surpoids. 1 élève ressource en tête

L'homogénéité apparente de la classe de T"com" ne doit pas faire oublier que des élèves à profil "sensation-seekers" ³³ côtoient des élèves qui ont de fortes appréhensions.

4.2 Méthodologie

4.2.1 Composition du corpus

4.2.1.1 Données produites

Les données produites par cette recherche vont être de trois sortes :

- . les données invoquées antérieures à la recherche, abordées dans les concepts et notions initiaux
- . les données provoquées produites par le dispositif méthodologique
- . les données suscitées obtenues dans une situation d'interaction entre le chercheur, les enseignants collaborateurs et les élèves.

4.2.1.2 Instrumentation

En matière de recueil d'informations, nous nous inscrivons dans les travaux de De KETELE & ROEGIERS (2009). Nous avons recours :

- aux entretiens du « déjà-là » de 3 élèves “cobayes” des 2 modules
- aux entretiens du « déjà-là » des 2 enseignants
- l'observation filmée de 4 leçons de chaque module (module “aménagé” L1, L4 et L9, module “traditionnel” L4, L7 et L9)
- la pratique d'interviews des élèves “cobayes” pendant et en fin de leçons (module “aménagé” L1, L4 et L9, module “traditionnel” L4, L7 et L9)
- le recueil audio/vidéo des consignes orales données par l'enseignant (module “aménagé” L1, L4 et L9, module “traditionnel” L4, L7 et L9)
- les entretiens post-séquence de l'enseignant (module “aménagé” L1, L4 et L9, module “traditionnel” L4, L7 et L9)
- les résultats collectifs de l'évaluation sommative en leçon 10
- les entretiens d'après-coup de 3 élèves “cobayes” des 2 modules et des 2 enseignants

Place du chercheur

- Pour le *cycle “aménagé”* : le chercheur est présent en L1, L4 (construction des habiletés de sécurité active en tête) et à la leçon 9 (pré-évaluation, récupération des indices d'évaluation).
- Pour le *cycle “traditionnel”* : le chercheur est présent en L4, L7 (construction des habiletés de sécurité active en tête) et à la leçon 9 (pré-évaluation, récupération des indices d'évaluation).

Il dispose une caméra pied fixe afin de filmer les éléments signifiants, il interviewe également

les élèves choisis pour l'ingénierie ainsi que d'autres élèves de la classe.

Place des enseignants

Les enseignants disposent d'une caméra de poitrine type "Action cam" sur leur torse qui permet de récupérer des données audio (types de consignes données) et vidéo (place des élèves, place de l'enseignant, disposition de la situation). Le recueil s'effectue L1, L4 et L9 pour Stéphane (enseignant cycle aménagé) et en L4, L7 et L9 pour Christophe (enseignant cycle traditionnel).

Tableau récapitulatif des données provoquées et suscitées

Calendrier		Types de données	Séquence aménagée	Séquence traditionnelle	Traitement
Avant	Janvier	Entretien semi-directif des enseignants	"déjà-là" de Stéphane	"déjà-là" de Christophe	Qualitatif
		Entretien semi-directif des élèves	"déjà-là" de Calvin Sarah et Mathieu	"déjà-là" de Angéline, Annabelle et Loick	Quantitatif et qualitatif
Pendant	Février - Mai	Recueil de données vidéo/audio	Observation en classe Leçons 1 Leçons 4 Leçon 9	Observation en classe Leçons 4 Leçons 7 Leçon 9	Quantitatif et qualitatif
		Entretien semi-directif d'après-leçon (enseignant et élèves)	Leçon 1 Leçon 4 Leçon 9	Leçons 4 Leçons 7 Leçon 9	Quantitatif et qualitatif
Après	Mai	Recueil des données d'évaluation certificatives	Niveau d'acquisition de la Compétence attendu-élèves des 2 modules)		Quantitatif et qualitatif
	Mai	Entretien semi-directif enseignant et élèves	Bilan de traversée de l'« épreuve »		Quantitatif et qualitatif
	Juin	Entretien semi-directif	"après-coup" de Stéphane	"après-coup" de Christophe	Quantitatif et qualitatif
"après-coup" de Calvin Sarah et Mathieu			"déjà-là" de Angéline, Annabelle, Loick		

4.2.2 Traitement des données

4.2.2.1 Données provoquées par le dispositif

Elles sont traitées au regard des filtres d'analyse qui intéressent l'étude.

➤ Données visuelles "caméra fixe"

Traitement :

. quantification des temps d'activité et de déplacements et analyse des résultats sur tableur

Indicateurs :

. le temps de pratique effective des élèves en tant que grimpeur ou assureurs en tête
. le temps passé en situations adidactiques

➤ Données audio "action cam/go-pro"

Traitement : logiciel "Sonal"

. transcription de l'audio à l'écrit
. quantification des interactions et analyse des résultats sur tableur

Indicateurs : distinction de 7 indicateurs principaux

. interactions éducatives ou sécuritaires
. interactions de renforcement positifs
. interactions relatives aux savoirs de sécurité passive
. interactions relatives aux savoirs de sécurité active
. interactions relatives au lancement du cycle
. interactions relatives à l'activité des élèves dans la tâche
. interactions relatives à la validation des savoirs

4.2.2.2 Données invoquées et suscitées lors des entretiens

Pour les deux enseignants et les 3 élèves "cobayes" de chaque module :

- entretien de déjà-là
- entretiens libres pendant les leçons
 - module "aménagé" L1, L4 et L9
 - module "traditionnel" L4, L7 et L9
- entretien d'après-coup

Traitement

. transcription de l'audio à l'écrit
. utilisation qualitative dans l'analyse "a posteriori"

4.2.2.3 Données quantitatives issues des évaluations

. notes d'engagement sur les trois premières leçons de chaque module
. pourcentage d'élèves présentant l'examen final « en tête »/ en « mouli-tête »
. niveau de performance (cotation des voies réalisées de 4 à 6a)
. niveau de compétence - note "évolution du grimpeur"
. niveau de compétence - note s'assurer
. niveau de compétence - note coordination assureur/ grimpeur

Traitement : analyse comparative des résultats et présentation sur graphique

- . analyse comparative des notes d'engagement des trois premières leçons
- . analyse comparative du pourcentage d'élève en tête pour l'examen
- . analyse comparative des notes obtenues à l'examen

4.2.3 Planification

Les cycles sont programmés à la même période sur deux jours différents. Les contenus sont connus et négociés en amont avec le chercheur afin de vérifier leur adéquation à la thématique.

Planifications de contenus et interventions du chercheur (en rose)

SÉQUENCE AMÉNAGÉE STÉPHANE		SÉQUENCE TRADITIONNELLE CHRISTOPHE	
L1 27/01/20	GRIMPER/CHUTER EN TÊTE PERMIS D2 (jusqu'à la 2ème dégainé)	L1 06/02/20	GRIMPER EN MOULINETTE
L2 03/02/20	GRIMPER/CHUTER EN TÊTE PERMIS D3 (jusqu'à la 3ème dégainé)	L2 10/03/20	GRIMPER EN FAUSSE TÊTE ou MOULI-TÊTE
L3 07/02/20		L3 12/03/20	
L4 02/03/20	GRIMPER/CHUTER EN TÊTE PERMIS D4 (jusqu'à la 4ème dégainé)	L4 17/03/20	GRIMPER/ CHUTER EN MOULI-TÊTE
L5 06/03/20		L5 19/03/20	
L6 20/04/20	GRIMPER/CHUTER EN TÊTE PERMIS RELAIS (jusqu'au relais)	L6 24/03/20	GRIMPER EN MOULI-TÊTE et/ou EN TÊTE
L7 04/05/20		L7 26/03/20	
L8 11/05/20	GRIMPER EN TÊTE EN AUTONOMIE PERMIS AUTONOMIE	L8 02/04/20	GRIMPER EN MOULI-TÊTE et/ou EN TÊTE
L9 18/05/20		L9 26/05/20	
L10 25/05/20	ÉVALUATION DU NIVEAU DE CA	L10 28/05/20	ÉVALUATION DU NIVEAU DE CA

5 - ANALYSES PRÉALABLES

5.1 Analyse épistémologique des contenus visés par l'ingénierie

Nous analysons les savoirs issus de la compétence attendue de niveau 4 : *“Pour grimper en tête des voies de difficulté 4 à 5, conduire son déplacement en s'économisant selon des itinéraires variés en direction. Assurer sa sécurité et celle d'autrui à la montée comme à la descente”*

5.1.1 Pour grimper en tête

Activité support de la compétence propre 2³¹ *«Se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains»*, l'escalade construit un nouveau rapport à soi, à son corps, à l'autre, à son environnement. Elle confronte l'élève à ses possibilités motrices, sa maîtrise émotionnelle et ses connaissances pour une sécurité en acte.

C'est un support particulièrement intéressant en EPS en particulier lorsqu'elle se pratique en tête, modalité de pratique “totale”, complexe, qui engage fortement l'élève au plan émotionnel, attentionnel mais aussi moteur.

L'escalade en tête apparaît :

- . en 1997 dans les documents d'accompagnement EPS du cycle central au collège (arrêté du 10 janvier 1997)
- . en 2001 dans les documents d'accompagnement des programmes EPS de 1ères et Tles de lycée générales et technologiques (arrêté du 20 Juillet 2001)
- . en 2002 dans les programmes d'enseignement de l'EPS pour les CAP, les BEP et les baccalauréats professionnels (arrêté du 25 Septembre 2002)

Cette modalité de pratique est désormais envisagée exclusivement au lycée.

Un cadre institutionnel sécuritaire renforcé

Répondant au souci de sécuriser la pratique des activités physiques et sportives de pleine nature (APPN), le rapport IGEN de Novembre 2016 et la circulaire du 19 Avril 2017, adressent aux enseignants d'EPS un ensemble de préconisations.

Les prescriptions les plus récentes sont claires : « la prise de risque mettant en jeu l'intégrité physique des élèves est inacceptable dans un cadre scolaire » (rapport IGEN 2016). « Le respect d'un protocole de sécurité ou d'une consigne des inspecteurs ne relève pas d'un choix

pédagogique mais s'impose pleinement au fonctionnaire dans le cadre de ses obligations de service » (rapport IGEN 2016).

Des pistes pédagogiques sont toutefois proposées :

-la progressivité des apprentissages : «l'évolution de la pratique de l'escalade en moulinette vers l'escalade en tête doit être très progressive et se réaliser seulement à partir du moment où les élèves ont acquis les compétences nécessaires pour débiter cette pratique en sécurité».

-"l'usage de fusibles, de tests de chute systématique en bas des voies à chaque leçon sont des solutions simples... »

-« il est possible d'envisager une dévolution partielle, une responsabilité partagée de contenus d'apprentissage”

- apparition de la modalité « mouli-tête »² aux examens (référentiel Bac Professionnel 2018) , un dispositif sécurisant recommandé pour les apprentissages en tête (PASS Académie de Toulouse 2018 ¹⁶).

Ce cadre sécuritaire vise à protéger les usagers et aide les enseignants à mieux maîtriser le rapport risque/sécurité au cœur des enjeux de savoirs en escalade.

Cependant, si “l'apprentissage scolaire des APPN vise autant l'acquisition de compétences sécuritaires que la pratique elle - même » (rapport 2016 p20), l'insistance sécuritaire place l'enseignant devant un premier paradoxe : celui du risque de convergence vers des compétences essentiellement sécuritaires au détriment des compétences motrices pourtant mieux notées dans les référentiels.

D'autre part, s'ils valorisent la “prise de risque calculée et réfléchie” (rapport 2016 p21), les textes ne font pas de nette distinction entre prise de risque et danger. Avec le dispositif “mouli-tête”, ils orientent fortement les élèves vers une pratique aseptisée sans aucune prise de risque c'est à dire dénaturée.

Quel fond culturel transmettre ?

A l'origine, l'escalade libre ou “en tête” consiste à choisir un itinéraire, franchir des passages sans se reposer sur la corde, prendre des risques calculés pour atteindre collectivement le sommet. C'est l'esprit du premier de cordée. L'escalade est l'école du risque et ne pas se mettre en danger exclue qu'on ne doive pas se risquer et accepter de chuter. A la différence de l'alpinisme, il n'y a pas de risque mortel et la chute n'est pas un échec mais un moyen de progresser.

Il serait dangereux de trop simplifier la nature même de l'activité en l'aseptisant, en supprimant le risque de chute inhérent à l'activité et l'estimation de la prise de risque qu'elle induit. Selon nous, l'escalade en "mouliôte" est une étape d'apprentissage qui ne devrait pas être l'objectif final de la formation car en décalage avec la nature même de l'escalade en tête.

La distinction chute/ danger doit être faite et prendre le risque de la chute sans se mettre en danger fera l'objet d'un apprentissage à part entière car il s'agit de conserver cette logique du "gagne-terrain", cet esprit de conquête hautement émancipateur. Il ne faut pas se préserver de ce risque qui conduit à l'inconnu sinon, comment réagir face aux situations imprévues ? Reste-t-on en sécurité si on n'est jamais confronté à des situations problématiques où le risque doit être pris pour s'en sortir ?

Notre option est celle d'une EPS qui intègre la prise de risque en escalade et qui assure un apprentissage construit et exigeant des techniques d'assurance. Une EPS qui confronte chacun à une activité authentique et non aseptisée dont il sort grandi par la maîtrise du couple risque/sécurité vécue en acte. Finalement, nous valorisons une didactique de l'escalade faisant du "savoir grimper en tête", la finalité du "jeu de grimpe".

5.1.2 Assurer sa sécurité et celle d'autrui.

La sécurité n'est pas une contrainte externe en escalade, elle est au contraire constitutive de l'activité et sa gestion n'est pas du seul ressort de l'enseignant, elle est l'affaire de tous. Elle ne prime pas sur les apprentissages mais leur est consubstantielle. Notre option propose une éducation à la sécurité en escalade qui contribue à enrichir le parcours de formation scolaire de l'élève.

5.1.2.1 L'éducation à la sécurité : les routines

Selon nous, l'instauration de routines sécuritaires contribue à responsabiliser les élèves en leur donnant des repères. Celles-ci concernent le comportement général sur une zone d'escalade, la co-vérification systématique des baudriers, nœuds d'encordement et des systèmes d'assurance des cordées. L'enseignant sera particulièrement vigilant à faire respecter la routine "attendre le feu vert du professeur avant de grimper". En effet, beaucoup d'accidents proviennent d'un mauvais encordement au départ. Le non-respect de cette règle engage la responsabilité de l'enseignant en cas d'accident : "L'enseignant reste responsable de la chaîne de contrôle. Il vérifie systématiquement la cordée avant qu'elle ne s'engage dans la voie : « Feu vert ! » (PASS Académie de Toulouse 2019 p4). Pour faire sens, ces routines s'accompagnent de connaissances des risques encourus en cas de non-respect des consignes.

5.1.2.2 les CMS en appui d'une éducation à la prise de risque en tête

Nous considérons que l'éducation à la prise de risque calculée est un pilier de l'éducation à la sécurité en tête. En évaluant plus finement les risques objectifs qu'il prend, l'élève timide ose sortir de sa zone de confort quand l'élève téméraire évite de prendre des risques qui le mettraient réellement en danger. Nous pensons que les compétences méthodologiques et sociales (CMS) et les compétences motrices doivent être envisagées simultanément dans les séquences d'enseignement. Filant la métaphore des fils bleus (méthodologiques et sociaux) et des fils rouges (moteurs), ROOSLI (2015) montre les liens de complémentarité qui existent entre les acquisitions méthodologiques, sociales et motrices en EPS. En proposant de les noter en cours de formation, les programmes d'EPS les plus récents (référentiel national EPS 2019 des Lycées Généraux et Technologiques) reconnaissent d'ailleurs l'importance d'intégrer les CMS à l'acte d'enseignement.

5.1.2.3 "Plus on prend de risque, plus on est en sécurité"

Notre première question de recherche envisage le degré d'affinité de la compétence attendue ⁴ (CA) avec la CMS1 « s'engager lucidement dans la pratique, connaître et maîtriser les risques ». Elle interroge l'aménagement des milieux. L'éducation à la prise de risque s'envisage ici comme une familiarisation à la chute en milieu aménagé afin de mieux évaluer les risques pris. Tout comme on ne fait pas un combat de judo sans avoir appris à chuter, il est fondamental pour le grimpeur de savoir gérer sa chute et pour l'assureur d'apprendre à gérer le "vol" du grimpeur. Nous pensons que "l'école de vol" construit les compétences de sécurité active en tête et affine la perception objective des risques encourus. Particularité de l'escalade en tête, le niveau d'engagement du grimpeur dépend des liens de confiance qu'il a tissés avec son assureur. C'est un élément important d'éducation à la prise de risque qui devrait orienter l'enseignant vers une stratégie de stabilisation des groupes de travail facilitant la coopération.

5.1.2.4 "Plus on est responsabilisé, plus on est en sécurité"

L'articulation CA/ CMS 3 « savoir utiliser différentes démarches pour apprendre à agir efficacement » est au cœur de notre deuxième question de recherche. Elle questionne la dévolution. Nous pensons qu'un enseignement qui donne des repères et valorise l'évaluation formatrice permet à l'élève de s'auto-réguler en évaluant ses réussites et ses échecs. En l'aidant à se situer régulièrement à un niveau de la CA et en organisant les interactions qui lui

permettent de tirer profit des stratégies observées chez les autres ou sur lui-même, l'enseignant responsabilise l'élève et lui permet de concevoir des projets adaptés à ses ressources. Il maîtrise progressivement les risques pris grâce à ses stratégies autorégulées qui lui permettent d'être en quelque sorte, "auteur de ses apprentissages" (BARUET, 2018). Concernant la CMS2 : « assumer les différents rôles liés à l'activité », nous ne la traitons pas directement car nous pensons que les compétences associées aux rôles sociaux sont intégrées à la CMS1 et à la CMS3. Pour nous, la maîtrise des compétences de sécurité active suffit à rendre compte des rôles de grimpeur, d'assureur, de contre-assureur et des liens de confiance tissés entre ces trois acteurs. Le rôle d'observateur sert la démarche d'apprentissage en particulier lors de l'utilisation de la vidéo différée. D'autres rôles pourraient être investis par ailleurs : coach, arbitre, grimpeur et pareur de bloc, observateur armé, candidat au bac...

5.1.3 Conduire son déplacement en s'économisant

Nous avons vu qu'un des paradoxes posé par l'institution était de valoriser la performance en tête au détriment des compétences sécuritaires tout en les rendant incontournables. Hors, le concept "d'économie de grimpe" est relatif à la technicité du grimpeur. Il suppose la mise à distance des obstacles affectifs et la maîtrise des compétences sécuritaires en tête. Le débutant est avant tout mobilisé par ses capacités affectives. Dès lors, comment passer rapidement sereinement ce cap affectif afin d'avoir une progression technique et motrice régulière et sereine ? Notre option valorise non seulement l'éducation à la prise de risque mais également la combinaison des trois modalités d'escalade au sein d'une même leçon. Le "trigrimpe" (RENOUX, 2015 p25) combine les ressources des 3 modes d'escalade : le "bloc" pour cibler les aspects techniques, la "moulinette" pour augmenter le volume de pratique et la "tête" pour le mental. Dans cette organisation, les temps moteurs occupent une part équilibrée des temps de leçon. Dès le début de formation, les progrès techniques réalisés en "blocs" sont réinvestis et sécurisent le grimpeur en "tête" ("j'ai de meilleurs appuis, plus de solutions motrices donc je me sens plus en sécurité").

5.2 Obstacles didactiques

Selon nous, les obstacles didactiques majeurs à la conduite d'un enseignement "en tête" en sécurité sont le nombre d'élèves, l'hétérogénéité des niveaux et les contraintes matérielles. Les choix de guidage de l'enseignant sont particulièrement importants. Doit-il prescrire et guider « serré » en usant d'une pédagogie applicative faite de nombreuses démonstrations ou, au contraire, doit-il privilégier les activités auto-adaptatives, les interactions sociales et les pédagogies coopératives ?

Pour dépasser les obstacles didactiques, la double-boucle (COSTON & UBALDI, 2013)

Pour dépasser ses obstacles, nous prévoyons de désynchroniser³⁰ (CHEVALLARD, 1985) les savoirs de la CA pour les organiser en objets d'enseignement au sein d'étapes d'apprentissage qui articulent "grandes boucles et petites boucles". Les formes de pratique scolaire (FPS) aussi appelées grandes boucles, sont porteuses des objets de savoir "en tête". Elles conservent une part de la complexité des situations réelles et construisent progressivement les compétences en confrontant l'élève à des obstacles qu'il doit dépasser. Dans la grande boucle, l'élève joue, interagit et se transforme dans la forme de pratique définie par l'enseignant.

Au sein d'une leçon, chaque grande boucle s'articule avec une ou des petites boucles ou situations d'apprentissages détournées ciblant un savoir technique complémentaire directement réinvestissable en grande boucle.

L'articulation grandes boucles - petites boucles installe les élèves dans la permanence, la constance et la continuité de leur activité. Elle donne du sens à ce qu'ils apprennent et construit selon nous une "EPS de l'antizapping"⁴⁵ (UBALDI, 2004).

Le guidage au sein des grandes boucles est prescriptif puis progressivement dévolu au fur et à mesure que les compétences de sécurité se déploient. Parce qu'elles mettent moins en jeu la sécurité des pratiquants, les petites boucles (pratique du "bloc" et pratique de la "moulinette") sont auto-adaptatives et favorisent les interactions sociales.

Nous faisons également le choix que les "grandes boucles" s'articulent les unes aux autres, assurant ainsi une forme de continuité dans les apprentissages. Leur proximité est un repère qui fait sens chez les élèves. Elle facilite l'automatisation des acquis et des procédures de réussite des FPS précédentes. Les savoirs anciens sont répétés et s'enchaînent aux nouveaux de manière spiralaire jusqu'à la situation de référence qui n'est que la version la plus aboutie des FPS.

45 UBALDI milite pour « une EPS de l'anti-zapping » construite autour de « fils rouges » moteurs (Revue EPS n°309, 2004) . Roosli rajoutera plus tard les "fils bleus Méthodologiques et sociaux" (ROOSLI, 2015)

5.3 Analyse de l'enseignement usuel et de ses effets

5.3.1 Les attentes institutionnelles

Nous avons vu plus haut que les attentes institutionnelles sécuritaires sont exigeantes et prescriptives (rapport 2016, circulaire 2017 et PASS 2019). Elles contraignent l'enseignement usuel. Nous avons extrait les passages les plus signifiants afin de compléter notre première analyse :

- . la sécurité est une exigence qui prime sur la liberté pédagogique*
- . le contrôle de la chaîne de sécurité est une obligation professionnelle non délégable*
- . le niveau d'engagement doit être adapté aux ressources des élèves*
- . s'engager avec des effectifs réduits adaptés aux conditions matérielles*
- . les situations d'apprentissage doivent être très aménagées « fausse tête ou mouli-tête »*
- . les deux premières dégaines pré-mousquetonnées doivent permettre d'éviter les retours au sol*
- . Il convient de distinguer des niveaux d'engagement différents, au regard de la charge émotionnelle et sécuritaire qui pèse sur le pratiquant.*

Pour l'enseignant, la plus grande difficulté consiste à ancrer de solides compétences de sécurité active tout en optimisant les compétences d'efficacité du grimpeur car paradoxalement, les compétences de sécurité active sont notées sur 5pts alors que la prestation motrice est notée sur 15 pts ! (circulaire du 26-2-2018 annexe 2, p82).

5.3.2 Étude des pratiques usuelles

Il est difficile de généraliser les pratiques pédagogiques en escalade tant les conditions d'enseignement diffèrent d'un établissement à un autre : Structure Artificielle d'Escalade (SAE) interne ou externe à l'établissement, hauteur des voies, nombre de relais, nombre de voies pour débutants, présence ou non d'une salle de bloc adjacente, nombre de leçons prévues, temps de pratique effective, nombre d'élèves à former...

Le plus souvent, les enseignants privilégient les compétences sécuritaires au détriment des compétences motrices. Le rapport IGEN 2016 constate "une centration quasi-exclusive des enseignants sur la gestion des compétences sécuritaires qui s'exerce au détriment des compétences liées à la motricité".

Les contenus moteurs ne sont pas consubstantiels des contenus sécuritaires dès le début du cycle mais font souvent l'objet d'un enseignement spécifique en fin de cycle. Le guidage est souvent très directif et contrôlant. La CMS1 est intégrée dans sa composante "apprentissage

de sécurité active” mais inexploitée dans sa composante “éducation à la prise de risque”.

Beaucoup d’enseignants ayant une vision juxtaposée et non intégrative des CMS laissant une faible part d’autonomie aux élèves.

Enfin, l’enseignement “en tête” est abordé en fin de cycle après la révision des pré-requis en moulinete et les étapes d’apprentissage en “fausse tête” et ”moulitête”. Le transfert de compétences de “moulitête” à “tête” n’est pas automatique et peu d’élèves maîtrisent la modalité “tête” en fin de formation préférant conserver la modalité “moulitête” lors des examens. Les tests de chute sont peu abordés car sources de stress pour les élèves et les enseignants.

Dans notre étude comparative, l’enjeu du cycle sera de conduire tous les élèves à leur plus haut niveau de maîtrise de la compétence attendue de niveau 4 en tête. Le nombre d’élèves présentant l’examen en “moulitête” sera l’indicateur du degré d’intégration des savoirs moteurs et des CMS. Les conditions matérielles (nombre de voies, de relais, hauteur de la SAE) et logistiques (nombre de leçons, temps effectif de pratique) est le même pour les deux enseignants “cobayes”. Les modalités de constitution des groupes respecteront les prescriptions institutionnelles du PASS Toulouse 2019 :

- en tête, un différentiel de poids ne peut être toléré sous peine de retour au sol du grimpeur (+/- 10kg)

- pour les débutants, la cordée de 3 (grimpeur/assureur/contre-assureur) s'impose comme incontournable

-dans la mesure du possible, privilégier les groupes de niveaux car l'hétérogénéité augmentent la probabilité de survenue d'événements critiques.

L’étude est facilitée car l’équipe est stable depuis 4 ans. Les enseignants “cobayes” et le chercheur se connaissent et s’apprécient. Articulé au contrat d’objectif du lycée, le projet d’EPS est abouti. Il porte les choix de l’équipe en termes d’objectifs prioritaires et d’activités physiques et sportives (APSA) support d’enseignement et s’enrichit actuellement de trames pédagogiques communes. La planification des APSA est portée à la connaissance des usagers en début d’année scolaire. L’escalade est largement programmée dans le parcours de formation de l’élève (classe de 2nde, 1ère et Terminale). Les enseignants attendent que chaque élève soit capable de grimper et d’assurer “en tête” en fin de lycée et que ses représentations de l’activité aient évolué. Autrement dit, qu’il soit passé de “l’épreuve” de grimper au “plaisir de grimper” en tête. Et pour certains, qu’ils développent l’envie de poursuivre la pratique en milieu naturel.

Les options du cycle dit “aménagé” sont d’utiliser les 3 modalités de pratique (“trigrampe”) à chaque leçon et d’articuler les grandes boucles (“apprentissage “en tête”) avec les “petites boucles” ateliers “bloc” ou ateliers “moulinette” ou ateliers “technique). La cohérence générale des apprentissages est visible au sein des leçons et sur l’ensemble de la séquence de formation dans un enchaînement progressif et spiralaire des savoirs jusqu’à la situation de référence. Cette double cohérence qui stabilise les apprentissages, devrait faire sens chez l’élève. Le guidage préconisé est d’abord prescriptif puis progressivement dévolu au sein des grandes boucles. Les activités adaptatives et auto-régulées guident en grande partie les petites boucles au sein de milieux très adidactiques.

Le développement des CMS est consubstantiel aux apprentissages moteurs. L’éducation à la prise de risque réalise en partie cette intégration. Privilégiant les perceptions fines du risque pris lors de l’apprentissage de la chute en tête, elle construit les compétences de sécurité active qui émancipent et rendent possible l’évolution sereine et autonome des élèves dans les acquisitions. Parce que la dévolution est valorisée et organisée au sein de la leçon, l’enseignant porte plus facilement son attention sur les élèves à besoins éducatifs particuliers.

5.4 Analyse des conceptions des élèves, des difficultés et des obstacles qui marquent leur évolution

Cette analyse sera complétée par l’entretien de déjà là de 6 élèves qui se prêtent à l’expérimentation (3 élèves pour le cycle “aménagé” et 3 élèves pour le cycle “traditionnel”). Pour chacun des cycles, nous choisissons d’observer un élève qui a peu d’appréhension et un élève qui en a beaucoup.

Les obstacles ¹³ sont envisagés selon la définition de BROUSSEAU (1983) : l'ensemble des résistances à l’acquisition de connaissances adaptées au problème rencontré en raison de connaissances pré-existantes (débutant) ou de l’absence de connaissance (novice). Ils sont d’ordre didactique, épistémologiques ou ontogénétiques (limitation de capacités personnelles)

5.4.1 Obstacles épistémologiques

De manière générale, les représentations de l’escalade font obstacles aux apprentissages. C’est une activité “dangereuse”, dans laquelle on peut “se faire mal si on tombe”. Il faudra donc déconstruire les liens chute-risque-danger si l’on veut construire notre stratégie d’éducation à la prise de risque. Ces jugements sont à nuancer chez des élèves de Terminale qui ont pratiqué en classe de 2^{nde} et de 1^{ère}. Cette activité reste toutefois anxiogène en particulier lorsqu’on

évoque la modalité “en tête”.

Une autre représentation à dépasser est que pour grimper, il faudrait “être fort” sous entendu musclé. Les élèves pensent également que “plus on est haut, plus c’est risqué” alors qu’en réalité, la force de choc ⁴⁶ est moins importante en cas de chute. De même, dans leur imaginaire, la vitesse est souvent valorisée alors qu’en escalade, la prise d’information lente et sélective permet au débutant de progresser. Enfin, ne percevant pas toujours la difficulté des voies, certains élèves ne font pas les choix judicieux et s’engagent au-delà de leur niveau.

5.4.2 Obstacles affectifs

La “peur” de la chute est l’obstacle le plus problématique en escalade, en particulier “en tête”, car il bride l’engagement. Dans les cas extrêmes, il provoque des réactions de fuite (certificats médicaux, absentéisme...). Parmi les peurs les plus courantes, celle de se faire mal en chutant et celle du manque de confiance en son partenaire. Plus rarement, celle d’être jugé en “ratant” sa voie. Nous avons vu que la prise de risque mettant en jeu l’intégrité physique des élèves n’était pas acceptable dans un cadre scolaire. La plupart des appréhensions procèdent d’une surévaluation du risque de se faire mal en cas de chute.

Notre stratégie d’éducation à la prise de risque a un double objectif :

- dédramatiser la chute, rationaliser le risque en l’incorporant c’est-à-dire en apportant au cerveau une autre image de la réalité qui conduit à mieux évaluer le risque perçu (DELIGNIÈRES, 1993).

- tisser des liens de confiance entre l’assureur et le grimpeur basés sur une co-vérification systématique avant de grimper et sur leur capacité à réagir efficacement en cas de chute.

Ces expériences répétées devraient “doper” la confiance, renforcer le sentiment d’efficacité personnel ⁴⁷ (BANDURA, 2002 p12) des grimpeurs et déclencher leur motivation à s’engager sans appréhension. Comme le montrent de récentes études, la confiance en soi est un puissant levier d’apprentissage et de subjectivation ²³. C’est un pilier de la métacognition ⁶ (DEHAENE, 2019). Malheureusement, l’éducation à la gestion des émotions est encore absente des préoccupations scolaires.

46 La force de choc est la force de décélération que subit un grimpeur (ou un cordiste) à la fin d’une chute. L’énergie doit être absorbée par le système d’assurance et en particulier par la corde. Si la corde absorbe bien l’énergie, elle va réduire l’impact sur le grimpeur.

47 Pour rappel, le sentiment d’efficacité personnelle (SEP) ou auto-efficacité d’un individu, reflète sa capacité à « s’organiser pour produire des résultats souhaités »

A l'inverse, les "sensation seekers" ³³ n'ont aucune appréhension et s'engagent au-delà de leurs possibilités sans percevoir le risque objectif qu'ils prennent. Il convient de leur accorder une attention particulière car avec eux, le risque d'accident est réel.

5.4.3 Obstacles attentionnels

Grimper "en tête" est très coûteux sur le plan attentionnel et psychologique en particulier lorsqu'on débute. Il est important d'alterner les situations d'apprentissage "en bloc", "en moulinette" et "en tête" afin de maintenir un niveau de vigilance élevé notamment en fin de leçon.

5.4.4 Obstacles cognitifs

Ces obstacles relèvent du niveau de compréhension des conséquences d'une erreur de sécurité en escalade : assurer avec trop de mou, noeud de huit non conforme, placer sa corde dans le mauvais sens....Il s'agit de s'assurer que tous les élèves comprennent l'intérêt des prescriptions sécuritaires et qu'ils leur donnent du sens afin de mieux les intégrer.

5.4.5 Obstacles moteurs

Pour atteindre la compétence attendue, les élèves vont devoir surmonter les problèmes moteurs successifs suivants :

1 . Savoir grimper et assurer en toute sécurité (compétences de sécurité active)		
GRIMPEUR	ASSUREUR	CONTRE-ASSUREUR
se préparer à grimper (baudrier, noeud de 8 conformes) et partir du bon côté	se préparer à assurer	se préparer à contre-assurer
être équilibré et savoir mousquetonner une dégaine avec les deux mains et à la bonne longueur de corde	savoir assurer lissé : <ul style="list-style-type: none"> . donner du mou (ni trop, ni trop peu) avec les 3 tps ou en avançant reculant . savoir reprendre le mou savoir se placer, se déplacer lors de l'assurage 	être actif et vigilant pendant le contre-assurage
se rendre compte et savoir réagir en cas de "yo-yo", mauvais sens de clipage, oubli de clipage	savoir reconnaître, prévenir et aider en cas de "yo-yo", mauvais sens de clipage, oubli de clipage,	
connaître les conséquences et éviter toute attitude potentiellement dangereuse : corde derrière la jambe, corde entre les dents, doigts dans	savoir reconnaître, prévenir et aider en cas d' attitude potentiellement dangereuse : corde derrière la jambe, corde entre les dents, doigts dans plaquette, trop de corde demandée pour cliper	

plaquette, trop de corde demandée pour cliper	
savoir réagir en cas de chute	être hyper vigilant en permanence et savoir réagir en cas de chute : savoir assurer dynamique et comprendre l'intérêt de l'assurage dynamique
savoir communiquer avant, pendant la montée, en haut de voie et à la descente	
2. Pour le grimpeur, optimiser son déplacement	
<u>Ressources motrices</u> -optimiser les préhensions et les poses de pieds -accepte et/ou recherche les déséquilibres -grimper de profil pour rapprocher le CG <u>Ressources énergétiques</u> -prend des pauses (PME) -repères les passages délicats (crux) <u>Ressources informationnelle</u> sélectionner des prises de couleur augmenter son champs de vision	

Au plan des savoirs non moteurs, l'obstacle principal est le non-respect des routines de sécurité en particulier celui d'oublier d'attendre le "feu vert" du professeur avant de grimper et ses conséquences en matière de mise en danger.

5.4.6 Obstacles ontogénétiques

Beaucoup d'élèves entretiennent un rapport non apaisé aux savoirs. Peu confiant en leur possibilité, ils se surpassent rarement préférant rester dans leur "zone de confort". Pour eux, l'école n'est pas un lieu émancipateur, source de valorisation. Peu subjectivés ²³, ces élèves au profil scolaire ont "peur de mal faire" et s'engagent timidement dans les apprentissages. Issus de milieux socioprofessionnels défavorisés, ils sombrent parfois par manque de réactivité familiale, de soutien, d'ambition ou de motivation. Les stratégies doivent valoriser les réussites, stimuler la prise de risque et l'engagement dans un climat de confiance. Dans cette perspective, l'enseignant est plus un "coach" qu'un didacticien (DELIGNIÈRES, 2019).

5.4.7 Obstacles didactiques

Ces obstacles dépendent des stratégies d'enseignement déployées. Maintenir longtemps les élèves en "moultête" est un obstacle. L'équilibre du grimpeur est altéré car la corde devient un appui supplémentaire et le passage au "grimper en tête" déconstruit cet équilibre. "L'effet mousse"⁴⁸ (GOIRAND, 1986) vécu en moulinette ne permet pas d'apprendre à gérer l'effort. Nous privilégions les apprentissages "en tête" autorisant un repos sur chaque dégaine. Proche de la situation réelle, ce dispositif rassure car il fractionne l'effort.

5.5 Analyse du champ des contraintes et des ressources dans lequel va se dérouler la réalisation didactique effective

5.5.1 Analyse du champs de ressources

5.5.1.1 Au plan du contexte

La stabilité du contexte général de recherche est une ressource. Les conditions d'enseignement de l'escalade et la durée des séquences de formations sont identiques pour les deux enseignants 'cobayes'. Ces derniers se connaissent et sont motivés par l'expérience.

L'ambiance d'équipe est cordiale et respectueuse des individualités. Stable depuis 4 ans, l'équipe partage des habitudes professionnelles et des documents de travail. Les nombreux projets qu'elle initie, apportent une preuve de son dynamisme.

5.5.1.2 Au plan matériel

La SAE est à taille réglementaire (10m), récente (2015) et assez "dynamique" (les voies évoluent chaque année). La demande d'occupation qui couvre une large période de l'année scolaire, est régulièrement acceptée par l'organisme gestionnaire. Les classes sont généralement seules dans le gymnase lorsque la leçon est donnée. Un jeu complet d'Équipements de Protection Individuel (EPI) a été acheté par la région Midi-Pyrénées en 2015. Ces équipements sont régulièrement vérifiés et complétés par le chercheur, enseignant gestionnaire des EPI.

⁴⁸ l'effet "mousse" (par analogie à l'apparition des premières fosses de réception en gymnastique rempli de petits cubes de mousse) montre les effets pervers d'un luxe de sécurité passive en gymnastique, "inclinant les élèves à s'enfermer dans une activité de vertige sans perspective" (GOIRAND, 1986)

Des outils numériques créés par le chercheur (suivi de compétences numérisé vidéoprojeté, tablette avec application de vidéo différée, classe inversée depuis un site web EPS dédié, pointeur laser qui aide au guidage à distance) sont à la disposition de l'enseignant "contraint". Une perche télescopique aide à mousquetonner rapidement les deux premières dégaines depuis le sol et en toute sécurité.

5.5.1.3 Au plan humain

Les élèves de Terminale sont souvent matures et solidaires. Ils cherchent à progresser dans la perspective des examens et sont attachés à la note qui est facteur de stress pour quelques-uns.

5.5.1.4 Au plan de l'activité proposée

Les classes de Terminale ont un niveau homogène et débutent "en tête". L'enseignant peut s'appuyer sur quelques élèves ressources qui participent à l'Association Sportive Escalade. Activité extrêmement riche pour apprendre ensemble, l'escalade plaît aux garçons autant qu'aux filles. Les ressources sollicitées sont très diverses : qualités morales d'entraide et de coopération, qualités mentales de ténacité et de volonté, qualités physiques de souplesse, agilité, tonicité, coordination. Débutant, ce sont surtout les qualités morales qui font franchir des caps. Parce qu'elles sont souvent sollicitées à l'école sur ces registres, les filles peuvent ainsi avoir un « rendement » beaucoup moins discriminant.

5.5.2 Analyse du champs de contraintes

5.5.2.1 Au plan institutionnel et contextuel

Nous avons évoqué le fort cadrage sécuritaire des textes et recommandations pédagogiques qui les accompagnent. Ils protègent juridiquement les enseignants et les aident dans le choix de leurs contenus. Toutefois, nous nous interrogeons sur le coût logistique de la modalité "moulitête" : 2 cordes et 2 systèmes d'assurage à installer, 2 assureurs côte à côte sur un espace limité.

5.5.2.2 Au plan humain

Les élèves débutent mais n'ont pas le même rythme d'apprentissage. Au plan de la chronogénèse, une grande hétérogénéité s'exprime. De plus, les périodes de stage qui ponctuent le parcours scolaire des élèves de lycée professionnel a des incidences sur la

continuité des apprentissages réalisés. Enfin, les classes ne sont pas dédoublées en EPS et le nombre d'élèves varie fortement d'une section à une autre. Cette contrainte a des incidences sur la gestion de la sécurité et la qualité des interactions sociales.

5.5.2.3 Au plan matériel

Le lycée n'est pas propriétaire de la SAE. La logistique générale est assurée par un club gestionnaire qui conçoit les voies dans une logique compétitive et non pédagogique. L'espace "débutants" est très ramassé ce qui peut créer des situations de surfréquentation. Hors, "la sur-fréquentation peut générer des situations potentiellement dangereuses" (Règles FFME 2017 p9). D'autre part, les temps de déplacement et d'installation du matériel pèsent sur le temps effectif d'apprentissage. Enfin, les tapis de réception n'autorisent pas la pratique du "bloc" au-delà de la ligne de sécurité (PASS Académie de Toulouse 2018).

5.5.2.4 Au plan du protocole de recherche

Les enseignants "cobayes"

Nous nous interrogeons sur leur capacité à s'en tenir à ce qui a été négocié. Pour l'enseignant du cycle "aménagé", certains contenus sont assez éloignés de ses pratiques régulières (vidéo projection, suivi de compétences, école de chute, capsules vidéos utilisées en cours, classe inversée, dévolution systématisée...).

Les élèves

La présence du chercheur et la contrainte du protocole peuvent avoir une influence sur l'investissement et la réaction des élèves.

De plus, dans la mesure où les classes ont déjà des habitudes de travail avec lui, "l'effet maître"⁴⁹ (BRESSOUX, 2001) facilite la relation pédagogique avec l'enseignant et peut influencer sur les résultats.

Le chercheur

"L'effet chercheur" (CARNUS, 2007) est une source d'implicite. Le chercheur aura tendance à orienter son travail vers ce qu'il souhaite voir advenir car soumis à sa propre subjectivité. Il s'agit pour lui « d'objectiver sa subjectivité », autrement dit, reconnaître l'existence de cet implicite constitutif de toute recherche.

49 l'effet "maître" : il est montré que les attentes des professeurs exercent des effets sur les performances de leurs élèves. Si le maître connaît déjà ses élèves, il est probable que son action sera plus efficace

5.5.2.5 Au plan de l'Établissement Public Local d'Enseignement (EPL)

Le lycée professionnel dans lequel est conduit l'expérimentation est un établissement public public tertiaire de 340 élèves avec un internat de 77 places dont les caractéristiques principales sont ici déclinées :

- . catégorie socio-professionnel : 46 % classe défavorisée, 30 % classe moyenne, 8 % classe favorisée, 6 % classe très favorisée)
- . une majorité de familles socialement et financièrement fragiles
- . un univers culturel assez pauvre et fermé
- . des parents qui s'impliquent peu dans la scolarité
- . une situation conflictuelle (élèves-direction-enseignants) qui tend à s'apaiser mais des habits à déconstruire pour retrouver un climat serein

Le contexte d'implantation est caractérisé par un centre ville classé QPV Haute-Garonne (Quartier de la Politique de la Ville : 52 % de la population au RSA ou en dessous du seuil de pauvreté) et un tissu économique offrant peu d'alternatives en dehors du tourisme.

Le profil général des élèves est caractérisé par :

- . un rapport au savoir non apaisé, des difficultés à se subjectiver et à donner du sens aux apprentissages non professionnels
- . de faibles capacités métacognitives, attentionnelles et de compréhension
- . une motivation, un engagement et une prise de risque défailtantes
- . des difficultés à respecter les consignes et une capacité à en sortir facilement
- . rapport à l'engagement difficile, mode d'entrée collective, rapport à la note important
- . un enrôlement par le groupe, une forte adhésion au groupe (adolescence)
- . une motivation, une importance accordée à la note
- . une appétence pour les matières professionnelles plus que générales
- . un contexte de classe pas toujours apaisé : violences verbales et parfois physiques envers les autres (et plus rarement les professeurs)
- . la représentation d'une EPS faite pour se défouler et non pour apprendre
- . une hygiène alimentaire problématique

5.5.2.6 Au plan des enseignants d'EPS

L'équipe

L'équipe est fédérée autour d'un projet EPS rédigé en 2017 et qui est en cours d'évolution (rénovation des programmes de la voie professionnelle). La bonne entente

des enseignants génère un climat professionnel de travail apaisé. La coordination est partagée ainsi que le pilotage des nombreux projets disciplinaires et temps forts sportifs qui ponctuent l'année scolaire. Les enseignants se réunissent régulièrement et partagent leur pratique. Une culture commune de travail s'établit progressivement en lien avec les apports du numérique éducatif (site web eps, "cloud" collaboratif,). Le projet reste cependant perfectible et de nombreuses améliorations sont à envisager. En effet, le non alignement des classes à examens ne permet pas d'envisager un enseignement par niveau et les trames générales de conduite de cycle d'activités n'ont pas encore fait l'objet d'une réflexion collective.

Le choix des méthodologies

Le cycle dit "aménagé" est celui de l'option méthodologique du chercheur. Il est proposé à Stéphane, préparatif à l'agrégation interne EPS, sensible aux innovations pédagogiques et à l'évolution de ses pratiques professionnelles. Christophe, plus expérimenté et de nature plus contrôlante, conduit le cycle "traditionnel" tout en restant ouvert à la progression et aux résultats de la recherche en cours.

La négociation de ces choix est réalisée depuis l'année dernière et la planification EPS de la rentrée scolaire 2019 anticipait le déroulement de ce protocole expérimental.

Synthèse des entretiens de déjà-là des enseignants "cobayes"

Les « déjà-la » expérimentiels des enseignants	
CHRISTOPHE MODULE TRADITIONNEL	STÉPHANE MODULE AMÉNAGÉ
<p>Sur l'enseignant lui-même (A), ses pratiques professionnelles (B) Christophe est un enseignant expérimenté de 52ans. Il déplore une baisse du niveau d'exigence moteur dans les protocoles les plus récents. Il aime s'appuyer sur le projet d'EPS et le travail collectif.</p> <p>Sur l'expérimentation en escalade en tête (C) A titre personnel, Il a très peu d'expérience personnelle de l'escalade en tête mais l'enseigne depuis 4 ans. Il cherche à établir des relations de confiance avec ses élèves en maintenant une forte posture de contrôle. Il est conscient que son besoin de contrôle, son manque de "lâcher prise" en escalade, est un handicap dans la recherche d'autonomie et de confiance avec ses classes.</p>	<p>Sur l'enseignant lui-même (A), ses pratiques professionnelles (B) Stéphane est riche d'expérience professionnelle dans le domaine de la montagne. Il a 40 ans et enseigne depuis 5 ans. Il intègre progressivement les outils numériques dans son enseignement et aime s'enrichir de productions et d'outils professionnels récents pour une EPS "moderne" et actualisée. Pour lui, nul problème n'est insurmontable s'il est partagé collectivement. Il aime s'appuyer sur le projet d'EPS et le travail collectif. Il regrette le manque d'effort et le peu d'intérêt des élèves de lycée professionnel pour l'EPS, discipline "défouloir".</p> <p>Sur l'expérimentation en escalade en tête (C) Initiateur fédéral SNE, Stéphane a un rapport apaisé à la sécurité.</p>

Les « déjà-la » conceptuels des enseignants	
CHRISTOPHE MODULE TRADITIONNEL	STÉPHANE MODULE AMÉNAGÉ
<p>Sur la conception de l'enseignement de l'EPS (D) Christophe a une lecture sportive de sa discipline : l'essence même de la discipline est la motricité.: les savoirs moteurs et la performance constituent le cœur du métier. Les savoir-être (rôles sociaux) servent de variable d'ajustement.</p> <p>Sur la conception de l'enseignement de l'escalade en tête (E) La sécurité est pour lui essentielle. Même si la chute est abordée, la prise de risque des élèves est toujours très encadrée pour ne pas avoir de "mauvaises surprises". Le module traditionnel (Moulinette-Moulitête-Tête) n'est pas éloigné de sa pratique habituelle. L'objectif de fin de séquence est l'autonomie en tête pour tous les élèves mais le suivi de progression passe obligatoirement par le pré-requis moulitête.</p>	<p>Sur la conception de l'enseignement de l'EPS (D) Selon Stéphane, l'EPS sert à faire vivre des expériences de vie enrichissantes afin d'accéder à une autonomie dans leur vie future. Pour lui, les compétences méthodologiques et sociales comptent tout autant sinon plus que les savoirs moteurs. Il s'attache à faire réussir tous ses élèves dans un climat de classe serein.</p> <p>Sur la conception de l'enseignement de l'escalade en tête (E) L'escalade sert à gérer ses émotions et à savoir prendre des risques, à explorer le rapport prise de risque/ sécurité Il s'agit de grimper en tête sans être « treuillé » et pour cela, acquérir les compétences qui permettent d'évoluer en sécurité. Cette activité a un fort potentiel responsabilisant.</p>
Les « déjà-la » intentionnels des enseignants	
CHRISTOPHE MODULE TRADITIONNEL	STÉPHANE MODULE AMÉNAGÉ
<p>Sur les aspects tactiques de votre enseignement "en tête" (F) Christophe s'engage avec curiosité dans cette expérimentation. Il souhaite assurer lui-même les élèves lors des premières séances en tête. Très présent, il ne délègue aucune responsabilité en tête. Il minimise la prise de risque afin que les élèves soient un maximum en sécurité et choisit les élèves capables de grimper en tête, les autres évoluant en "moulitête". Une évaluation certificative de type CCF ponctue sa séquence d'enseignement.</p>	<p>Sur les aspects tactiques de votre enseignement "en tête" (F) Stéphane est impatient d'éprouver le module d'enseignement aménagé qui lui est proposé. Il est en accord avec ses principales propositions : chute et enseignement en tête précoce, responsabilisation par l'autonomie</p>

Synthèse des entretiens de déjà-là des élèves "cobayes" MODULE AMÉNAGÉ

KEVIN	CALVIN	MATHIEU
Les « déjà-la » expérimentiels		
Il n'a pas particulièrement confiance en lui et n'aime pas particulièrement l'école. Il a fait 4 ans de moulinette au collège et 2 ans au lycée.	Calvin a confiance en lui mais n'est pas très motivé par l'école. Il a le vertige. Il a eu une mauvaise expérience en escalade. Il est tombé en moulinette. Depuis, il nourrit beaucoup d'appréhension et ne souhaite pas prendre de risque. Il doute de pouvoir grimper en tête.	Mathieu n'a jamais redoublé. Il a confiance en ses capacités et est motivé par l'école. En escalade, il est sujet au vertige et il appréhende de grimper en tête.
Les « déjà-la » conceptuels		
Prendre des risques ne signifie pas forcément se faire mal.	Pour Calvin, l'EPS favorise un travail sur soi, sur ses peurs. En escalade, arrivé à une certaine hauteur, il ne peut plus bouger comme tétanisé. Dès qu'il voit du vide, c'est mort !	Pour Mathieu, l'EPS permet de mieux gérer ses émotions notamment en escalade.
Les « déjà-la » intentionnels		
Kevin souhaite évoluer en tête lors du CCF	Calvin ne sait pas encore s'il sera capable de grimper en tête	Mathieu souhaite évoluer en tête lors du test final même s'il a peur du vide.

SYNTHÈSE DÉJÀ-LÀ	KEVIN	CALVIN	MATHIEU
CONFIANCE EN SOI	non	généralement oui	généralement oui
PEUR APPRÉHENSION (CHUTE, VIDE...)	moyen	oui beaucoup	oui beaucoup
INTENTION D'APPRENDRE À CHUTER EN TÊTE	veut bien tenter	pas sûr du tout	veut bien tenter
INTENTION PRISE DE RISQUE EN TÊTE	veut bien tenter	ne sait pas	veut bien tenter
INTENTION TEST FINAL	essayer en tête	moulitête	essayer en tête

Synthèse des entretiens de déjà-là des élèves “cobayes” MODULE TRADITIONNEL

ANNABELLE	ANGÉLINA	LOICK
Les « déjà-la » expérientiels		
Attachée à la réussite scolaire, Annabelle est souvent stressée de mal faire. Elle a peu d'expérience en escalade et a peur du vide et de la hauteur donc elle appréhende fortement le cycle. Elle n'a jamais chuté et ne souhaite pas prendre de risques.	Angelina est issue d'une classe passerelle. Elle est attachée à la réussite scolaire mais n'a pas confiance en elle. Son expérience en d'escalade se limite à la moulinette. Elle a le vertige et n'aime pas prendre des risques en escalade.	Loïc a gagné en confiance même s'il reste assez timide. Il est motivé par la réussite scolaire. Il a le vertige et la peur du vide mais prêt à prendre des risques
Les « déjà-la » conceptuels		
Pour Angelina, l'EPS sert à se défouler. Elle a peur de chuter.	Pour Annabelle, l'EPS sert à s'entretenir, à gérer ses émotions. Si elle a peur de chuter, elle pense qu'apprendre à chuter permet d'avoir moins peur et de progresser.	Loïc pense que l'EPS sert à éduquer le corps, rester en bonne santé, apprendre à gérer ses émotions. La chute à petite hauteur ne lui fait pas peur..
Les « déjà-la » intentionnels		
Annabelle souhaite passer son CCF en mouliète Elle n'est pas prête à apprendre à chuter e.	Angelina souhaite passer son CCF en mouliète. Elle n'est pas prête à apprendre à chuter car elle a peur.	Loïc souhaite évoluer en tête pour le CCF. Pour cela, il est prêt à apprendre à chuter et à prendre des risques calculés en tête.

SYNTHÈSE DÉJÀ-LÀ	ANNABELLE	ANGÉLINA	LOICK
CONFIANCE EN SOI	non	non	non
PEUR APPRÉHENSION (CHUTE, VIDE...)	oui	oui	oui
INTENTION D'APPRENDRE À CHUTER EN TÊTE	non	non	oui
INTENTION PRISE DE RISQUE EN TÊTE	non	non	oui
INTENTION TEST FINAL	mouliète	mouliète	tête

Le contenu intégral des entretiens préalables d'Annabelle, Angéline et Loick est respectivement disponible en intégralité en annexe 6, 7 et 8.

6. CONCEPTION ET ANALYSE À PRIORI

Nous rappelons ici que notre étude est comparative. Il s'agit de comparer les effets d'un enseignement qui valorise l'enseignement précoce en tête et l'autonomie de l'élève à un enseignement plus traditionnel. Le tableau ci-dessous est un rappel des planifications de contenus et interventions du chercheur (en rose).

SÉQUENCE AMÉNAGÉE STÉPHANE		SÉQUENCE TRADITIONNELLE CHRISTOPHE	
L1 27/01/20	GRIMPER/CHUTER EN TÊTE PERMIS D2 (jusqu'à la 2ème dégaîne)	L1 06/02/20	GRIMPER EN MOULINETTE
L2 03/02/20	GRIMPER/CHUTER EN TÊTE PERMIS D3 (jusqu'à la 3ème dégaîne)	L2 10/03/20	GRIMPER EN FAUSSE TÊTE ou MOULI-TÊTE
L3 07/02/20		L3 12/03/20	
L4 02/03/20	GRIMPER/CHUTER EN TÊTE PERMIS D4 (jusqu'à la 4ème dégaîne)	L4 17/03/20	GRIMPER/ CHUTER EN MOULI-TÊTE
L5 06/03/20		L5 19/03/20	
L6 20/04/20	GRIMPER/CHUTER EN TÊTE PERMIS RELAIS (jusqu'au relais)	L6 24/03/20	
L7 04/05/20		L7 26/03/20	
L8 11/05/20	GRIMPER EN TÊTE EN AUTONOMIE PERMIS AUTONOMIE	L8 02/04/20	GRIMPER EN MOULI-TÊTE et/ou EN TÊTE
L9 18/05/20		L9 26/05/20	
L10 25/05/20	ÉVALUATION DU NIVEAU DE CA	L10 28/05/20	ÉVALUATION DU NIVEAU DE CA

Au regard de notre problématique qui questionne la capacité des élèves à s'engager en tête en prenant des risques calculés et des questions de recherche qui portent sur la didactisation de la chute, le séquençage de la compétence attendue et la responsabilisation de l'élève dans ses apprentissages, nous détaillons ici le paramétrage de la séquence aménagée en nous appuyant sur les trois variables de commande suivantes :

1. **“chutes en tête”** : les élèves réalisent au moins 2 chutes en tête en milieu aménagé par leçon
2. **“séquençage de la CA”** : l'enseignement a lieu par étapes progressives (permis)
3. **“autonomie de l'élève”** : l'élève renseigne son suivi de compétences en autonomie

Les variables macro et microdidactiques que nous présentons ci-dessous sont relatives à la séquence aménagée, option du chercheur.

6.1 les variables macro-didactiques

Compétences enseignées	<p>Compétence attendue N4 :</p> <p>Grimper en tête des voies de difficulté 4 à 5, assurer sa sécurité et celle d'autrui à la montée comme à la descente, conduire son déplacement en s'économisant selon des itinéraires variés en direction</p> <p>Compétences méthodologiques et sociales</p> <p>CMS 1 « s'engager lucidement dans la pratique, connaître et maîtriser les risques »</p> <ul style="list-style-type: none"> . respecter des routines de sécurité . accepter et savoir chuter/ savoir parer une chute . accepter les risques et savoir prendre des risques adaptés <p>CMS 3 « savoir utiliser différentes démarches pour apprendre à agir efficacement : évaluer la réussite et l'échec, concevoir des projets »</p> <ul style="list-style-type: none"> . s'observer, échanger et suivre l'évolution de ses compétences et déterminer des projets adaptés à son niveau
Trame prévisionnelle négociée	<p>L1 Grimper/Chuter/Assurer en tête jusqu'à la 2ème dégain PERMIS D2</p> <p>L2 L3 Grimper/Chuter/Assurer en tête jusqu'à la 3ème dégain PERMIS D3</p> <p>L4 L5 Grimper/Chuter/Assurer en tête jusqu'à la 4ème dégain PERMIS D4</p> <p>L6 L7 Grimper/Chuter/Assurer en tête jusqu'au relais PERMIS RELAIS</p> <p>L8 L9 Grimper/Chuter/Assurer en tête jusqu'au relais PERMIS AUTONOMIE</p> <p>L10 Évaluation de la compétence attendue</p>
Structuration des leçons	<ul style="list-style-type: none"> . prise en main : thème de leçon et capsule vidéo correspondante . atelier "blocs/ ateliers sécuritaires "manip" . atelier tête/ moulinette : <ul style="list-style-type: none"> . ½ classe X en atelier Moulinette/ ½ classe Y en atelier Tête . ½ classe Y en atelier Moulinette/ ½ classe X en atelier Tête . retour au calme - bilan

6.2 les variables micro-didactiques

L'étude des variations des modalités des variables didactiques se fera selon les critères de M.BRU (1991).

6.2.1 Les variables d'organisation de de structuration des contenus

6.2.1.1 Organisation des contenus

Modalité de transformation des contenus	<p><u>étape sécu 1</u> : se préparer et vérification des pré-requis sur les 2 premières dégaines, 2 chutes obligatoire</p> <p><u>étape sécu 2</u> : grimper/assurer sur les 3 ou 4 premières dégaines, 3 chutes obligatoires, début d'assurage dynamique</p> <p><u>étape sécu 3</u> : grimper/ assurer voie complète, 3 chutes obligatoires,</p> <p><u>étape sécu 4</u> : grimper/assurer voie complète d'une seule couleur, 3 chutes hauteur variée, assurage dynamique</p> <p><u>étape technique 5</u> : grimper/ assurer voies complètes d'une couleur</p> <p><u>étape technique 6</u> : grimper/ assurer voies complètes d'une couleur, s'économiser</p> <p><u>étape technique 7</u> : grimper/ assurer voie complète d'un niveau</p>
Modalité de réorganisation des contenus	<p>Les contenus sécuritaires (étape 1 à 4) sont consultable par les élèves :</p> <ul style="list-style-type: none">. en classe inversée sur le site web disciplinaire qui sert de ressource. sous forme de capsules vidéo en début de leçon. démontrés pendant la leçon
Modalité de réduction des contenus	<p>A tout moment de la leçon, l'enseignant veille à adapter le niveau d'exigence par des variables de simplification :</p> <p><u>Exemple</u> : la distance à parcourir lors des traversées techniques, le nombre de chutes obligatoires "en tête", la possibilité d'évoluer en "moultête" pour les élèves à besoin éducatif particulier</p>

6.2.1.2 Activités sur les contenus

Modalité des activités motrices	Les chutes en condition aménagées sont obligatoires aux 4 premières étapes du curriculum. Le grimpeur choisit la hauteur de chute et le degré d'information de l'assureur avant la chute (variables didactiques dévolues). Les cordées en tête s'organisent par 3 (grimpeur/assureur/contre-assureur), le contre-assureur est également équipé d'un système d'assurage. Les 2 premières dégaines sont prémousquetonnées. Les voies d'apprentissage de la chute ne sont pas en dévers
Modalité des activités cognitives	Elles sont de 2 ordres : . connaissances des risques inhérents aux "erreurs" de sécurité (capsules vidéos et démonstrations) . activités métacognitives liées à l'intégration des CMS (éducation à la prise de risque, suivi de compétence, connaissance du résultat, interactions entre grimpeurs lors des traversées, entre assureur et grimpeur lors du grimper en tête)

6.2.1.3 Situation Didactique de Référence (SDR)

Pas très éloignée des pratiques sociales car elle en conserve la logique interne, la SDR permet la vérification d'acquis ou le diagnostic des acquisitions en confrontant l'élève au problème fondamental de l'activité. Ce n'est pas une situation d'apprentissage.

En escalade en tête N4, la SDR est :

- . les 2 premières dégaines sont pré-mousquetonnées
- . le candidat choisit son niveau de difficulté pour grimper en tête une voie plus ou moins connue tirée au sort parmi deux voies possibles de même cotation
- . l'épreuve consiste à se préparer, s'équiper puis grimper dans un temps maximum de 8 minutes
- . le candidat peut choisir la modalité d'ascension en "mouli-tête"
- . se placer/déplacer en respectant leur couloir d'assurage et le couloir d'escalade
- . à la première chute, le candidat peut reprendre sa progression à l'endroit de la chute. À la seconde chute, l'épreuve s'arrête
- . l'épreuve s'arrête également si le candidat effectue une erreur de mousquetonnage non corrigée immédiatement

6.2.2 Les variables processuelles dynamiques de l'apprentissage

<p>Dynamique de l'activité scolaire chez le professeur</p>	<ul style="list-style-type: none"> - faire réussir ses élèves est source de motivation et de confiance - la connaissance du résultat ou feedbacks immédiats construisent le sentiment d'efficacité personnelle ou auto-efficacité de l'élève - le suivi de compétences donne des repères à l'élève, toutes les interventions qui responsabilise sont source de motivation -l'enseignant se place parfois en position de coach pour redynamiser les apprentissages et encourager à prendre des risques - l'enseignant est souvent obligé de dynamiser le début de cours - l'engagement est noté de manière bienveillante à toutes les séances - l'enseignant pose parfois des sanctions négatives si un comportement est dangereux ou si l'élève manque d'engagement
<p>Types de consignes</p>	<p><u>Les procédures :</u> Les consignes de déroulement et les objectifs de leçon sont données aux élèves en sortant du lycée, avant de rentrer dans la salle d'escalade, en début de leçon et rappelées en situations d'apprentissage. Elles doivent être simples, claires et concises. Parfois, il est plus efficace que les élèves réalisent en même temps que l'enseignant explique (exemple : réalisation du nœud de 8). Il est également intéressant que les objectifs de leçon suivante soient donnés en fin de leçon précédente.</p> <p><u>Le guidage:</u> Les consignes de réalisation de l'objectif sont rappelées régulièrement par l'enseignant pendant la leçon. En fonction des besoins, certains groupes peuvent être ciblés (élèves à besoins particuliers). Le suivi informatisé des compétences, renseigne l'élève sur son niveau d'atteinte de l'objectif de leçon. Des capsules vidéo explicatives (techniques et sécuritaires) sont également à sa disposition sur tablette</p> <p><u>Les critères:</u> Ils doivent être suffisamment simples pour que les élèves s'en souviennent sans que l'enseignant soit obligé de les répéter. Ils sont directement observables en cours de pratique (vidéo différée sur tablette numérique) afin que la connaissance du résultat soit immédiate</p>

<p>Nature et répartition des tâches et des initiatives</p>	<p>Dans la leçon, les 3 modalités de grimpe (“bloc”, “moulinette” et “tête”) sont dévolues à des degrés divers :</p> <p>L’atelier “traversées blocs” est dévolu en classe entière. Le milieu est aménagé et différencié (3 groupes de niveau) afin que tous les élèves entrent dans la situation d’apprentissage (“petite boucle”) et s’entraînent (10mn) en “autonomie guidée”. Les interactions entre élèves sont valorisées afin que des procédures efficaces soient échangées puis institutionnalisées en groupes de niveau par l’enseignant lors des phases évaluatives (5mn). A l’issue de l’évaluation, l’élève reporte directement le niveau atteint sur le suivi numérisé.</p> <p>L’atelier “moulinette” (“petite boucle”) se réalise en demi-classe (en parallèle de l’atelier “tête” FPS). Les consignes orientent les élèves vers un travail technique proche de celui des ” traversées bloc” et réinvestissable dans la FPS “tête”. Cet atelier est en grande partie dévolu mais l’enseignant reste garant du démarrage des cordées (“feu vert” obligatoire). Il intervient en cas de problème de sécurité.</p> <p>L’atelier “tête” (FPS) est progressivement dévolu pendant le cycle au fur et à mesure que des compétences de sécurité active s’installent.</p> <p>De manière générale, l’institutionnalisation des savoirs se réalisent pendant la leçon, par groupe de travail et “à chaud” c’est à dire directement après les phases d’action</p>
<p>Registre de la communication didactique</p>	<p>Le plus souvent, les interactions professeur/ élèves ont lieu dans un registre familial. Concernant la construction des savoirs et leur suivi, le registre utilisé est plus scolaire. Le registre technique (“sec”, “mou”, “lolotte”, “quarts internes et externes des pieds”...) est transmis en particulier lors des ateliers “blocs”. Il assure la transmission du fonds culturel de l’activité.</p>
<p>Comment contrôler les apprentissages ?</p>	<p>Une double évaluation : formatrice et certificative</p> <p>Dans le parcours de formation s’articulent :</p> <ul style="list-style-type: none"> . une évaluation formatrice ayant pour but de stimuler l’engagement de l’élève et de le renseigner sur ses acquisitions. A chaque leçon, l’élève est évalué aux différents ateliers par le professeur, par lui-même ou par ses pairs. Il reporte personnellement les résultats obtenus sur son suivi numérisé de compétences. Le bilan de cet engagement (satisfaire aux exigences quantitatives et reporter son niveau de réalisation) aboutit à une note chiffrée à chaque leçon. Les barèmes sont bienveillants afin qu’un élève qui répond aux exigences ait une bonne note. La moyenne de ces notes d’engagement est reportée dans le bulletin scolaire de l’élève. -L’évaluation formatrice confronte progressivement l’élève aux exigences de la compétence attendue pour qu’il soit en partie capable de prédire sa note lors des épreuves du Bac . une évaluation certificative (CCF) en application des protocoles du bac escalade niveau 4. Elle se déroule en 2 temps lors des 2 dernières leçons du cycle. séances et se réfère au protocole du Bac professionnel en escalade niveau 4 (référentiel 2018). L’élève est candidat et le professeur jury.

6.2.3 Les variables relatives au cadre et au dispositif

<p>Situation géographique du professeur</p>	<p>Dans son positionnement, l'enseignant cherche à assurer une vigilance permanente, garante de la sécurité des élèves. Le plus souvent en retrait derrière les groupes afin de contrôler leur sécurité en balayant régulièrement du regard la classe au travail. Son positionnement permet une intervention urgente. Il ne doit pas se retrouver enfermé dans un rôle qui ne lui permet plus d'assurer ce contrôle visuel.</p>
<p>Organisation temporelle</p>	<p><u>Atelier "bloc"</u> : l'élève dispose de 15mn pour répéter les procédures qui lui permettent de réussir puis 10mn sont consacrées à l'évaluation des niveaux atteints. Le professeur intervient peu, les discussions individuelles sont favorisées.</p> <p><u>Atelier "moulinette"</u> : durée 30mn Le professeur intervient peu, les discussions individuelles sont favorisées.</p> <p><u>Atelier "tête"</u> : 30mn. Le professeur intervient beaucoup en début de cycle, les discussions individuelles sont peu nombreuses.</p> <p>Au final, sur 90mn de cours : atelier "blocs" : 20mn ateliers tête et moulinette : 60mn</p>
<p>Matériel et supports didactiques</p>	<p>Support essentiellement numérique</p> <p>L'ingénierie s'appuie sur l'utilisation de plusieurs supports didactiques. Parmi eux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un suivi de compétence réalisé sur document "googlesheet", détaillant chaque séquence notée de la leçon et accessible sur ordinateur tout au long de son déroulement - la vidéoprojection de ce suivi de compétence qui permet au professeur et aux élèves, à tout moment du cours, de visualiser facilement les niveaux atteints (ceux-ci apparaissent colorés) - une tablette sur pied disposant d'un logiciel de vidéo différée (video coach) qui apporte un feed-back immédiat (connaissance du résultat). L'utilisation de cet outil est dévolue aux élèves. - des capsules vidéo explicatives à disposition des élèves sur le site ressource EPS du lycée et utilisables sur tablette pendant la leçon - une perche "béta click" permettant le pré-mousquetonnage des 2 premières dégaines en tête et dont l'utilisation est progressivement dévolue aux élèves. - un pointeur laser permettant au professeur de guider à distance l'itinéraire vertical suivi par l'élève
<p>Forme de regroupement des élèves</p>	<p>Autonomie des cordées et groupe affinitaire</p> <p>L'enseignant évite que les consignes soient transmises en classe complète. Les groupes de 3 sont affinitaires dans le respect des consignes de sécurité pour l'apprentissage en tête (pas plus de 10kg d'écart). Le professeur veille à stabiliser les groupes afin que des liens de confiance s'établissent. Ces liens sont les supports d'une pédagogie coopérative (tutorat, coéducation, coobservation, coévaluation, interactions sur les procédures, enrôlement...)</p> <p>Le professeur intervient dans la constitution des cordées si les groupes affinitaires dysfonctionnent (comportement dangereux, manque d'engagement, ...)</p>

Synthèse des éléments stratégiques principaux du module aménagé :

La prise de risque calculée, l'enseignement en tête précoce et progressif et l'apprentissage de la chute en tête sont les éléments centraux de la séquence d'enseignement. Celle-ci est organisée en mini-séquences conduisant à l'obtention de permis qui attestent de la montée en compétences des élèves. Les situations d'apprentissage sont systématiquement différenciées afin d'obtenir une "petite réussite" à chaque leçon. L'élève renseigne en autonomie, un fichier numérisé de suivi de compétences vidéoprojeté. Lors du bilan final, une note d'engagement valide les acquisitions et le niveau d'engagement du jour. Cette démarche est hautement responsabilisante car elle renvoie l'élève à son investissement et aux efforts qu'il consent à faire pour progresser.

7. MISE À L'ÉPREUVE

Le contexte covid n'a autorisé qu'un déroulement partiel de l'expérimentation. Seules les 4 premières leçons de la séquence d'enseignement du module aménagé de Stéphane ont pu se dérouler normalement. Christophe quant à lui a pu mener ses 3 premières leçons (révisions moulinette + découverte fausse tête). Puisque le contenu est différent, le seul élément que nous comparerons sur la base d'un vécu réel des 2 classes sera leur note d'engagement général pour les leçons 1, 2 et 3. Par chance, le chercheur a prélevé les données vidéo/ audio et mené les entretiens des leçons 1, 2 et 4 du module aménagé. Leur exploitation permettra de dessiner la trajectoire des acquisitions des trois élèves cobayes et de la classe soumise à ce module.

En revanche, notre analyse comparative se trouve affectée par le fait que nous n'ayons pas pu observer les contenus en tête du module traditionnel de Christophe (leçon 4 à leçon 7).

En accord avec notre directeur de mémoire, nous avons demandé aux deux enseignants de prédire les niveaux de compétences finaux que leurs élèves auraient atteint s'ils avaient pu bénéficier d'une séquence complète. Leur bonne connaissance des élèves et de l'activité, leur rigueur intellectuelle, leur expérience professionnelle et leur éthique personnelle font de ces prédictions des données sur lesquelles nous nous appuierons sans toutefois oublier le contexte particulier de leur production.

Nous présentons ci-dessous le tableau synthétique des données qui ont pu être prélevées (en rouge) et celles qui ont été prédites (en bleu).

Tableau synthétique des données provoquées et suscitées ANTE et POST COVID

	Calendrier	Types de données	Séquence aménagée	Séquence traditionnelle
Avant	Janvier	Entretien semi-directif des enseignants	“déjà-là” de Stéphane	“déjà-là” de Christophe
		Entretien semi-directif des élèves	“déjà-là” de Calvin Kevin et Mathieu	“déjà-là” de Angéline, Annabelle et Loick
Pendant	Février - Mai	Recueil de données vidéo/audio - mini-caméra sur le torse de l’enseignant - caméra grand angle	leçons 1 leçons 4 Leçon 9	leçons 4 leçons 7 Leçon 9
		Entretien semi-directif d’après-leçon enseignant et élèves	Leçon 1 Leçon 4 Leçon 9	leçons 4 leçons 7 Leçon 9
Après	Mai	Recueil des données d’évaluation certificatives	Estimation du niveau d’acquisition de la Compétence attendu-élèves des 2 modules)	
		Entretien semi-directif enseignant et élèves	Bilan de traversée de l’« épreuve »	
	Juin	Entretien semi-directif	“après-coup” de Stéphane	“après-coup” de Christophe
			“après-coup” de Calvin; Kevin et Mathieu	“après-coup” d’Angéline, Annabelle et Loick

Les éléments de contextualisation des séquences (projets de classe, projet de cycle), les contenus de leçons (réalisées et prévues) et le suivi de compétences des deux modules sont disponibles en annexes.

Comparatif général du module aménagé et du module traditionnel		Annexe 28
Module aménagé	projet de cycle	Annexe 29
	projet de classe	Annexe 30
	déroulé de leçon 1 à leçon 10	Annexe 31
	leçons 1 à leçon 10	Annexe 32
	suivi de leçon 1 à 4	Annexe 33
Module traditionnel	projet de cycle	Annexe 34
	projet de classe	Annexe 35
	leçons 1 à leçon 8	Annexe 36
	suivi de leçon 1 à 3	Annexe 37

TROISIÈME PARTIE

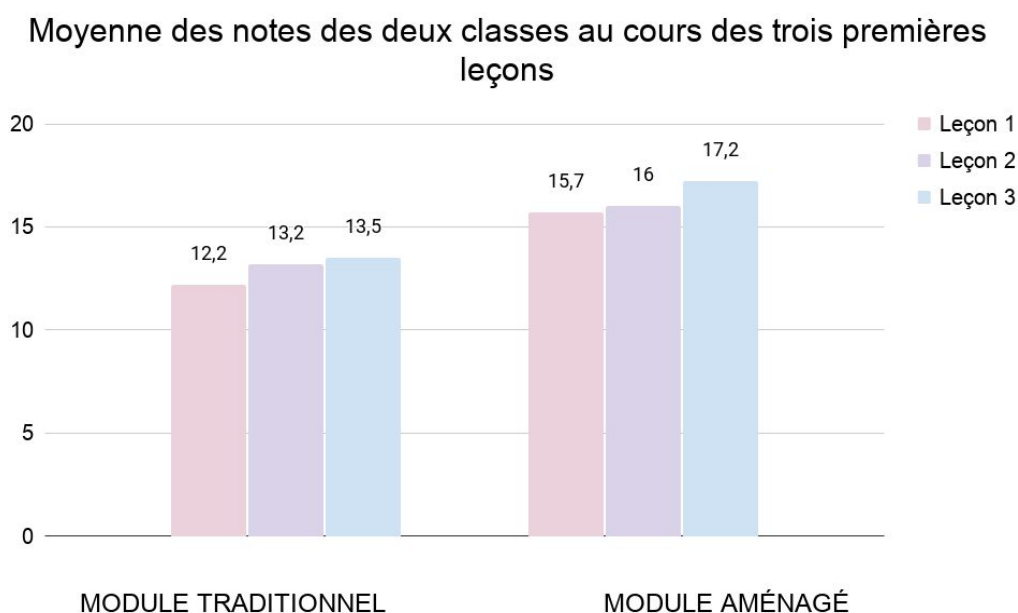
- Analyse a posteriori de l'ingénierie didactique
- Discussion et validation interne
- Conclusion
- Perspectives et limites

8. ANALYSE A POSTERIORI

Compte tenu du contexte, notre étude comparative est majoritairement réalisée à partir de données quantitatives estimées par les enseignants “cobayes”. Cependant, nous appuierons également notre argumentaire sur l’analyse qualitative et quantitative des données provoquées issues des leçons 1 et 4 du module aménagé.

8.1 Présentation des résultats

8.1.1 Engagement des élèves en début de séquence

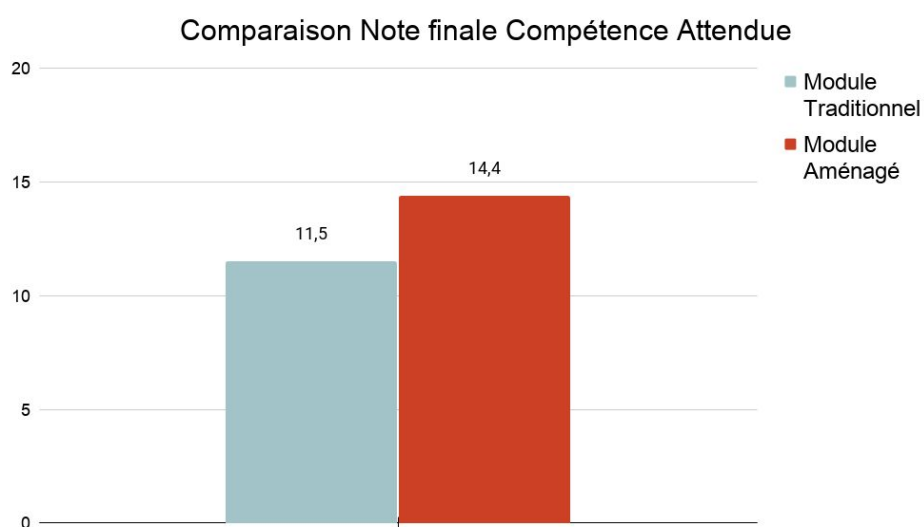


Dans le module traditionnel, l'évaluation se fait sur la base du nombre de voies réalisées en moulINETTE ou en moulITÊTE. Pour le module aménagé, l'élève est noté sur toutes les parties de la leçon (échauffement en traversée, situation technique et grimpe en tête ou moulINETTE). Il pose lui-même ses notes sur un suivi de compétences numérisé qui le suit pendant toute la séquence d'enseignement. L'étude des premiers résultats montre un différentiel d'engagement initial important entre les deux modules au profit du module aménagé. En effet, la moyenne des 3 premières notes d'engagement est de 13 pour le module traditionnel et de 16,3 pour le module aménagé. Le détail des notes d'engagement des trois premières leçons de chaque module est disponible en annexe 44 pour la classe de Stéphane (Module aménagé Tcom) et en annexe 45 pour la classe de Christophe (Module traditionnel Tassp).

8.1.2 Niveau d'acquisition de la Compétence Attendue

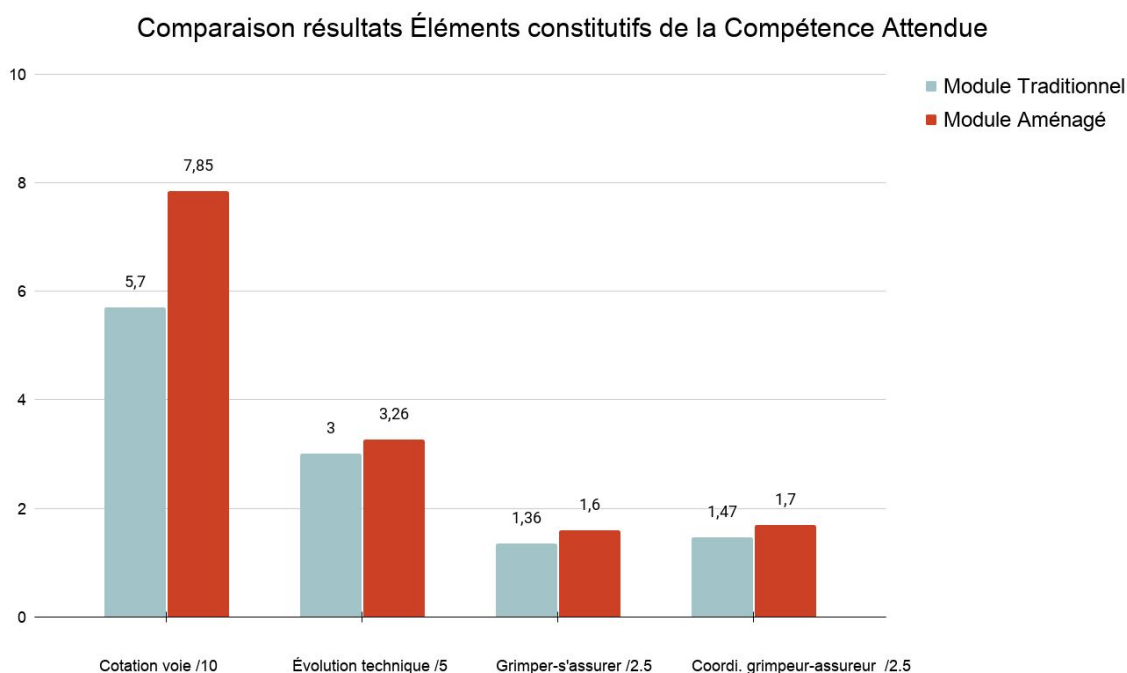
Afin de pouvoir nous appuyer sur les éléments comparatifs qui intéressent notre étude, nous avons demandé aux enseignants cobayes d'estimer pour leur classe respective la note finale de compétence attendue (CA). Nous comparerons ici la note générale puis les quatre éléments constitutifs de cette CA. Nous en déduisons enfin le pourcentage d'élèves évoluant en tête en fin de séquence.

8.1.2.1 Note finale générale de Compétence Attendue



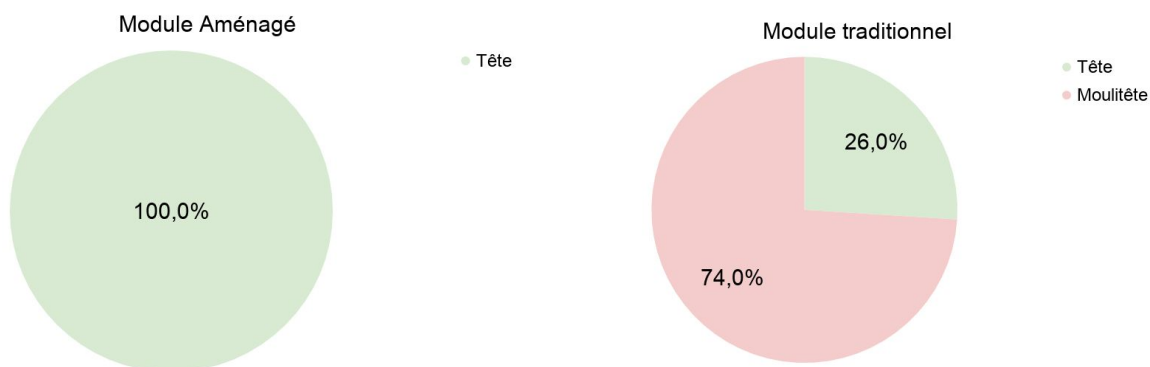
L'étude des résultats confirme la tendance de début de séquence. L'écart de notes est à l'avantage des élèves du Module Aménagé (écart de 2,9 pts).

8.1.2.2 Note finale détaillée



L'écart de note se retrouve dans les quatre éléments constitutifs de la Compétence Attendue du référentiel national de compétence Escalade Niveau 4 (annexe 44). Le détail complet des résultats estimés est disponible en annexe 40 pour la classe de Stéphane (Module aménagé Tcom) et en annexe 41 pour la classe de Christophe (Module traditionnel Tassp).

8.1.2.3 Bilan estimé des élèves évoluant "en tête"



Nous constatons que 100 % des élèves ayant suivi le module aménagé sont en capacité de grimper en tête à la fin de la séquence.

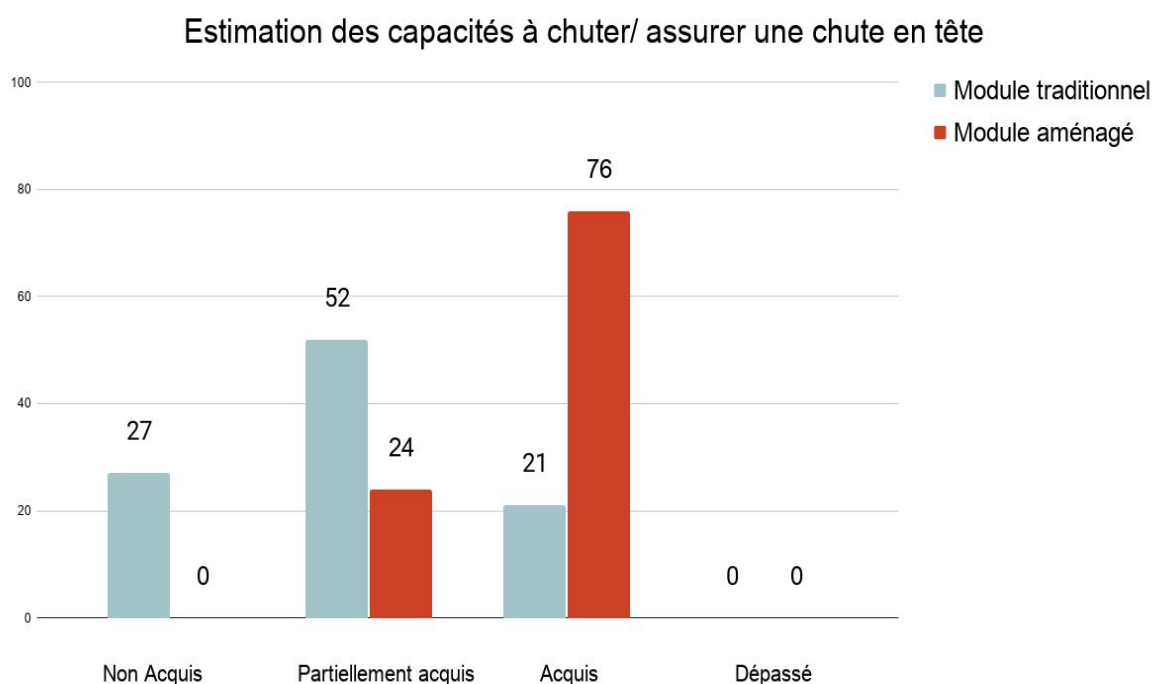
8.1.3 Bilan estimé des niveaux de confiance et capacité d'évolution en tête

Au regard de nos questions de recherche, nous avons demandé aux enseignants "cobayes" de compléter leurs premières estimations en se prononçant pour chacune de leur classe sur :

- la capacité à chuter et assurer une chute en tête
- le niveau d'appréhension général du grimper en tête
- la capacité générale à évoluer en tête

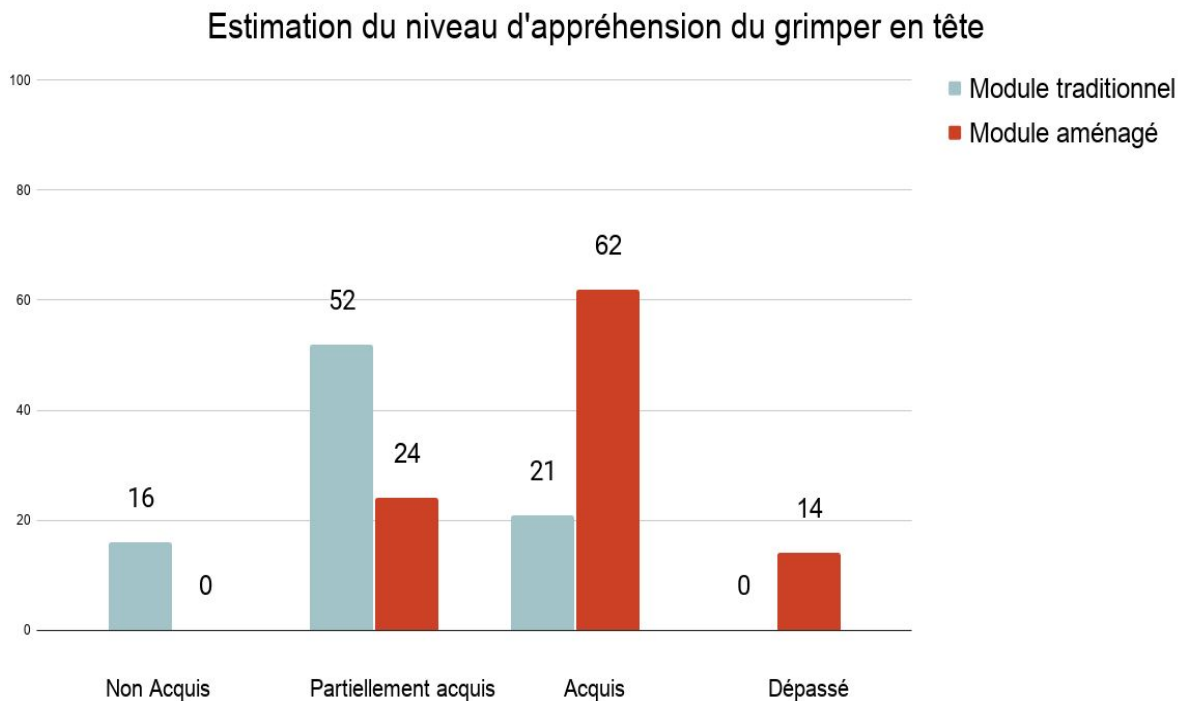
Nous présentons ci-dessous les résultats de chacune de ces estimations accompagnée d'un commentaire. L'ensemble de ces données est disponible en annexe 42 pour la classe des Tcom de Stéphane et en annexe 432 pour la classe de Tassp de Christophe.

8.1.3.1 Estimation de la capacité à chuter et assurer une chute en tête



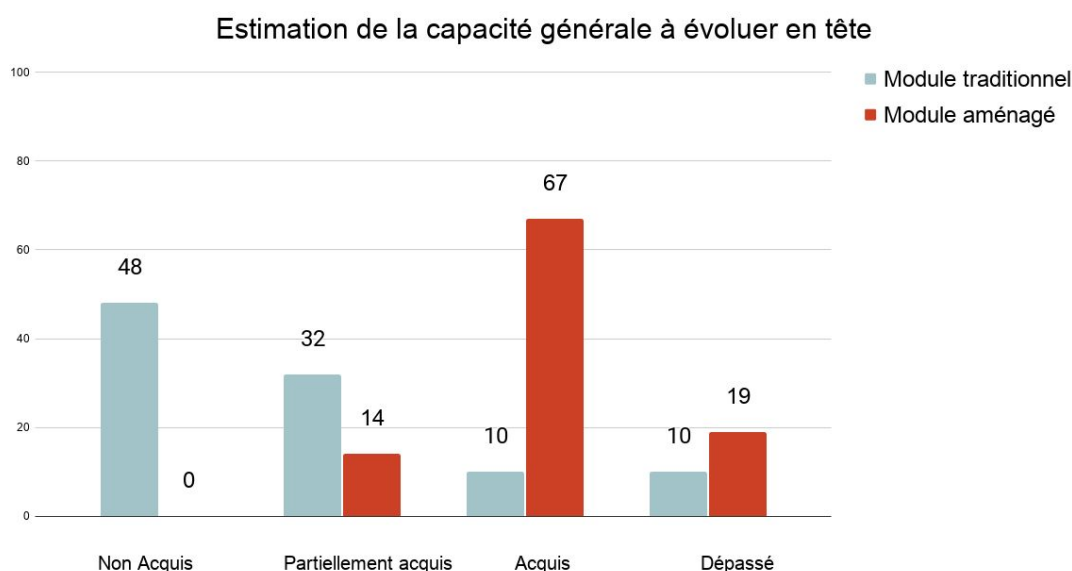
Nous constatons la plupart des élèves du module aménagé savent chuter et assurer une chute en tête ce qui n'est pas le cas des élèves du module traditionnel.

8.1.3.2 Estimation du niveau d'appréhension général du grimper en tête



Nous constatons que les élèves du module aménagé ont beaucoup moins d'appréhension à grimper en tête que les élèves du module traditionnel.

8.1.3.3 Estimation de la capacité générale à évoluer en tête



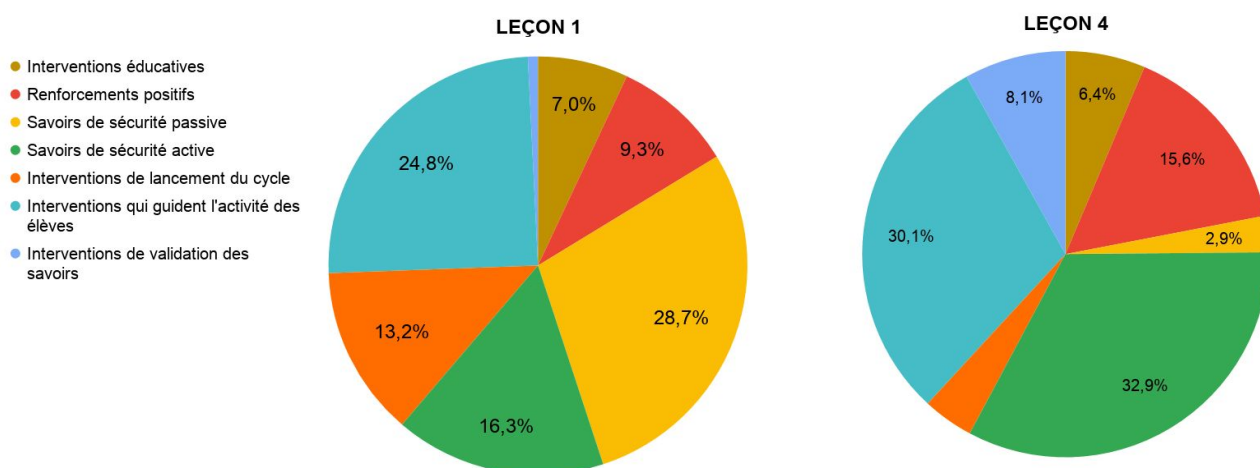
Nous constatons qu'une majorité d'élèves du module aménagé sont en capacité d'évoluer à un haut-niveau de la compétence attendue ce qui n'est pas le cas des élèves du module traditionnel.

8.2 Analyse des interactions enseignant/ élèves pour les leçons 1 et 4 du Module Aménagé

Les données audio issues des leçons 1 et 4 ont été retranscrites par écrit dans leur intégralité. Par la suite, les fichiers texte issus de ce premier travail ont été analysés grâce à SONAL 2.1. Ce logiciel gratuit qui permet d'organiser les données, rend possible l'analyse quantitative à partir de données qualitatives. Dans un premier temps, nous avons identifié 21 analyseurs d'interactions (annexe 23). Tel que nous l'avons vu dans la partie consacrée à la méthodologie et afin de faciliter l'étude comparative des leçons 1 et 4, nous avons regroupé ces analyseurs en 7 thématiques qui nous ont semblé pertinentes au regard de notre étude.

- . interactions éducatives ou sécuritaires
- . interactions de renforcement positifs
- . interactions relatives aux savoirs de sécurité passive
- . interactions relatives aux savoirs de sécurité active
- . interactions relatives au lancement du cycle
- . interactions relatives à l'activité des élèves dans la tâche
- . interactions relatives à la validation des savoirs

Le graphique ci-dessous présente les typologies des interventions au cours des leçons 1 et 4 (Annexe 23).



Le détail des recueils et classement des interactions de la leçon 1 et de la leçon 4 avec le logiciel Sonal sont disponibles respectivement en annexe 38 pour la leçon 1 et en annexe 39 pour la leçon 4.

Les réflexions présentées ci-dessous sont issues d'un premier niveau d'analyse. Nous approfondirons notre réflexion au cours de l'argumentaire de réponse à nos questions de recherche. Ces résultats seront alors repris afin d'éclairer nos propositions de réponse.

Nous constatons qu'il y a finalement assez peu d'interventions à caractère éducatif et aucune intervention à caractère d'urgence. Les renforcements positifs sont plus denses en leçon 4. Les interactions relatives aux routines de sécurité passive sont majoritairement intégrées à la leçon 1 alors que les routines de sécurité active le sont plutôt en leçon 4. Les consignes de lancement de cycle s'opèrent majoritairement en leçon 1. Le nombre de consignes relatives à l'activité des élèves c'est-à-dire celles destinées à démontrer une tâche, à préciser son fonctionnement ou à apporter des remédiations est doublé entre la leçon 1 et la leçon 4. Enfin, les interactions ciblent majoritairement des élèves ou des groupes d'élèves. C'est notamment le cas lors des phases d'institutionnalisation des savoirs qui s'opèrent de manière "perlée" plutôt qu'en classe complète.

8.3 Etude des effets des variables

Notre étude met à "l'épreuve" 3 élèves du module aménagé (Kevin, Calvin, Mathieu) et l'enseignant cobaye qui l'anime (Stéphane). Leurs "déjà" respectifs ont été analysés dans la

partie consacrée aux analyses préalables. Pour chacune des variables étudiées (“chute en tête” - ”séquençage de la CA” - ”autonomie de l’élève”), il s’agit de rendre compte des effets déclarés par les acteurs avant, pendant et après l’épreuve et de les mettre en perspective avec les effets constatés par le chercheur. La triangulation des effets avant, pendant et après épreuve, permet d’en repérer les continuités et les ruptures, les “creux” et les “bosses”. Au temps de la validation interne de notre ingénierie, ce travail donnera corps à nos arguments de réponse. Afin de faciliter la lecture de cette partie, chacune des variables est traitée de la manière suivante :

➤ Pour chacun des élèves :

- . rappel succinct du "déjà-là" relatif à la variable étudiée
- . effets déclarés avant et après la leçon 1 (données quantitatives et qualitatives)
- . effets déclarés avant et après la leçon 4 (données quantitatives et qualitatives)
- . effets déclarés “après-coup”
- . effets constatés par le chercheur

➤ Pour l’enseignant Stéphane

- . rappel succinct du "déjà-là" relatif à la variable étudiée
- . effets déclarés après la leçon 1
- . effets déclarés après la leçon 4
- . effets déclarés “après-coup”
- . effets constatés par le chercheur

➤ Synthèse générale des effets de la variable sur les élèves et l’enseignant

Toutes les données présentées ici, qu’elles soient qualitatives ou quantitatives, sont issues d’extraits d’entretiens disponibles dans leur intégralité en annexe.

Chaque déclaration a été prélevée dans les retranscriptions d’entretien. Leur contenu intégral est disponible dans les repères d’annexes.

8.3.1 Étude des effets de la variable “chute en tête”

8.3.1.1 Sur les élèves du module aménagé

KEVIN

Données évoquées “DÉJÀ-LÀ (annexe 3)

- peur de la chute ? *“Non, pas trop parce que ça fait partie justement des risques mais*

après il y a une sécurité quand même derrière.” (ligne 29)

- sur la confiance en soi en général ? *“non, je n’ai pas trop confiance” (ligne 2)*

Effets déclarés LEÇON 1 (annexe 11)

- niveau estimé de peur de chuter en tête ? (estimé de 1 = bcp d’appréhension à 10 = aucune appréhension) : *Avant la leçon : 7 Après la leçon : 10 (ligne 1)*
- niveau estimé de confiance en toi en escalade en tête ? (estimé de 1 = peu de confiance à 10 = grande confiance) : *Avant leçon : 1 Après leçon : 5 (ligne 5)*
- Quel est ton niveau estimé de capacité à chuter ? (estimé de 1 = petites chutes, à 10 = chutes aériennes et désaxées) : *Avant leçon : 5 Après leçon : 10 (ligne 2)*

Effets déclarés LEÇON 4 (annexe 14)

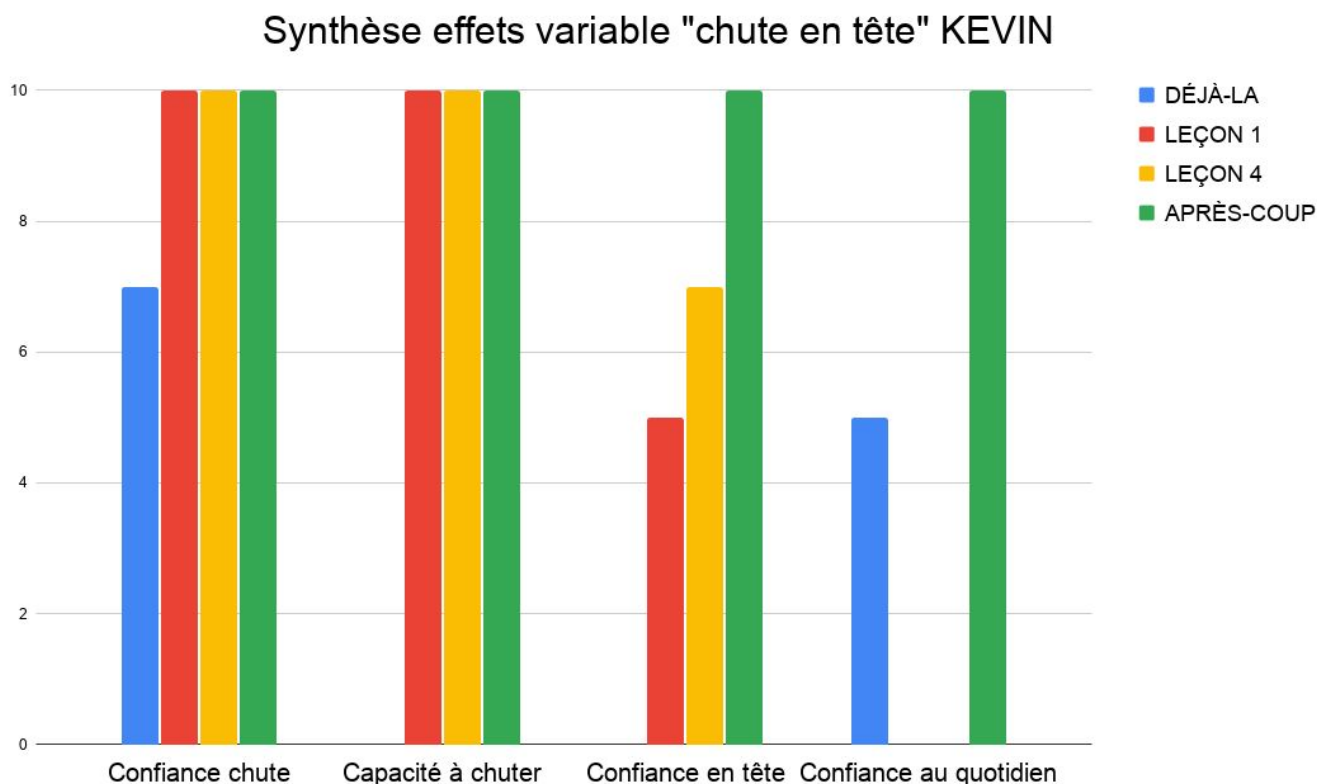
- niveau estimé de peur de chuter en tête ? (estimé de 1 = bcp d’appréhension à 10 = aucune appréhension) : *Avant leçon : 10 Après leçon E : 10 (ligne 1)*
- niveau estimé de confiance en toi en escalade en tête ? (estimé de 1 = peu de confiance à 10 = grande confiance) : *Avant leçon : 7 Après leçon : 7 (ligne 4)*
- Quel est ton niveau estimé de capacité à chuter ? (estimé de 1 = petites chutes, à 10 = chutes aériennes et désaxées) : *Avant leçon : 7 Après leçon : 9 (ligne 2)*

Effets déclarés “APRÈS-COUP” (annexe 20)

- Quel est ton niveau actuel de peur de chuter en tête ? (estimé de 1 = bcp d’appréhension à 10 = aucune appréhension) : *“10, ça me fait plus peur parce qu’au final dès qu’on est assuré et encadré, il y a plus du tout de peur.” (ligne 1)*
- Diriez- vous qu’apprendre à chuter vous a permis d’améliorer votre confiance en vous en tant que grimpeur “en tête” (estimé 1 peu amélioré à 10 beaucoup amélioré) ? : *“10, parce que vu qu’on apprend à chuter, on a moins peur de grimper plus haut. On connaît les risques.” (ligne 9)*
- Diriez- vous qu’apprendre à chuter vous a permis d’améliorer votre confiance en vous en tant qu’assureur “en tête” ? (estimé 1 peu amélioré à 10 beaucoup amélioré) ? *“10. Oui, parce que, du coup, on chute. Après on sait comment adapter la chose quand on est assureur.” (ligne 10)*
- Diriez- vous qu’apprendre à chuter a eu un effet positif sur votre confiance en vous au quotidien ? (estimé 1 ça m’aide peu à 10 ça m’aide beaucoup) : *“10, parce qu’au final c’est comme dans la vie de tous les jours, faut connaître les risques et s’entraîner à aller combattre pour pouvoir avancer.” (ligne 12) “Ça aide dans la vie de tous les jours à connaître les risques et de les prévoir.” (ligne 13)*

➤ Penses-tu que tu aurais pu faire des chutes plus engagées ? (estimé de 1 petites chutes, corde tendue à 10 chutes aériennes et désaxées, corde molle) : *10, moi ça m'aurait pas dérangé, c'est aussi un risque qui peut arriver. Du coup, le travailler, c'est bien aussi. (ligne 4)*

Effets constatés par le chercheur : Discret et timide au départ, Kevin est entré en douceur dans le protocole de chute. Il faisait des petites chutes au départ puis progressivement a pris confiance en lui et en son assureur pour tenter des chutes avec un peu de mou.



MATHIEU

Données évoquées "DÉJÀ-LÀ (annexe 5)

- peur de la chute ? : *"j'ai le vertige" (ligne 19 et 31)*
- sur la confiance en soi en général ? : *"généralement oui" (ligne 2)*

Effets déclarés LEÇON 1 (annexe 13)

- niveau estimé de peur de chuter en tête ? (estimé de 1 = bcp d'appréhension à 10 = aucune appréhension) : *Avant leçon : 5 Après leçon : 10 (ligne 1)*
- niveau estimé de confiance en toi en escalade en tête ? (estimé de 1 = peu de confiance à 10 = grande confiance) : *Avant leçon : 4 Après leçon : 6 (ligne 5)*
- Quel est ton niveau estimé de capacité à chuter ? (estimé de 1 = petites chutes, à 10 = chutes

aériennes et désaxées) : *Avant leçon : 5 Après leçon : 8 (ligne 2)*

Effets déclarés LEÇON 4 (annexe 16)

➤ niveau estimé de peur de chuter en tête ? (estimé de 1 = bcp d'appréhension à 10 = aucune appréhension) : *Avant leçon : 6 Après leçon : 7 (ligne 1)*

➤ niveau estimé de confiance en toi en escalade en tête ? (estimé de 1 = peu de confiance à 10 = grande confiance) : *Avant leçon : 4 Quand même j'ai pas encore trop de confiance Après leçon : 6 (ligne 8)*

➤ Quel est ton niveau estimé de capacité à chuter ? (estimé de 1 = petites chutes, à 10 = chutes aériennes et désaxées) : *“Avant leçon : 6 Après leçon : Des chutes grandes quand même corde molle, 8 à peu près” (ligne 2 et 3)*

Effets déclarés “APRÈS-COUP” (annexe 22)

➤ Quel est ton niveau actuel de peur de chuter en tête ? (estimé de 1 = bcp d'appréhension à 10 = aucune appréhension) : *“Je dirais 7 parce que je pense que d'apprendre à chuter , ça nous permet de moins appréhender la chute et de se dire en fait que c'est pas grand-chose.” (ligne 1)*

➤ Diriez- vous qu'apprendre à chuter vous a permis d'améliorer votre confiance en vous en tant que grimpeur “en tête” (estimé 1 peu amélioré à 10 beaucoup amélioré) ? : *“10, ça m'a beaucoup aidé à moins appréhender le monter en tête”. (ligne 9)*

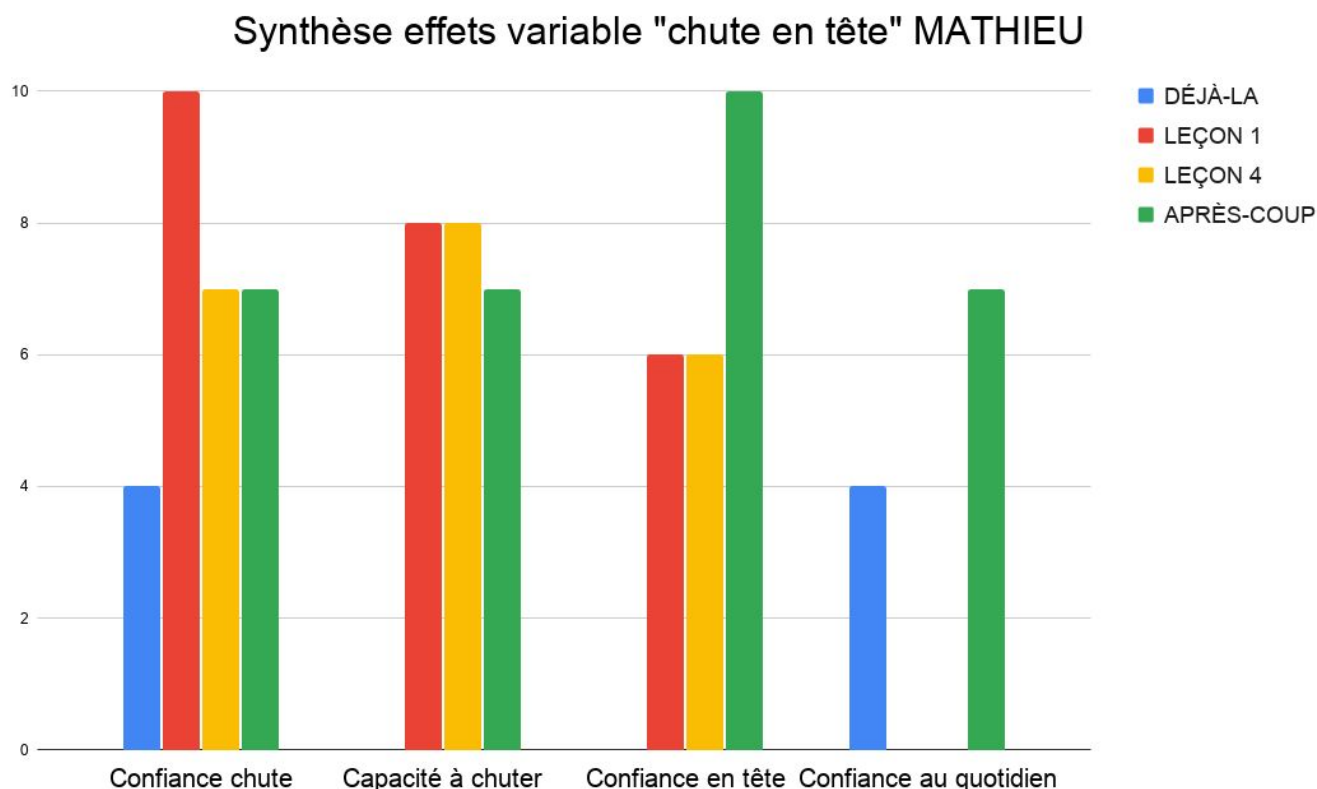
➤ Diriez- vous qu'apprendre à chuter vous a permis d'améliorer votre confiance en vous en tant qu'assureur “en tête” ? (estimé 1 peu amélioré à 10 beaucoup amélioré) ? *“Oui, en tant qu'assureur je pense aussi. Je mettrai 10 parce que, on comprend aussi en tant qu'assureur, la peur que peut avoir notre coéquipier. Donc, il faut réussir à l'assurer comme il faut.” (ligne 9)*

➤ Diriez- vous qu'apprendre à chuter a eu un effet positif sur votre confiance en vous au quotidien ? (estimé 1 ça m'aide peu à 10 ça m'aide beaucoup) : *“Je mettrai 9,10 parce que ça aide dans les épreuves qu'on pourra rencontrer tous les jours. Ça permet d'avoir un peu plus de confiance en nous. (ligne 10) ça m'a aidé parce que des fois, on se fait des montagnes pour un problème qui n'est pas si grand que ça et ça aide.” (ligne 11)*

➤ Penses-tu que tu aurais pu faire des chutes plus engagées ? (estimé de 1 petites chutes, corde tendue à 10 chutes aériennes et désaxées, corde molle) : *“Je mettrai 7 parce que en apprenant à chuter, j'ai vu sur le peu de séances qu'on a eu , au fur et à mesure j'ai essayé de faire des chutes un peu plus grandes. Je pense que j'ai réussi à faire des chutes pas trop mal.” (ligne 5)*

“parce qu’après, l’assureur que j’ai eu, j’avais une complète confiance en lui donc ça m’a aidé aussi. Mais après, oui, j’aurais pu.” (ligne 4)

Effets constatés par le chercheur : Mathieu était assez tétanisé à l’idée de devoir chuter au départ mais il a pris sur lui en partie grâce à la confiance qu’il a construit avec ses assureurs. Il était capable de commander des chutes avec un peu de mou en leçon 4.



CALVIN

Données évoquées “DÉJÀ-LÀ (annexe 4)

- peur de la chute ? : “j’ai le vertige (ligne 12, 13 et 22) je suis tombé en escalade” (ligne 18)
- sur la confiance en soi en général ? : “généralement oui” (ligne 2)

Effets déclarés LEÇON 1 (annexe 12)

- niveau estimé de peur de chuter en tête ? (estimé de 1 = bcp d’appréhension à 10 = aucune appréhension : Avant leçon : 3 Après leçon : 1 (ligne 1)

➤ niveau estimé de confiance en toi en escalade en tête ? (estimé de 1 = peu de confiance à 10 = grande confiance) : *Avant leçon : 7 Après leçon : 3 (ligne 5)*

➤ Quel est ton niveau estimé de capacité à chuter ? (estimé de 1 = petites chutes, à 10 = chutes aériennes et désaxées) : *Avant leçon : 1 Après leçon : 1 (ligne 2)*

Effets déclarés LEÇON 4 (annexe 15)

➤ niveau estimé de peur de chuter en tête ? (estimé de 1 = bcp d'appréhension à 10 = aucune appréhension) : *Avant leçon : 6 Après leçon : 4 (ligne 1)*

➤ niveau estimé de confiance en toi en escalade en tête ? (estimé de 1 = peu de confiance à 10 = grande confiance) : *Avant leçon : 4 Après leçon : 5 (ligne 5)*

➤ Quel est ton niveau estimé de capacité à chuter ? (estimé de 1 = petites chutes, à 10 = chutes aériennes et désaxées) : *Avant leçon : 2 Après leçon : 4 (ligne 2)*

Effets déclarés "APRÈS-COUP" (annexe 21)

➤ Quel est ton niveau actuel de peur de chuter en tête ? (estimé de 1 = bcp d'appréhension à 10 = aucune appréhension) : *"Je suis à 6 à peu près. Ça dépend de l'assureur que j'ai. S'il y a un bon assureur et que j'ai confiance en lui, alors je vais avoir tendance à bien grimper." (ligne 1)*

➤ Diriez-vous qu'apprendre à chuter vous a permis d'améliorer votre confiance en vous en tant que grimpeur "en tête" (estimé 1 peu amélioré à 10 beaucoup amélioré) ? : *"Ouais, ça l'a amélioré. Je dirais 8, à peu près. ça l'a bien amélioré oui, du coup. Mais ça m'a permis, en fait, de voir que si on me tenait, on ne peut pas tomber en fait tout en bas. Ben, je sais pas comment l'expliquer, mais on pouvait pas faire de grandes chutes, en fait, si l'assureur assurait bien." (ligne 13)*

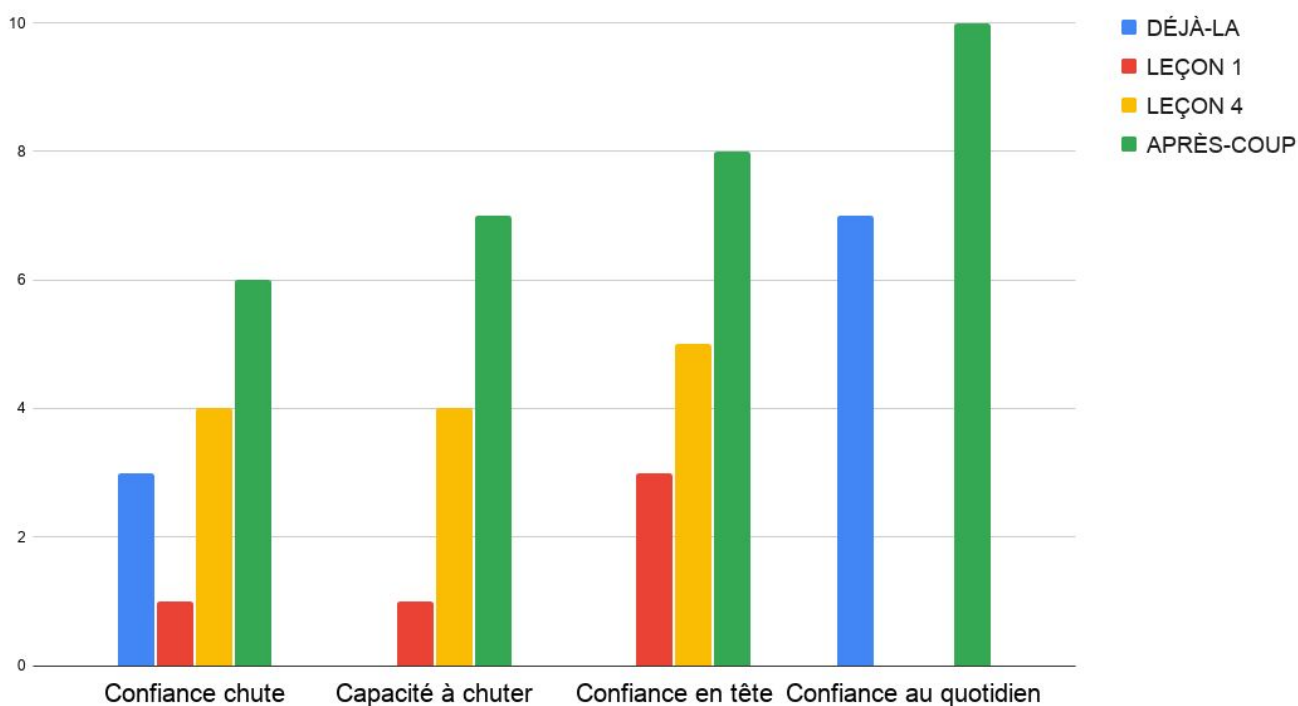
➤ Diriez-vous qu'apprendre à chuter vous a permis d'améliorer votre confiance en vous en tant qu'assureur "en tête" ? (estimé 1 peu amélioré à 10 beaucoup amélioré) ? : *"8, à peu près. Je pense, 8,9. ça m'a aidé à bien apprendre à assurer." (ligne 14)*

➤ Diriez-vous qu'apprendre à chuter a eu un effet positif sur votre confiance en vous au quotidien ? (estimé 1 ça m'aide peu à 10 ça m'aide beaucoup) : *"Alors, oui, oui, oui donc je suis à 10 du coup. Ça m'a permis de voir que du coup, en apprenant à faire ça, on peut apprendre à contrer sa peur." (ligne 16)*

➤ Penses-tu que tu aurais pu faire des chutes plus engagées ? (estimé de 1 petites chutes, corde tendue à 10 chutes aériennes et désaxées, corde molle) : *"6,7 à peu près on va dire. Des chutes où on relâche un peu de corde. (ligne 9) Je pense que j'aurais été capable oui." (ligne 10)*

Effets constatés par le chercheur : Calvin a été extrêmement réticent à s’engager dans les chutes au début du cycle. Son évolution a été marquée par des phases de retour en arrière qu’il a su dépasser progressivement grâce à la confiance qu’il a progressivement accordée à son assureur.

Synthèse effets variable "chute en tête" CALVIN



8.3.1.2 Sur l’enseignant Stéphane

Données évoquées “DÉJÀ-LÀ (annexe 1)

- sur l’expérimentation : *“je trouvais intéressant en fait le projet autour de cette pédagogie de la tête et de l’apprentissage de la chute parce que c’est, c’est vrai que ce sont, on va dire, deux obstacles majeurs à l’autonomie en escalade.” (ligne 22)*
- sur la chute : *“j’ai pas de réticences au fait de chuter, j’ai assez confiance en fait, dans l’escalade en tête à partir du moment où j’évolue avec des gens en qui j’ai confiance” (ligne 23)*
- sur la sécurité et la prise de risque : *“la prise de risque, c’est très intéressant avec des élèves (ligne 15) j’ai pas de crainte particulière quant à la sécurité en escalade du moment*

qu'on respecte des protocoles précis...la sécurité en général, c'est intéressant pour responsabiliser les élèves". (ligne 16)

Effets déclarés LEÇON 1 (annexe 9)

➤ sur la chute : *"Ça, ça c'est très positif, c'est vrai qu'en travaillant la chute d'entrée, on dédramatise la situation et beaucoup d'élèves se sentent à l'aise." (ligne 6)*

Effets déclarés LEÇON 4 (annexe 10)

➤ sur la chute : *"j'ai le sentiment que les élèves dédramatisent la chute et progressent en confiance. Après, qu'ils aient réellement acquis toutes les procédures de sécurité, il y a des points sur lesquels je voudrais revenir." (ligne 1) "j'ai vu une évolution de leur peur de chute" (ligne 2)*

➤ sur l'évolution de la confiance : *les élèves qui étaient réticents gardent confiance en eux ou en tout cas prennent confiance en eux et donc, progressent. (ligne 5)*

Effets déclarés "APRÈS-COUP" (annexe 17)

➤ sur la peur de chuter : *les élèves du module aménagé ont nettement moins peur de chuter/assurer une chute et de grimper en tête ce qui n'est pas le cas pour le MT : "j'avais mis la chute au centre de mes préoccupations alors que, au final, cette notion de risque, cette appréhension de la chute" (ligne 11). "C'est en chutant qu'on apprend à avoir moins peur, ça semble évident, mais moi en tant qu'enseignant, je n'osais pas vraiment le réaliser sauf en moulinette. Après la 4ème, 5ème et après, comme on chute à chaque séance, ben, on a moins peur, ça semble évident. " (ligne 13);*

➤ Pourquoi un tel effet positif ? : *"Quand on est convaincu qu'on va réussir à leur enlever leurs craintes, on transmet nos propres convictions ...quand il y a une prise de risques, cette relation de confiance, elle est déterminante." (ligne 14)*

➤ sur le lien entre les chutes en tête et l'appréciation des risques : *"On mesure le risque pleinement, quoi. Et là, quand on change de rôle, on fait attention parce qu'on se rappelle que quand on est tombé, on avait envie que son camarade nous tienne, c'est des émotions qu'on vit concrètement on devient responsable en fait, on grandit" (ligne 15) ... "Les élèves, en étant confrontés à ce risque, en affrontant la chute, ils ont grandi." (ligne 16)*

➤ sur l'image de la chute en tête avant expérimentation: *"..en mettant la chute ou en tout cas l'appréhension de la chute comme un objectif en soi, je me suis rendu compte que je pouvais amener plus d'élèves à grimper en tête... à faire vivre une vraie expérience de grimpeur" (ligne 17)*

Effets constatés par le chercheur :

- Leçon 1 : Stéphane a eu de réelles difficultés à lancer sa leçon car ses consignes de début de cours étaient trop longues. Hors, les élèves de LEP, en particulier ceux des filières commerce, doivent être mis en activité rapidement. A plusieurs moments de la leçon, c'est le chercheur lui-même qui se trouve déstabilisé car il lui est "impossible à supporter"¹⁸ que l'enseignant n'applique pas le protocole tel qu'il a lui-même conçu. L'envie de sortir de sa position de chercheur et d'intervenir en remplacement de l'enseignant est grande. Malgré de nombreuses interventions éducatives, l'enseignant met en place ses routines de sécurité passive (28.7 % des interventions - annexe 23) et les élèves réalisent les protocoles de chute prévu.
- Leçon 4 : L'enseignant est beaucoup plus à l'aise ce qui rassure le chercheur. La classe est rentrée dans un rythme d'apprentissage notamment grâce aux routines de sécurité et de fonctionnement mises en place. Les protocoles de chute sont réalisés en toute sécurité Et l'enseignant intervient avec des remédiations plus ciblées sur les savoirs à acquérir en chute.

8.3.1.3 Synthèse effet de la variable "chute en tête"

Après croisement des différents effets déclarés et constatés, il semble qu'il y ait une réelle corrélation entre l'acquisition des savoirs moteurs liés à la chute et le niveau de confiance de l'élève lors de la chute : *"apprendre à chuter , ça nous permet de moins appréhender la chute"* (ligne 2- entretien d'après-coup" - Mathieu - Annexe 22). "L'effet chute" semble également avoir un impact sur l'engagement : *"on a moins peur de grimper plus haut. On connaît les risques."* (ligne 9 - entretien d'après-coup - Kevin - Annexe 20) et le niveau de confiance en l'assureur : *"s'il y a un bon assureur et que j'ai confiance en lui, alors je vais avoir tendance à bien grimper."* (ligne 1 - entretien d'après-coup - Kevin - annexe 20). Dans leur déclaration, ces acteurs reconnaissent que le fait de chuter leur a fait prendre conscience qu'ils en étaient capables et à diminuer leur appréhension. L'enseignant est conscient que chuter permettrait de dédramatiser la chute : *"C'est en chutant qu'on apprend à avoir moins peur, ça semble évident, mais moi en tant qu'enseignant, je n'osais pas vraiment le réaliser sauf en moulinette"* (ligne 13 - entretien d'après-coup Stéphane - annexe 17). Il est le témoin de la transformation des élèves : *"oui moi j'ai l'impression que les élèves qui étaient réticents gardent de la confiance en eux ou en tout cas prennent confiance en eux et, donc, progressent"* (ligne 5 - entretien post Leçon 4 - annexe 10).

8.3.2 Etude des effets de la variable “séquençage de la CA”

8.3.2.1 Sur les élèves

KEVIN

Données évoquées “DÉJÀ-LÀ (annexe 3)

- sur ton expérience en escalade : *“pendant les 4 ans au collège j’ai fait escalade et là les 2 ans au lycée Casteret. (ligne 17)*
- sur tes intentions lors du CCF final : *Euh...je ne sais même pas ce que c’est en tête (ligne 18) mais ça je sais pas mais oui moi j’aimerais bien essayer. (ligne 33)*

Effets déclarés LEÇON 1 (annexe 11)

- Les conseils repères qu’on t’a donné pendant la leçon ont-ils été suffisants ? (estimé de 1 = insuffisant à 10 = très complets) : *10 (ligne 9)*
- Ces repères t’aident-ils à avoir moins peur de grimper en tête ? (estimé de 1 = pas du tout à 10 = grande aide) : *8 (ligne 13)*
- T’aident ils à globalement mieux réussir en tant que grimpeur ou assureur ? (estimé de 1 = pas du tout à 10 = oui, beaucoup) : *7 (ligne 15)*

Effets déclarés LEÇON 4 (annexe 14)

- Les conseils repères qu’on t’a donné pendant la leçon ont-ils été suffisants ? (estimé de 1 = insuffisant à 10 = très complets) : *10 (ligne 15)*
- Ces repères t’aident-ils à avoir moins peur de grimper en tête ? (estimé de 1 = pas du tout à 10 = grande aide) : *10 (ligne 32)*
- T’aident ils à globalement mieux réussir en tant que grimpeur ou assureur ? (estimé de 1 = pas du tout à 10) = *10 (ligne 35)*

Effets déclarés “APRÈS-COUP” (annexe 20)

- Que penses tu d’apprendre à grimper progressivement en tête (estimé de 1 peu intéressant à 10 très intéressant) ? : *“10, parce que du coup on s’est auto-évalué, on s’est rendu compte de notre niveau et on a pu progresser dans l’escalade” (ligne 26)*
- La méthode utilisée était-elle motivante (estimée de 1 peu motivante à 10 très motivante) ? : *“10, parce qu’au final, on avait des exemples que le prof nous montrait et après on faisait par nous-même tout en étant encadrés. Du coup, ça nous laissait de l’autonomie ce qui, ben moi, personnellement m’a motivé à le faire. (ligne 28)...on pouvait calculer les risques par nous-même.” (ligne 27)*

- Penses-tu que tu as progressé “en tête” (estimé de 1 peu progressé à 10 beaucoup progressé) ? : *Ben, 8 parce que c'est quand même un peu compliqué l'escalade, c'est pas facile. Mais, au final, on progresse, on développe d'autres méthodes tout ça. (ligne 29)*
- As-tu eu plaisir à apprendre avec cette méthode (sur une échelle de 1 peu de plaisir à 10 bcp de plaisir) ? : *" 7, parce qu'au début c'est un peu compliqué....au fur et à mesure, on progresse et on prend confiance et on réussit." (ligne 34)*
- As-tu envie que la séquence d'escalade en tête continue ? (estimé sur une échelle de 1 peu envie à 10 très envie) : *"7, personnellement j'aime pas trop l'escalade mais le fait de grimper en tête, de nous laisser un peu de d'autonomie et de s'auto-évaluer, je trouvais ça vraiment bien et du coup j'ai bien aimé." (ligne 36)*
- Aurais-tu envie d'avoir une pratique personnelle de l'escalade en milieu naturel ? (estimé sur une échelle de 1 pas vraiment à 10 oui c'est sûr) : *"10, c'est des nouvelles choses j'ai jamais essayé. Du coup, moi ça ne me dérangerait pas de continuer" (ligne 38).*
- Pour le CCF, t'estimes-tu capable de grimper une voie facile en tête ? (estimé de 1 peu capable à 10 sûr de réussir) : *8. Rien n'est sûr mais après, je me sens capable. (ligne 44)*
- Si le cycle s'était poursuivi, quelle aurait été ta capacité à t'engager, à prendre des risques calculés en tête ? (estimé de 1 peu d'engagement à 10 bcp d'engagement) : *"10, parce que de toute façon, il faut vivre le risque pour pouvoir mieux le contrer." (ligne 47)*

Effets constatés par le chercheur :

Kevin a suivi la progression prévue en validant les permis D2, D3 et D4 sans difficultés. Ses notes d'engagement témoignent d'un investissement et d'une motivation sans faille (L1 18 - L4 18). La quantité de savoirs qu'il a retenu (ligne 41 et 42 annexe...) prouve l'utilité du séquençage en tête. En fin de séquence, sa note finale (15.9) obtenue en tête prouve sa bonne maîtrise des savoirs enseignés et sa volonté d'accéder au plus haut niveau de la CA.

MATHIEU

Données évoquées “DÉJÀ-LÀ (annexe 5)

- sur ton expérience en escalade : *"J'en fais quoi au lycée (de la moulinette) et après j'ai le vertige c'est compliqué" (ligne 15)*
- sur tes intentions lors du CCF final : *"J'appréhende un peu en tête (ligne 20) je vais voir, je vais essayer on verra" (ligne 34)*

Effets déclarés LEÇON 1 (annexe 13)

- Les conseils repères qu'on t'a donné pendant la leçon ont-ils été suffisants ? (estimé de 1 = insuffisant à 10 = très complets) : 8 (ligne 9)
- Ces repères t'aident-ils à avoir moins peur de grimper en tête ? (estimé de 1 = pas du tout à 10 = grande aide) : 10 (ligne 12)
- T'aident ils à globalement mieux réussir en tant que grimpeur ou assureur ? (estimé de 1 = pas du tout à 10 = oui, beaucoup) : 8 (ligne 13)

Effets déclarés LEÇON 4 (annexe 16)

- Les conseils repères qu'on t'a donné pendant la leçon ont-ils été suffisants ? (estimé de 1 = insuffisant à 10 = très complets) : 8 (ligne 25)
- Ces repères t'aident-ils à avoir moins peur de grimper en tête ? (estimé de 1 = pas du tout à 10 = grande aide) : 7 (ligne 51)
- T'aident ils à globalement mieux réussir en tant que grimpeur ou assureur ? (estimé de 1 = pas du tout à 10) : 8 (ligne 55)

Effets déclarés "APRÈS-COUP" (annexe 22)

- Que penses tu d'apprendre à grimper progressivement en tête (estimé de 1 peu intéressant à 10 très intéressant) ? : *"Au fur et à mesure, on augmente et ça permet de faire diminuer la peur, aussi."* (ligne 23)
- La méthode utilisée était-elle motivante (estimée de 1 peu motivante à 10 très motivante) ? : *"Je mettrai 10 parce que ça aide vachement à avoir confiance en soi et pas avoir peur."* (ligne 26)
- Penses-tu que tu as progressé "en tête" (estimé de 1 peu progressé à 10 beaucoup progressé) ? : *"Je pense que j'ai progressé parce que j'étais totalement tétanisé à l'idée de faire escalade et ça va beaucoup mieux, là."* (ligne 26)
- As-tu eu plaisir à apprendre avec cette méthode (sur une échelle de 1 peu de plaisir à 10 bcp de plaisir) ? : *"10, oui j'ai pas eu de problème. Ça a beaucoup aidé parce que ça aide à avoir plus de confiance en soi."* (ligne 33)
- As-tu envie que la séquence d'escalade en tête continue ? (estimé sur une échelle de 1 peu envie à 10 très envie) : *"8, 9. Oui, j'aurais envie si ça pouvait continuer. Oui, ça aurait aidé à avoir moins peur toujours."* (ligne 34)
- Aurais-tu envie d'avoir une pratique personnelle de l'escalade en milieu naturel ?

(estimé sur une échelle de 1 pas vraiment à 10 oui c'est sûr) : *“Je mettrai 5 parce que je ne me sens pas tout à fait prêt.” (ligne 36)*

➤ Pour le CCF, t'estimes-tu capable de grimper une voie facile en tête ? (estimé de 1 peu capable à 10 sûr de réussir) : *“9, sur une voie facile, je pense que je réussirais” (ligne 43)*

➤ Si le cycle s'était poursuivi, quelle aurait été ta capacité à t'engager, à prendre des risques calculés en tête ? (estimé de 1 peu d'engagement à 10 bcp d'engagement) : *“je mettrai 6. Je me serais engagé un petit peu mais pas trop non plus parce qu'il y a toujours un petit peu de manque de confiance.” (ligne 46)*

>

Effets constatés par le chercheur :

Mathieu a eu du mal à avoir confiance en raison de son vertige qui le tétanise.

Cependant, sécurisé par le dispositif, il n'a jamais baissé les bras. Sa capacité à faire face lui permet d'accéder à un niveau satisfaisant de la compétence attendue en tête (note de 14.5) ce qui n'était pas évident en début de cycle; Mieux, il semble avoir vaincu son appréhension de la chute et du grimper en tête.

CALVIN

Données évoquées “DÉJÀ-LÀ (annexe 4)

➤ sur ton expérience en escalade : *“ouais j'ai eu une mauvaise expérience du coup. (ligne 17)... j'avais à peine un peu le vertige avant mais maintenant...” (ligne 22)*

➤ sur tes intentions lors du CCF final : *j'appréhende en tête oui (ligne 24)*

Effets déclarés LEÇON 1 (annexe 12)

➤ Les conseils repères qu'on t'a donné pendant la leçon ont-ils été suffisants ? (estimé de 1 = insuffisant à 10 = très complets) : *10 (ligne 9)*

➤ Ces repères t'aident-ils à avoir moins peur de grimper en tête ? (estimé de 1 = pas du tout à 10 = grande aide) : *7 (ligne 14)*

➤ T'aident ils à globalement mieux réussir en tant que grimpeur ou assureur ? (estimé de 1 = pas du tout à 10 = oui, beaucoup) : *8 (ligne 16)*

Effets déclarés LEÇON 4 (annexe 15)

➤ Les conseils repères qu'on t'a donné pendant la leçon ont-ils été suffisants ? (estimé de 1 = insuffisant à 10 = très complets) : *8, 9 (ligne 20)*

➤ Ces repères t'aident-ils à avoir moins peur de grimper en tête ? (estimé de 1 = pas du tout à

10 = grande aide) : *Ah de grimper en tête ? Ah non, 8 même 9. (ligne 40)*

➤ T'aident ils à globalement mieux réussir en tant que grimpeur ou assureur ? (estimé de 1 = pas du tout à 10) = 9 (ligne 42)

Effets déclarés "APRÈS-COUP" (annexe 21)

➤ Que penses tu d'apprendre à grimper progressivement en tête (estimé de 1 peu intéressant à 10 très intéressant) ? : *"J'aurais dit 10, franchement c'était parfait. On a progressé au tout début jusqu'à la dégainé 1, ensuite on faisait des chutes etc...très bien." (ligne 34)*

➤ La méthode utilisée était-elle motivante (estimée de 1 peu motivante à 10 très motivante) ? : *"Je dirais 9, à peu près, parce qu' au début, je voulais pas trop faire escalade et puis, au final, ça m'a plu." (ligne 35) "Vu que je me voyais progresser, et ben j'avais encore plus envie de progresser à chaque fois." (ligne 40)*

➤ Penses-tu que tu as progressé "en tête" (estimé de 1 peu progressé à 10 beaucoup progressé) ? : *"10, j'ai beaucoup progressé. Au tout début, je faisais rien, si je pouvais en faire le moins possible. Mais là ben, ça allait beaucoup mieux." (ligne 37) "J'ai vu la progression parce qu'il y avait en parallèle le tableau. Je voyais ma progression, quand je faisais de mieux en mieux." (ligne 38)*

➤ As-tu eu plaisir à apprendre avec cette méthode (sur une échelle de 1 peu de plaisir à 10 bcp de plaisir) ? : *"Le plaisir il était là vu qu'on voyait nos progrès à chaque fois." (ligne 43)*

➤ As-tu envie que la séquence d'escalade en tête continue ? (estimé sur une échelle de 1 peu envie à 10 très envie) : *"Franchement j'aurais continué, j'aurais essayé un peu plus difficile, celle que je voulais absolument terminer" (ligne 45)*

➤ Aurais-tu envie d'avoir une pratique personnelle de l'escalade en milieu naturel ? (estimé sur une échelle de 1 pas vraiment à 10 oui c'est sûr) : *"Enfin, si une après-midi peut-être avec des copains mais pas régulièrement. Donc je dirais 6, 7." (ligne 48)*

➤ Pour le CCF, t'estimes-tu capable de grimper une voie facile en tête ? (estimé de 1 peu capable à 10 sûr de réussir) : *"8, 9 à peu près. Les dernières fois où je montais, je réussissais quasiment toutes les dégainés." (ligne 58)*

➤ Si le cycle s'était poursuivi, quelle aurait été ta capacité à t'engager, à prendre des risques calculés en tête ? (estimé de 1 peu d'engagement à 10 bcp d'engagement) : *"Oui, totalement oui. 9." (ligne 60)*

➤

Effets constatés par le chercheur :

Calvin a peut être la progression la plus intéressante dans le protocole aménagé. Tétanisé par son mauvais souvenir de chute, les premières leçons sont laborieuses, il hésite à “jouer” le jeu par fuite (buts de maîtrise-évitement ?). Le séquençage lui permet d’être en réussite et le suivi de compétences de voir ses réussites. Le protocole le guide vers le contrôle de ses émotions jusqu’à son désir de présenter le CCF en tête et éventuellement de poursuivre une pratique si l’occasion lui est donnée.

8.3.2.2 Sur l’enseignant Stéphane

Données évoquées “DÉJÀ-LÀ (annexe 1)

- sur l’expérimentation : *“Je trouvais intéressant en fait le projet autour de cette pédagogie de la tête et de l’apprentissage de la chute parce que c’est, c’est vrai que ce sont, on va dire, deux obstacles majeurs à l’autonomie en escalade.” (ligne 22)*
- sur le risque et la prise de risque : *“cette notion de dépendance en fait qui les lient d’abord alors leur assureur et contre assureurs et puis et puis aussi à leur professeur...ils engagent leur corps et leur personne dans, dans une activité à risque et ça je crois que ça, ça crée du lien.” (ligne 25)*

Effets déclarés post LEÇON 1 (annexe 9)

- sur l’atteinte des objectifs : *“Je suis pas tellement content (ligne 1)... “ils ont quand même chacun réalisés le protocole D2.” (ligne 2)*
- sur l’engagement des élèves dans la leçon : *“en respectant ce protocole les élèves s’engagent sans crainte” (ligne 7)*

Effets déclarés LEÇON 4 (annexe 10)

- sur les repères donnés aux élèves : *“j’avais des difficultés à choisir tous ces conseils en fait et tous ses feedback...moteurs en fait et des conseils de sécurité.... une concentration en fait de tous les instants” (ligne 7)*
- sur l’évolution de l’engagement : *sur la classe entière, on a pas pratiquement pas d’élèves qui sont réticents à grimper en tête. (ligne 6)*

Effets déclarés “APRÈS-COUP” (annexe 17)

- sur le séquençage : *“c’est moins chronophage. Le séquençage plus l’autonomie dans le fait de rentrer les compétences soi-même et le fait d’évaluer les élèves à chaque séance, ça, ça ne peut faire que progresser les élèves.” (ligne 21)*
- sur la différenciation : *“c’est une progression qui est chronologique et qui fait sens*

dans la tête des élèves...chacun progresse à son rythme..ça a contribué à les tirer vers le haut... les différencier pour la réussite de tous.” (ligne 24)

Effets constatés par le chercheur :

Le chercheur constate que Stéphane peine à s'appropriier le protocole aménagé en particulier dans la leçon 1. Il mesure le décalage entre ce qui est prévu et ce qui est réalisé avec la classe de Tcom. La tentation d'intervenir à la place de l'enseignant est toujours intense mais le chercheur compose avec son “impossible à supporter”. La classe valide toutefois régulièrement les protocoles prévus.

8.3.2.3 Synthèse effet de la variable “séquençage de la CA”

Concernant la variable “séquençage de la CA”, le croisement des effets déclarés et constatés des différents acteurs de l'ingénierie dessine un rapprochement entre la réussite précoce en tête : *“parce qu'au début c'est un peu compliqué....au fur et à mesure, on progresse et on prend confiance et on réussit.” (ligne 35 - entretien d'après-coup Kevin - annexe 20)*, le séquençage et les progrès réalisés : *“on s'est rendu compte de notre niveau et on a pu progresser dans l'escalade” (ligne 27 - entretien d'après-coup Kevin - annexe 20)*. Ainsi Calvin : *“j'ai beaucoup progressé. Au tout début, je faisais rien, si je pouvais en faire le moins possible. Mais là ben, ça allait beaucoup mieux.” (ligne 37 - entretien d'après-coup Calvin - annexe 21)* et la motivation à se présenter en tête le jour de l'examen : *“sur une voie facile, je pense que je réussirais” (ligne 44 - entretien d'après-coup Calvin - annexe 21)* ou de poursuivre cet apprentissage : *“Oui, j'aurais envie si ça pouvait continuer. Oui, ça aurait aidé à avoir moins peur toujours.” (ligne 35 - entretien d'après-coup Mathieu - annexe 22)*.

Les résultats obtenus au CCF par Kévin, Mathieu et Calvin renforcent notre propos. Pour des élèves qui avaient des problèmes initiaux de peur ou de confiance en escalade, leur note estimée au CCF final (*Kévin 15.9, Mathieu 15.3 et Calvin 13.7*), prouve que le séquençage et les actions de l'enseignant les ont conduit à leur meilleur niveau de la compétence attendue.

Stéphane reconnaît d'ailleurs les effets bénéfiques de cette méthode qui fait évoluer rapidement tous les élèves en tête : *“Sur la classe entière, on a pas pratiquement pas d'élèves qui sont réticents à grimper en tête.” (ligne 6 - entretien d'après-coup Stéphane- annexe 17)* grâce à une progression logique : *“la progression qui est chronologique fait sens dans la tête des élèves...chacun progresse à son rythme ..ça contribue à les tirer vers le haut... les différencier pour la réussite de tous.” (ligne 24 - entretien d'après-coup Stéphane- annexe 17)* *“Le séquençage plus l'autonomie dans le fait de rentrer les compétences soi-même et le*

fait d'évaluer les élèves à chaque séance, ça, ça ne peut faire que progresser les élèves.”
(ligne 21 - entretien d'après-coup Stéphane- annexe 17).

8.3.3 Étude des effets de la variable “autonomie de l'élève”

8.3.3.1 Sur les élèves

KEVIN

Effets déclarés LEÇON 1 (annexe 12)

- Le suivi de compétence numérisé t'aide t il à mieux te situer dans tes apprentissages ? (estimé de 1 = pas du tout à 10 = grande aide) : *10 (ligne 16)*
- Que penses-tu de l'autonomie qu'on te laisse dans la leçon ? (estimé de 1 = pas assez à 10 = beaucoup) : *10 (ligne 18)*

Effets déclarés LEÇON 4 (annexe 14)

- Que penses-tu de l'autonomie qu'on te laisse dans la leçon ? (estimé de 1 = pas assez à 10 = beaucoup) : *“10 vous êtes là juste pour vérifier l'assurance, juste pour qu'on soit bien attaché et après vous laisser les élèves communiquer” (ligne 39)*
- Le suivi de compétence numérisé t'aide t il à mieux te situer dans tes apprentissages ? (estimé de 1 = pas du tout à 10 = grande aide) : *“10, Oui ça permet de nous auto-évaluer, nous montrer notre progression et pouvoir après plus tard, comment dire, ah oui c'est surtout s'autoévaluer pour se voir progresser” (ligne 31)*

Effets déclarés “APRÈS-COUP” (annexe 20)

- Es-tu satisfait de l'autonomie qu'on t'a laissé dans les leçons (estimée sur une échelle de 1 insuffisante à 10 largement suffisante) ? : *“10 parce qu'au final le professeur était là pour nous conseiller et tout ça. Mais on s'auto-évaluait et on se rendait compte de nos faiblesses nous-même et de nos améliorations.” (ligne 49)*
- T'es-tu senti responsabilisé dans tes apprentissages ? (sur une échelle de 1 peu responsabilisé à 10 très responsabilisé) : *“10 on était très responsabilisés parce que justement on s'occupait de nos camarades quand ils montaient. Même si on était encadrés, on avait quand même une part d'autonomie qui venait de nous.” (ligne 50)*
- Que penses tu d'être noté à toutes les leçons pour être motivé(e) ? (estimé sur une échelle de 1 ça me motive peu à 10 ça me motive beaucoup) : *“10 parce que c'est quand même une note qui peut jouer dans les moyennes et tout ça et ça motive à donner notre mieux.” (ligne 51)*
- D'après toi, quel(s) est (sont) le(s) outil(s) utilisé(s) par le prof qui t'ont permis d'être

responsabilisé ? : “Les *petites vidéos qu'on avait au projecteur, ça nous donnait un exemple sur le mur directement pour visualiser. et après, les petites démo à côté en temps réel où on avait des conseils*” (ligne 52)

➤ Le suivi de compétence numérisé t'a-t-il aidé dans tes apprentissages ? (estimé de 1 peu aidé à 10 bcp aidé) : “*le suivi de compétences nous a permis de voir notre progression, voir là où on avait des lacunes, en autonomie.*” (ligne 53)

➤ T'es tu senti en sécurité lors des apprentissages en tête avec cette méthode ? (sur une échelle de 1 peu en sécurité à 10 tout le temps en sécurité) : “*10 j'avais confiance en mes camarades. Je sais en qui je peux avoir confiance, du coup il n'y avait aucun risque et le professeur était là. Il est resté tout le temps avec nous donc il n'y avait aucun risque.*” (ligne 58)

➤ As-tu trouvé que ton professeur était disponible pour t'aider ? (estimé de 1 peu disponible à 10 très disponible) : “*10. Du coup oui, il était tout le temps là.*” (ligne 63)

➤ Est-ce que tu dirais que cette séquence d'escalade a eu un bon effet sur toi en EPS ? : “*oui, la part d'autonomie en EPS, on n'a pas souvent une autonomie aussi grande et avec des risques surtout. du coup on se responsabilisait encore plus que d'habitude.*” (ligne 66)

Effets constatés par le chercheur :

Kevin qui avait déjà beaucoup de maturité, a parfaitement géré l'autonomie qui lui a été confiée. Il remplissait régulièrement son suivi de compétence avec sérieux et s'engageait dans les différents rôles dont il avait la charge.

MATHIEU

Effets déclarés LEÇON 1 (annexe 5)

➤ Le suivi de compétence numérisé t'aide t il à mieux te situer dans tes apprentissages ? (estimé de 1 = pas du tout à 10 = grande aide) : 8 (ligne 14)

➤ Que penses-tu de l'autonomie qu'on te laisse dans la leçon ? (estimé de 1 = pas assez à 10 = beaucoup) : “*ça peut nous permettre de réussir nous-même les exercices*” (ligne 16)

Effets déclarés LEÇON 4 (annexe 16)

➤ Que penses-tu de l'autonomie qu'on te laisse dans la leçon ? (estimé de 1 = pas assez à 10 = beaucoup) : “*8. Ça nous permet aussi, l'autonomie de pouvoir nous aider entre nous*” (ligne 60)

➤ Le suivi de compétence numérisé t'aide t il à mieux te situer dans tes apprentissages ? (estimé de 1 = pas du tout à 10 = grande aide) : “*Si si ça m'aide à progresser.*” (ligne 48) “*Parce*

qu'on peut voir comment se débrouiller au début à la séance d'avant et au fur et à mesure aussi" (ligne 49)

Effets déclarés "APRÈS-COUP" (annexe 22)

➤ Es-tu satisfait de l'autonomie qu'on t'a laissé dans les leçons (estimée sur une échelle de 1 insuffisante à 10 largement suffisante) ? : *"10, parce qu'on nous a laissé de l'autonomie et on nous a laissé libre d'apprendre seuls." (ligne 48)*

➤ T'es tu senti responsabilisé dans tes apprentissages ? (sur une échelle de 1 peu responsabilisé à 10 très responsabilisé) : *"10. je ne sais pas trop comment le développer mais je me suis senti responsabilisé" (ligne 49).*

➤ Que penses tu d'être noté à toutes les leçons pour être motivé(e) ? (estimé sur une échelle de 1 ça me motive peu à 10 ça me motive beaucoup) : *"10, ça motive parce que, en gros, on sait qu'on se place au niveau de la première séance et après, en fonction de la note, on voit la note et ça nous permet d'évoluer de faire le maximum pour avoir un bon niveau" (ligne 51).*

➤ D'après toi, quel(s) est (sont) le(s) outils utilisé(s) par le prof qui t'ont permis d'être responsabilisé ? : *"Je pense les conseils du prof parce que les vidéos, ça aide mais après, c'est pas pareil" (ligne 53)*

➤ Le suivi de compétence numérisé t'a-t-il aidé dans tes apprentissages ? (estimé de 1 peu aidé à 10 bcp aidé) : *"Si, si ça m'a aidé à savoir où c'est que je me situais dans mes réussites." (ligne 55)*

➤ T'es tu senti en sécurité lors des apprentissages en tête avec cette méthode ? (sur une échelle de 1 peu en sécurité à 10 tout le temps en sécurité) : *"7 parce que j'étais bien en sécurité. je me sentais en sécurité même si j'ai eu quelques moment d'hésitation mais à la fin, ils étaient vraiment minimes." (ligne 60)*

➤ As-tu trouvé que ton prof était disponible pour t'aider ? (estimé de 1 peu disponible à 10 très disponible) : *"10. Il était là quand il pouvait, pour nous aider, tout ça." (ligne 66)*

➤ Est-ce que tu dirais que cette séquence d'escalade a eu un bon effet sur toi en EPS ? : *"Oui parce que ça permet aussi dans d'autres sports à savoir se surpasser et à réussir des choses qu'on ne pense pas réussir." (ligne 68)*

Effets constatés par le chercheur :

Même s'il n'a pas vécu de mauvaises expériences, Mathieu était l'un des élèves les plus stressés. La progression proposée et le climat instauré lui auront permis de relativiser ses échecs et de prendre confiance en lui.

CALVIN

Effets déclarés LEÇON 1 (annexe 12)

- Le suivi de compétence numérisé t'aide-t-il à mieux te situer dans tes apprentissages ? (estimé de 1 = pas du tout à 10 = grande aide) : *10 (ligne 17)*
- Que penses-tu de l'autonomie qu'on te laisse dans la leçon ? (estimé de 1 = pas assez à 10 = beaucoup) : *"Y'a une bonne autonomie, quand même." (ligne 19)*

Effets déclarés LEÇON 4 (annexe 15)

- Que penses-tu de l'autonomie qu'on te laisse dans la leçon ? (estimé de 1 = pas assez à 10 = beaucoup) : *"9 On a une grande autonomie, on a juste besoin de vous pour vérifier les les nœud de huit, les noeud d'encordage et la queue de vache" (ligne 44 et 45)*
- Le suivi de compétence numérisé t'aide-t-il à mieux te situer dans tes apprentissages ? (estimé de 1 = pas du tout à 10 = grande aide) : *"Parce que je vois ma progression au fur et à mesure et ça motive un peu. (ligne 38) 8. Ça m'aide beaucoup" (ligne 38)*

Effets déclarés "APRÈS-COUP" (annexe 21)

- Es-tu satisfait de l'autonomie qu'on t'a laissé dans les leçons (estimée sur une échelle de 1 insuffisante à 10 largement suffisante) ? : *"L'autonomie, elle était très bien. Je dirais 9,10. Quand on avait besoin, on appelait le prof et il était là" (ligne 63)*
- T'es-tu senti responsabilisé dans tes apprentissages ? (sur une échelle de 1 peu responsabilisé à 10 très responsabilisé) : *"10. Totalement. On était totalement responsabilisés, oui. Vu qu'on faisait tout nous-même, on était totalement autonomes." (ligne 64)*
- Que penses-tu d'être noté à toutes les leçons pour être motivé(e) ? (estimé sur une échelle de 1 ça me motive peu à 10 ça me motive beaucoup) : *"C'était très motivant vu qu'on avait le tableau. Donc, je dirais 10. On avait le tableau et on voyait nos progression. Donc, à chaque fois, on faisait de mieux en mieux." (ligne 65)*
- D'après toi, quel(s) est (sont) le(s) outil(s) utilisé(s) par le prof qui t'ont permis d'être responsabilisé ? : *"le suivi de compétences et les vidéos qu'on voyait à chaque fois. Bah en fait, on vous voyait faire donc, c'était top." (ligne 68)*
- Le suivi de compétence numérisé t'a-t-il aidé dans tes apprentissages ? (estimé de 1 peu aidé à 10 bcp aidé) : *"Ça m'a énormément aidé, 10. Le tableau était bien parce qu'on voulait se dépasser à chaque fois." (ligne 69)*
- T'es-tu senti en sécurité lors des apprentissages en tête avec cette méthode ? (sur une échelle de 1 peu en sécurité à 10 tout le temps en sécurité) : *"Complètement en sécurité. Si on*

avait confiance en l'assureur et que l'assureur ne faisait pas n'importe quoi, voulait pas faire le rigolo, non c'était totalement en sécurité.” (ligne 73)

➤ As-tu trouvé que ton prof était disponible pour t'aider ? (estimé de 1 peu disponible à 10 très disponible) : *“Je dirais 10, le prof était très disponible.” (ligne 77)*

➤ Est-ce que tu dirais que cette séquence d'escalade a eu un bon effet sur toi en EPS ? : *“Oui, je sais pas si c'est grâce à ça, mais pendant le confinement, j'ai fait pas mal de sport. Je ne sais pas si c'est grâce à l'escalade mais peut-être ?” (ligne 79)*

Effets constatés par le chercheur :

Calvin a eu un peu de difficulté à entrer dans la séquence d'enseignement car il avait beaucoup d'appréhensions du fait de ses expériences passées. Il s'est progressivement investi avec intensité alors qu'il se voyait progresser.

8.3.3.2 Sur l'enseignant Stéphane

Données évoquées “DÉJÀ-LÀ (annexe 1)

➤ sur vos motivations initiales à réaliser cette expérimentation : *“c'est l'utilisation des outils numériques de façon pédagogique, de façon efficace quoi, voilà une des principales motivations.” (ligne 14)*

➤ sur la réussite des élèves : *“j'aime créer un climat propice à leur épanouissement, en les valorisant, les mettant en réussite, en les stimulant.” (ligne 60)*

➤ sur l'autonomie des élèves : *“ils doivent s'émanciper un peu de mes actions, de mes enseignements.” (ligne 38)*

➤ sur la responsabilisation des élèves : *“avec le suivi de compétence autonome, forcément ils vont acquérir une forme de responsabilisation. (ligne 57)*

➤ sur la motivation des élèves : *“La motivation est forcément un des moteurs principaux aussi pour l'engagement de ces élèves dans l'activité donc il faut la stimuler, la susciter par tous les moyens.” (ligne 39)*

➤ sur l'accompagnement des élèves : *“je valorise les formes de dévolution, de tutorat qui peuvent remplacer en fait l'enseignant et le libérer de certaines tâches pour qu'il puisse mieux organiser finalement la séance.” (ligne 32)*

➤ sur l'évaluation des élèves : *“elle est bienveillante, motivante. (ligne 33)... “La réussite est intimement lié au plaisir” (ligne 35)*

Effets déclarés LEÇON 1 (annexe 9)

- sur l'atteinte des objectifs : “je suis pas tellement content (ligne 1)... ils ont quand même chacun réalisés le protocole D2.” (ligne 2)
- sur l'autonomie des élèves : “je travaille beaucoup à vérifier, en fait, la sécurité et à gérer, en fait, les comportements déviants” (ligne 4)
- sur l'engagement des élèves : “en respectant ce protocole les élèves s'engagent sans crainte” (ligne 7)

Effets déclarés LEÇON 4 (annexe 10)

- sur l'engagement des élèves : “*C'est assez positif, il y en a très peu, en réalité, qui ne s'engagent pas, qui semblent peu motivés*”. (ligne 14)
- sur l'autonomie des élèves : *plus on leur confie de l'autonomie mieux ils y répondent quoi...Alors que, a priori, on n'est pas forcément enclin à leur en laisser parce qu'ils présentent souvent, en fait, des comportements déviants.* (ligne 15)

Effets déclarés “APRÈS-COUP” (annexe 17)

- sur l'autonomie des élèves : “*dans ce protocole, l'élève a une connaissance globale du but à atteindre et de là où il part. Il sait réellement où il en est et où il doit aller*” (ligne 25)
“*sur les dispositifs qui rendent autonomes : rentrer ses compétences dans l'ordinateur ...vidéo différée....les capsules vidéos...Tout a joué finalement son rôle*” (ligne 26)
- sur la prise de risque en autonomie : “*laisser une autonomie tout en gérant au mieux la sécurité. Ça implique d'avoir vraiment pensé à tout en amont.... ils vivent la notion de risque mais finalement, en termes de risque objectif, ils ne peuvent pas se faire mal quoi.*” (ligne 28)

Effets constatés par le chercheur :

Le suivi de compétences numérisé a été mal investi par la classe en leçon 1. Stéphane a été accaparé par un groupe d'élèves perturbateurs. Il a su réagir ensuite en leur laissant une forme d'autonomie guidée qui les a responsabilisés et enrôlés dans la tâche, l'ensemble de la classe ayant par ailleurs compris l'intérêt de la notation à toutes les séances.

8.3.3.3 Synthèse effet de la variable “autonomie”

Pour la variable “autonomie de l'élève”, le croisement des effets déclarés et constatés des différents acteurs tant à prouver que qu'un lien existe entre autonomie, responsabilisation et engagement dans la tâche : “*plus on leur confie de l'autonomie mieux ils y répondent*

quoi...Alors que, a priori, on n'est pas forcément enclin à leur en laisser parce qu'ils présentent souvent, en fait, des comportements déviants.” (ligne 16 - entretien post Leçon 4 - annexe 10). Les outils numériques et en particulier le suivi de compétences numérisé a pu avoir un effet sur leur motivation : *“C’était très motivant vu qu'on avait le tableau. Donc, je dirais 10. On avait le tableau et on voyait nos progression. Donc, à chaque fois, on faisait de mieux en mieux.”* (ligne 55 - Entretien d’après-coup Calvin - annexe 21). *“Cet outil permet à l’élève de suivre ses progrès en s’auto-évaluant parce qu’au final le professeur était là pour nous conseiller et tout ça. Mais on s’auto-évaluait et on se rendait compte de nos faiblesses nous-même et de nos améliorations.”* (ligne 50 - Entretien d’après-coup Kevin - annexe 20). Ces autoévaluations régulières serviraient de repère dans la progression : *“ça motive parce que, en gros, on sait qu'on se place au niveau de la première séance et après, en fonction de la note, on voit la note et ça nous permet d'évoluer de faire le maximum pour avoir un bon niveau”* (ligne 52 - entretien d’après-coup Mathieu - annexe 22). Responsabilisé, l’élève accède au plaisir de progresser : *“le plaisir, il était là vu qu'on voyait nos progrès à chaque fois.”* (ligne 43 - entretien d’après-coup Calvin - annexe 21). Une autonomie dans la prise de risque qui semble toutefois devoir être guidée au sein d’un milieu sécurisé : *“laisser une autonomie tout en gérant au mieux la sécurité. Ça implique d'avoir vraiment pensé à tout en amont.... ils vivent la notion de risque mais finalement, en termes de risque objectif, ils ne peuvent pas se faire mal quoi.”* (ligne 28 - entretien d’après-coup Stéphane - annexe 17).

8.4 Étude des effets de l’expérimentation sur les enseignants

Cette partie est consacrée à l'analyse comparative des effets déclarés par les enseignants lors de leur traversée de l'épreuve et lorsqu'ils prennent connaissance des résultats finaux qu'ils ont estimés. Stéphane est l'enseignant le plus “traversé” par l'épreuve. Christophe nous a toutefois décrit les contenus et les modes opératoires des leçons que nous aurions dû observer. La retranscription de cet entretien est disponible en annexe 18 (entretien sur la séquence prévue “en tête” Christophe L4 à L9).

8.4.1 Sur la comparaison des résultats

Stéphane paraît convaincu de l'expérience qu'il vient de vivre. Pour lui, il n'y a plus de doute : *“je suis quand même surpris. Avant qu'on mette en place cette méthode, j'avais des doutes, là, j'en ai beaucoup moins puisque les résultats parlent tout seuls”* (ligne 7 - entretien d’après-coup Stéphane - annexe 17).

Christophe, quand lui, s'y attendait plus ou moins. Il attribue les mauvais résultats à la

typologie de sa classe avec *“une majorité de filles qui ne sont pas sportives, qui n'aiment pas ce côté « se mettre en danger (ligne 7 - entretien d'après-coup Christophe - annexe 19).*

8.4.2 Sur la comparaison des pratiques

Dans son entretien, Stéphane met en avant la méthodologie de guidage par suivi de compétences numérisé, la notation régulière des élèves qui soutient leur engagement dans les apprentissages et la grande autonomie qui leur est laissée : *“le fait que chaque prestation débouche sur une note et cette note, il la rentrait eux-mêmes...en terme de motivation, implication dans la séance, c'est déterminant et ça se retrouve dans les résultats.” (ligne 9 - entretien d'après-coup Stéphane - annexe 17).* Il reconnaît que le style dévolutif qui lui a été proposé a porté ses fruits : *‘je me suis moins pris la tête avec les élèves dans la mesure où ils étaient plus autonomes, plus responsables...alors que c'était la première fois, j'ai enseigné de façon presque plus détendue.’ (ligne 10 - entretien d'après-coup Stéphane - annexe 17).*

Christophe concède que son style contrôlant et rigide peut poser des limites aux apprentissages en escalade. Cependant, cette stratégie assumée est rassurante pour lui et pour ses élèves afin, dit-il, d'éviter tout accident : *“C'est vrai que c'est ce côté prudent, ce côté sécurité qui me guide. Et surtout éviter l'accident”.* (ligne 13 - entretien d'après-coup Christophe - annexe 19).

Avant l'expérimentation, Christophe n'est pas convaincu que l'apprentissage de la chute en tête soit un prérequis à l'apprentissage du grimper en tête : *“des chutes en tête ? Non, ce n'est pas prioritaire par rapport à ma démarche.” (ligne 17 - entretien sur la séquence prévue - Annexe 18).* Paradoxalement et alors qu'il les enseigne, il reconnaît l'inefficacité des chutes en moulinette pour préparer à grimper en tête : *“je ne pense pas que ça permette d'apprécier les risques en tête” (ligne 10 - entretien d'après-coup Christophe - annexe 19).*

Dans sa stratégie, il choisit les élèves qui sont capables de grimper en tête et gère lui-même leur assurage dans un premier temps : *“Dans un premier temps oui c'est moi qui suis à l'assurage puis après avec les élèves relativement sûr”...“Je juge que l'élève est capable d'aller sur une grimpe en tête.” (entretien sur la séquence prévue - ligne 5 - annexe 18).*

Stéphane est pour sa part persuadé de l'effet préparatoire de la chute en tête : *“c'est en chutant qu' on apprend à avoir moins peur, ça semble évident, mais moi en tant qu'enseignant, je n'osais pas vraiment le réaliser sauf en moulinette.” (ligne 13 - entretien d'après-coup Stéphane - annexe 17).*

8.4.3 Sur les perspectives

Pour Stéphane, l'expérience dévolutive aura été particulièrement marquante : *“la dévolution, ça fait vraiment sens avec des élèves qui ont ce profil, des élèves de lycée professionnel”*. (ligne 31 - entretien d'après-coup Stéphane - annexe 17). Il se sent prêt à intégrer la méthode du module aménagé dans ses propres pratiques professionnelles en escalade : *“je me sens capable de réitérer l'expérience c'est-à-dire d'en faire parvenir le plus grand nombre, finalement, à grimper en tête.”* (ligne 29 - entretien d'après-coup Stéphane - annexe 17) voir de l'appliquer à d'autres activités physiques et sportives : *“j'ai la sensation d'avoir été plus efficace. je vais essayer de le mettre en place peut-être ailleurs...dans d'autres disciplines.”* ((ligne 29 - entretien d'après-coup Stéphane - annexe 17).

Christophe est également prêt à tenter l'expérience du module aménagé : *“Je pense que ça peut en être un oui...au niveau de la chute en tête, arriver à développer assez tôt cette confiance avec l'assureur et la réaction de cet assureur. .. L'apprentissage de la chute, ça peut être une piste tout à fait intéressante, un peu novatrice pour moi”* (ligne 16 et 18 - entretien d'après-coup Christophe - annexe 19). Il semble prêt pour cela à renouveler ses pratiques et à remettre en question son style d'enseignement : *“un certain lâcher-prise, une certaine entrée dans l'activité par le risque qui construit la confiance.”* (ligne 22 - entretien d'après-coup Christophe - annexe 19).

9. VALIDATION INTERNE

Cette partie a pour objectif de répondre à nos questions de recherche à partir des résultats que nous venons de présenter. Nous y discuterons de la validation interne de nos propositions c'est-à-dire des conditions de leur reproductibilité. Nous nous appuierons pour cela sur les éléments de concordance et de distorsion précédemment constatés.

9.1 Première question de recherche

Notre première question de recherche était relative à l'apprentissage de la chute en tête et à ses effets sur la confiance des élèves. Les critères et indicateurs de données utilisés pour argumenter notre réponse sont présentés en annexe 24.

Rappel : *l'apprentissage précoce de la chute en milieu aménagé a t il des effets sur le niveau de confiance des élèves en tête ?*

Réponse à la question :

Au regard des résultats estimés, des effets déclarés et constatés, notre réponse est affirmative. A la fin de la séquence d'enseignement, 76% des élèves du module aménagé sont en capacité de chuter ou d'assurer une chute et le même pourcentage. Nous pensons que l'apprentissage précoce et répété de la chute en tête construit les compétences qui rassurent l'élève et améliore son niveau de confiance dans ce style d'évolution.

Nous proposons d'étudier les conditions de réalisation de notre réponse à partir de quatre éléments clés de notre analyse.

Construire un cadre de pratique stable et sécurisant

Nous avons vu que le risque objectif n'est pas acceptable à l'école. Le cadre institutionnel est suffisamment clair à ce propos : « la prise de risque mettant en jeu l'intégrité physique des élèves est inacceptable dans un cadre scolaire » (rapport IGEN 2016). L'enseignant doit créer des conditions de prise de risque tout en assurant la sécurité objective des participants c'est-à-dire garantir qu'aucun retour au sol ne soit possible en cas de chute. La sécurité objective repose en premier lieu sur l'installation de "règles d'or", de routines de sécurité passive en début de séquence. Celles qui ont été pensées et manipulées dans cette ingénierie sont répertoriées en annexe 27 : "éléments de sécurité passive et active du Module Aménagé". Intégrées précocement aux contenus d'enseignement, elles sont suivies, répétées et automatisées par les élèves dès les premières leçons. L'analyse des données d'interaction des Leçons 1 et 4 (annexe 23) est éclairante : en leçon 4, le pourcentage des interventions de sécurité passive baisse nettement au profit des interventions de sécurité active. C'est justement l'effet que nous recherchons. Alors que la sécurité passive est installée, l'enseignant oriente progressivement ses interventions au service d'un étayage des compétences de sécurité active qui sont au cœur des acquisitions visées.

Construire des compétences de sécurité active liées à la chute

Pour nous, la construction de compétences de sécurité active liée à la chute en tête est au cœur de ce travail. Il ne s'agit pas d'éliminer le risque de chute mais bien au contraire de le "didactiser" afin de le faire vivre aux élèves. Hors, c'est un point de distorsion majeur qui sépare nos propositions de celles régulièrement vécues par les élèves. Le positionnement de Christophe est à ce titre assez représentatif des tensions qui le traversent entre son assujettissement à l'institution et ses propres divisions internes. Ses choix sont en permanence remis en question entre « ce qu'il sait qu'il doit faire » et « ce qu'il aimerait

enseigner ». Ainsi, tout en étant convaincu que la chute en mouliète ne prépare pas à la chute en tête, il la fait malgré tout vivre à ses élèves : *“je ne pense pas que ça (enseigner la moulinette) permette d'apprécier les risques en tête.”* (ligne 10 - entretien d'après-coup Christophe - annexe 19).

Un des enjeux majeurs de ce travail est celui d'une éducation à la perception du risque objectif afin d'éviter les biais cognitifs qui maintiennent les élèves dans des comportements inhibés : “un objectif important d'apprentissage de la sécurité serait de permettre aux élèves d'évaluer le plus objectivement possible les caractéristiques des situations auxquelles ils sont confrontés (DELIGNIÈRES, 1993). Hors, pour aider les élèves à percevoir ce risque, encore faut-il qu'il y en ait un ! Autrement dit, sans risque subjectif, aucune éducation à la prise de risque n'est possible. Pour nous, la construction des compétences de sécurité active liées à la chute en tête alimentent le premier “capital confiance” des grimpeurs et des assureurs. La réduction de dissonance entre le risque subjectif de l'élève et le risque objectif qu'il encourt déclenche une première motivation à s'engager. Autrement dit, plus le niveau de compétence à chuter ou parer une chute est élevé, plus l'élève se rend compte qu'il ne risque rien et qu'il peut s'engager.

Didactiser la chute

Si la chute en judo est un contenu d'enseignement reconnu, il devrait être possible de la didactiser en escalade. Notre ambition est d'abord de réduire l'appréhension de l'élève pour ensuite transformer la chute en un jeu valorisant. Autrement dit, c'est réduire le risque subjectif d'un côté tout en augmentant le risque préférentiel de l'autre.

Pour cela, nous proposons que l'élève soit confronté à des situations réelles de chute afin d'améliorer la précision dans l'évaluation du risque” (DELIGNIÈRES, 1993).

L'enseignant manipule la “hauteur de chute” afin que la chute soit sécurisée et le vécu de l'élève positif. L'engagement de l'élève est soutenu par l'activité mésogénétique de l'enseignant c'est-à-dire son intervention sur l'aménagement du milieu. L'expérience de réussite place un premier levier d'engagement favorable à la répétition. Dans notre stratégie, l'élève peut répéter jusqu'à quinze chutes sur l'ensemble de la séquence et atteindre ainsi un niveau élevé de maîtrise de compétence de chute en tant que grimpeur et assureur. Hors, nous savons que «la variable la plus importante pour l'apprentissage est la quantité de pratique » (SCHMIDT & LEE, 1998). Il est d'autre part intéressant de préciser qu'en escalade plus que dans n'importe quelle autre activité sportive, les niveaux de

compétences sont interdépendants : le niveau d'engagement du grimpeur est intimement lié à la confiance qu'il accorde à son assureur et donc à son niveau de compétences.

Ainsi répétée, la chute peut devenir un jeu valorisant. : “le recours au jeu conduit l'élève à s'engager davantage en escalade jusqu'au risque de chuter” (DELIGNIÈRES, 1993). INCARDONA & CLAVERIE (2014) proposent que l'élève “craintif” ait accès à des variables échelonnées : choix de la hauteur de chute, quantité de “mou” à maintenir dans la corde et moment de chute avec ou sans information préalable de l'assureur.

Gérer ses émotions

Lors de son entretien d'après-coup, Calvin nous confie que l'expérience traumatisante qu'il a vécu lorsqu'il était au collège est en partie effacée (*je suis très satisfait. J'ai vu les évolutions donc c'était très bien. ligne 77 entretien d'après-coup Kevin*). Nous sommes convaincus que le protocole de chute aménagée lui a fait vivre une expérience “émotionnellement marquante” (SÈVE, 2020).

Nous pensons que l'escalade participe pleinement à l'exploration du monde intérieur de l'élève, à son éducation aux émotions, enjeu très actuel d'une “EPS du dedans” (SÈVE, 2020).

Ainsi, accepter le risque subjectif, c'est vivre des situations marquantes qui s'inscrivent durablement dans l'expérience des grimpeurs et sont favorables à l'apprentissage de nouvelles connaissances (TERRÉ & AL, 2016). De nouvelles connaissances sur soi et des compétences de sécurité qui évitent tout envahissement émotionnel à l'heure où il faut réagir face à un danger réel : “c'est l'absence de possibilité de réactions pertinentes en situation dangereuse qui est souvent la cause de réactions émotionnelles” (DELIGNIERES, 1993). Aussi, le jeu peut-il constituer un levier pour assurer la sécurité des élèves tout en leur faisant vivre les émotions propres à cette activité et satisfaire leur besoin de prise de risque.

9.2 Deuxième question de recherche

Notre deuxième question de recherche était relative à l'enseignement séquencé “en tête” et son effet sur la réussite des élèves.

Rappel : l'enseignement précoce et séquencé en tête améliore-t-il le niveau de réussite des élèves dans la compétence attendue (CA) des programmes ?

Réponse à la question :

Au regard des résultats estimés, des effets déclarés et constatés, notre réponse est affirmative.

A la fin de notre séquence, les élèves du module aménagé évoluent tous en tête et l'écart de moyenne est de 2.9pts avec les élèves du module traditionnel. Nous proposons d'en discuter les conditions de réalisation à partir de certains éléments clés de notre analyse. Les critères et indicateurs de données utilisés pour argumenter notre réponse sont présentés en annexe 25. Selon nous, l'élève du module aménagé devient "performant" en tête parce que le séquençage de la compétence attendue lui permet d'acquérir rapidement et facilement des compétences en tête. La maîtrise de ces compétences nourrit en partie sa motivation d'accomplissement, c'est-à-dire la recherche du plaisir différé de progresser ou de réussir, motivation qui est elle-même à l'origine de la persistance de l'engagement de l'élève. Nous avons vu que l'escalade en tête est une "situation totale", complexe et qui engage entièrement l'individu. Il est impossible de la faire vivre à l'élève sans la transformer, sans la "didactiser". Nous proposons de guider l'élève dans sa progression vers la compétence attendue en tête à l'aide de permis qui valident régulièrement ses acquisitions. Le protocole ou permis Dégaine 2 (D2) valide les compétences du grimpeur et de l'assureur pour accéder en sécurité jusqu'à la deuxième dégainé, le protocole Dégaine 3 (D3) valide leurs compétences jusqu'à la 3ème dégainé et ainsi de suite jusqu'en haut de la voie (protocole ou permis Relais).

Réussite précoce

Nous sommes convaincus que les premières expériences de réussite en tête agissent comme les premières expériences de réussite de chute. Elles contribuent à diminuer la charge émotionnelle et rapproche le risque perçu par l'élève du risque réellement encouru. Elles déclenchent la motivation initiale à évoluer dans ce style : "la motivation est la force qui pousse l'apprenant à faire le premier pas vers l'action. L'engagement est celle qui le propulse et l'amène à faire le deuxième pas et les suivants." (PARENT, 2014).

Nous avons montré l'importance d'une entrée sécurisée dans les apprentissages en particulier pour les élèves à faible confiance en eux. Même si le niveau de difficulté n'est pas optimal, les tâches initiales sont faciles et destinées à « faire réussir » les élèves. Lorsqu'ils surviennent, les échecs sont vécus comme des étapes de réajustement vers la réussite. Là encore, « l'idée centrale est de débiter le processus d'apprentissage par une réussite plutôt que par un échec » (MASCLET, 2013).

Des objets d'enseignement accessibles

Notre dispositif de réussite immédiate est transitoire car la transformation de la motricité

suppose des tâches dont la difficulté est optimale et progressive. Cependant, les étapes d'apprentissage doivent être accessibles à tous les élèves car "quand on peut, on veut" (PRAWAT, 1989). Les problèmes posés aux élèves sont paramétrés afin qu'ils soient raisonnablement difficiles, raisonnablement nouveaux et raisonnablement risqués. L'enseignant règle le curseur de la difficulté, de la nouveauté et du risque subjectif de façon à susciter l'intérêt.

Des objets d'enseignement ciblés

En ciblant les contenus en tête, nous avons fait le choix de "zoomer sur ce qui nous est apparu fondamental à un moment donné" (COSTON & UBALDI, 2013). Chaque permis cible un véritable « pas en avant » (UBALDI, 2004) par rapport au précédent et rend visible les attentes de l'enseignant. Les permis constituent le fil rouge qui donnent du sens aux efforts consentis jusqu'à la compétence attendue. Pour nous, la motivation et le sens se construisent dans la stabilité des objets d'étude et des situations et non dans la diversité des situations vécues. En ce sens nous sommes proches des options d'une EPS de l'"anti-zapping" (UBALDI, 2004).

Des situations complexes

Chaque "permis" du module aménagé immerge les élèves dans des situations de plus en plus complexes. Les savoir-faire, connaissances et attitudes que les élèves combinent pour y répondre construisent les compétences complexes qui permettent d'accéder au protocole suivant. Cette approche dynamique des compétences (DEVELAY, 2007) qui sollicite à la fois l'activité et la réflexivité de l'élève est adaptée à notre éducation à la prise de risque. En effet, celle-ci se fonde non seulement sur l'action mais aussi sur la capacité de l'élève à conceptualiser ses choix : savoir prendre des risques, c'est aussi savoir analyser.

Des objets d'enseignement répétés qui donnent du sens aux apprentissages

Tout au long de la progression dans le séquençage, les "fils rouges" moteurs et les "fils bleus" méthodologiques, sociaux et langagiers (ROOSLI, 2015) se combinent et sont répétés au sein des "grandes boucles" (COSTON & UBALDI, 2013) ou formes de pratiques scolaires choisies par l'enseignant à un niveau donné. Hors, nous connaissons l'importance de la répétition dans les apprentissages : "il n'y a pas d'apprentissage sans pratique inscrite dans le temps et sans répétitions (NEWELL & ROSENBLOOM, 1981). Ainsi, les élèves qui ont suivi le module aménagé auront un vécu minimum de 7h effectives en tête contre 3h pour le module traditionnel.

Des objets d'enseignement articulés et progressif

Dans le séquençage proposé, chaque forme de pratique partage un “air de famille” avec la forme de pratique précédente facilitant ainsi les transferts de savoirs. Avec ses emboîtements successifs de situations répétées, le module aménagé privilégie un modèle de leçons pensées à partir des expériences des élèves qu’elles soient motrices ou émotionnelles. La “continuité d’expérience” (TÉRRÉ, 2018) du module aménagé prévaut alors sur la continuité didactique du module traditionnel. En effet, si le passage de la situation “moultête” à la situation “grimper en tête” fait sens pour Christophe, elle ne le fait pas forcément pour ses élèves. Notre proposition tend à ritualiser l’utilisation des formes de pratique. A.COSTON et J-L.UBALDI (2013) montrent l’importance des rituels dans une leçon. Pour nous, le rituel des “permis de progresser” s’ajoute à celui des “routines de sécurité passive”. Ces rituels émanent d’une volonté d’inscrire des repères de sens pour l’élève.

Continuum de sens, continuité des contrats didactiques

Une des principales difficultés de l’enseignement en lycée professionnel est le manque d’intérêt et le désinvestissement des tâches scolaires par les élèves. La question du sens donné aux apprentissages y est stratégique. Le guidage par des formes de pratiques facilement identifiables, répétées et progressives est un levier motivationnel intéressant. Cette chronogenèse des savoirs inscrit un continuum de “sens” à même de faciliter la continuité des contrats didactiques¹⁹. Les élèves du module aménagé ne “décrochent pas” des apprentissages en tête (100% des élèves grimpent en tête à la fin de la séquence). L’enseignant intervient de manière croissante, non pour redéfinir des contrats qui seraient rompus mais plutôt pour étayer l’activité de l’élève : les interactions liées à l’activité de l’élève passent de 16% en leçon 1 à 33% en leçon 4 (Analyse des données interactions, annexe 23).

Un fond culturel stabilisé

L’enseignement précoce “en tête” suscite et oriente l’intérêt des élèves. A la différence du style “moultête”, le style “en tête” reste fidèle au fond culturel de l’activité qui est celui du “savoir s’engager”, celui de l’esprit “premier de cordée”. Nous faisons référence à la pratique sociale de l’escalade en tête mais sans y faire révérence puisque nous la transformons en pratiques scolaires. En disséquant la pratique sociale à des fins d’apprentissages, nous la rendons accessible et offrons à l’élève la possibilité d’y trouver du sens. Hors, la culture est ce qui fait sens chez l’homme. Vivre la culture, ce n’est pas vivre les formes de pratiques

sociales du sport de haut-niveau mais c'est vivre ce qui fait sens pour soi.

Dès lors, une des difficultés majeures pour l'enseignant est de maintenir ce continuum de sens au sein de sa séquence d'enseignement et de ses leçons. En effet, la leçon n'est pas qu'une expérience à vivre. Les formes de pratique scolaire doivent conduire à de réels apprentissages et le passage par des situations d'apprentissage est nécessaire. Hors, s'il est relativement facile de maintenir l'intérêt de l'élève de lycée professionnel au sein des "grandes boucles" progressives validant les permis en tête, il est souvent plus difficile de lui faire accepter le passage par les "petites boucles" ou tâches fermées décontextualisées qui exigent un effort de répétition.

Pour nous, le "problème qui mérite d'être posé est celui de l'articulation entre l'activité des élèves dans la forme de pratique scolaire et celle dans les situations d'apprentissage" (COSTON & UBALDI, 2013). L'articulation cohérente "grandes boucles - petites boucles" est au centre d'un enjeu majeur du savoir enseigner en lycée professionnel.

9.3 Troisième question de recherche

Notre troisième question de recherche était relative à l'engagement des élèves en milieu adidactique.

Rappel : L'engagement des élèves est-il plus soutenu au sein de milieux fortement adidactiques ?

Réponse à la question :

Le confinement affecte la récolte des éléments qui auraient été nécessaires à l'élaboration d'une réponse argumentée. En effet, nous avons prévu de comparer le temps d'activité en tête des élèves du module aménagé à celui des élèves du module traditionnel. Au regard des résultats constatés et estimés ainsi que des effets déclarés et constatés, notre réponse reste affirmative même si le manque de données nous invite à plus de réserve que pour nos deux réponses précédentes.

Les notes d'engagement des trois premières leçons sont significativement à l'avantage de la classe de Stéphane (moyenne de 16,3 pour le module aménagé et de 13 pour le module traditionnel). A la fin de la séquence d'enseignement, un seul élève du module traditionnel sur trois évolue en tête quand les trois élèves du module aménagé sont en tête. Enfin, la moyenne estimée des notes finales de ces trois élèves fait apparaître un différentiel de 4,5 pts à l'avantage du module aménagé (10,45 pts pour le module traditionnel et 15pts pour le module

aménagé). Bien qu'ils s'agissent de résultats estimés, nous pouvons raisonnablement penser que le dispositif aménagé de Stéphane stimule davantage l'engagement de ses élèves que celui de Christophe. Nous proposons d'étayer notre réponse à partir des éléments les plus éclairants de sa stratégie d'enseignement. Les critères et indicateurs de données utilisés pour argumenter cette réponse sont présentés en annexe 26.

Avec DECY & RYAN (2002), nous avons vu que l'engagement durable d'un individu dans une tâche dépend de sa motivation auto-déterminée à la réaliser c'est-à-dire de la satisfaction de besoins profonds qui le poussent à agir. Besoin d'accomplissement, besoin d'autonomie et besoin d'affiliation comptent parmi les plus déterminants.

Nous venons de voir que l'acquisition précoce et facilitée de compétences en tête nourrit en partie les besoins d'accomplissement des élèves du module aménagé. Ils réussissent, progressent et évaluent objectivement les risques qu'ils prennent.

En réponse à notre troisième question, nous pensons que les milieux adidactiques organisés dans lesquels Stéphane immerge ses élèves, satisfont à la fois leur besoin d'accomplissement, d'autonomie et d'affiliation. Ce choix de guidage par le milieu nourrit fortement leur sentiment d'efficacité personnel. Hors, nous pensons que le besoin d'accomplissement n'est satisfait que lorsque la maîtrise des compétences s'accompagne d'un sentiment de pouvoir en maîtriser de nouvelles. Aussi, compétence et sentiment d'efficacité personnel sont intimement liés.

Milieux adidactiques et besoin d'autonomie

Stéphane place le plus souvent ses élèves au sein de milieux adidactiques. Il fait le mort et reste en position de "tiers exclu" (HOUSSAYE, 1988) alors que Christophe intervient beaucoup plus dans les situations qu'il propose. En se plaçant ainsi, Stéphane dévolue une grande partie des savoirs à acquérir. Il fait "accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage" (BROUSSEAU, 1998a). Il laisse l'élève interagir avec le milieu organisé afin qu'il découvre par lui-même les réponses les plus adaptées. D'après, C.ROGERS (1969/1972), « le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie ». Nous pensons que les savoirs acquis en milieux adidactiques sont mieux intégrés et plus facilement réinvestis. Stéphane confesse : "plus on leur confie de l'autonomie et mieux ils y répondent..." (entretien post-leçon 4 ligne 16 - annexe 10).

Selon P.CARRÉ (2005), les milieux adidactiques stimulent la dimension conative de

l'apprenance ²⁸ c'est -à -dire la volonté ou la capacité de fournir des efforts pour atteindre le but recherché. Lorsque nous analysons les prises de vue “caméra plan large” des trois premières leçons de Stéphane, nous constatons que les trois élèves “cobayes” sont en constante activité, tour à tour grimpeurs, assureurs ou contre-assureurs, en interaction avec le professeur ou occupés à renseigner leur suivi de compétence. Ils ne s’arrêtent quasiment jamais. Nous sommes convaincus qu’en confiant des responsabilités à l’élève, l’enseignant contribue à le “faire grandir” et favorise son émancipation. Ainsi, Kevin : *“on n'a pas souvent une autonomie aussi grande et avec des risques surtout. Du coup, on se responsabilisait encore plus que d'habitude.”* (entretien d'après-coup Kevin - Module Aménagé - ligne 67 - annexe 20).

En dévoluant, l’enseignant passe d’une position de “réfèrent des savoirs” à une posture de ressource pour les apprentissages. Le guidage par le milieu le libère de contingences organisationnelles et crée des espaces d’interaction favorables à l’étayage des apprentissages et à la transmission du savoir. Par exemple, dans notre expérimentation, les interactions relatives aux savoirs de sécurité active passent de 16% en leçon 1 à 33% en leçon 4 (analyse des données interactions L1 et L4 - annexe 23).

D’autre part, la stratégie d’institutionnalisation “perlée” des savoirs adoptée progressivement par Stéphane est selon nous, particulièrement pertinente avec des élèves de lycée professionnelle. En effet, les temps de rassemblement classe entière sont souvent improductifs pour transmettre ou valider des savoirs car les élèves sont inattentifs. La validation “au coup par coup” de petits groupes d’élèves est bien plus intéressante en lycée professionnel mais elle n’est envisageable que si une grande autonomie est laissée à l’élève.

Les outils numériques, autonomie, chronogène

Les outils numériques sont au centre de la stratégie de dévolution des savoirs de Stéphane. Dans la première partie des leçons, les élèves sont guidés par un outil de vidéo différée qui leur permet d’avoir une connaissance immédiate du résultat. Hors, « la connaissance des résultats est la condition sine-qua-non de l'apprentissage moteur et l'outil le plus puissant dont dispose le formateur » (SIMMONET, 1985).

Tout au long de la leçon, les élèves peuvent consulter librement des capsules vidéo préenregistrées qui viennent en complément des démonstrations pratiques de l’enseignant. Ces capsules explicitent très clairement les buts à atteindre et constituent une aide essentielle à l’apprentissage. Facilitant les feedbacks, elles permettent aux élèves de mesurer par

eux-mêmes l'écart entre les comportements réalisés et les comportements attendus. Le recours à la vidéo contribue à l'autonomisation des élèves. Ainsi, KEVIN : *“on avait des exemples que le prof nous montrait et après on faisait par nous-même tout en étant encadrés. Du coup, ça nous laissait de l'autonomie ce qui, ben moi, personnellement m'a motivé à le faire.”* (entretien d'après-coup - ligne 28 - annexe 20).

Les élèves sont également guidés par un suivi de compétence numérisé qu'ils renseignent à chaque leçon. Il permet de visualiser les progrès et de suivre les différentes étapes d'apprentissage. Le dernier programme EPS pour les lycées professionnels précise à ce propos : *“l'enseignant veille à informer régulièrement les élèves sur l'évolution de leurs acquisitions”* (Arrêté du 03-04-2019, page 3).

En conservant une mémoire des apprentissages et de l'amélioration des performances, le suivi de compétence renforce le sentiment d'efficacité personnel de l'élève et son estime de lui (DAUPHAS & AI, 2018). Ainsi, Calvin : *“Le plaisir il était là vu qu'on voyait nos progrès à chaque fois. (entretien d'après-coup - ligne 43 - annexe 20)* ou Mathieu : *“Au fur et à mesure, on augmente et ça permet de faire diminuer la peur, aussi.”* (entretien d'après-coup - ligne 24 annexe 22) et *“Je pense que j'ai progressé parce que j'étais totalement tétanisé à l'idée de faire escalade et ça va beaucoup mieux, là. (entretien d'après-coup - ligne 27 - annexe 22).* L'évaluation est ici liée à la validation de compétences. Elle s'inscrit dans la perspective de faire atteindre un minimum à tous et un maximum à chacun. Ce processus de réussite personnalisé est intimement lié à une évaluation positive des apprentissages. Notre module propose un rapprochement de l'évaluation positive et du numérique. Avec le suivi de compétence numérisé, l'enseignant n'est plus le seul à avoir accès à l'évaluation, l'élève devenant un observateur éclairé de sa propre pratique. En favorisant l'auto-évaluation et le retour immédiat sur son action, les stratégies d'enseignement utilisant le numérique permettent de démystifier l'évaluation et de relativiser l'erreur « en la décontaminant de la faute » (FAVRE, 2003).

Les outils numériques utilisés dans le module aménagé favorisent une adaptation de l'organisation temporelle de la leçon à la diversité des rythmes d'apprentissage des élèves. Le suivi de compétence est l'élément principal de la chronogenèse du module aménagé et nous sommes convaincus qu'il intervient pour beaucoup dans la continuité des contrats didactiques. D'autre part, le recours au numérique *“favorise l'observation, le choix et la communication entre pairs”* (DAUPHAS & AI, 2018) en appui du besoin d'affiliation des élèves.

Suivi de compétence, auto-évaluation et sentiment d'efficacité personnel

En balisant son parcours de buts explicites et individualisés (les permis), le suivi de compétence soutient la motivation et la persévérance de l'élève car il l'implique dans le processus d'évaluation en l'aidant notamment à s'approprier les critères de réalisation. L'évaluation est envisagée comme faisant partie du processus d'apprentissage, elle est formatrice. PERRENOUD (1999) précise qu'il vaudrait mieux parler d'observation formative que d'évaluation formative. Pour nous, les permis de compétence agissent comme des "inducteurs de l'autonomie de l'élève et sont révélateurs de la compétence de guidage de l'enseignant" (BERENGUIER & FAYAUBOST, 2019). Stéphane confie : "laisser une autonomie tout en gérant au mieux la sécurité. Ça implique d'avoir vraiment pensé à tout en amont..." (entretien d'après-coup - ligne 28 - annexe 17).

Nous sommes certain qu'en favorisant l'auto-évaluation, le suivi de compétence numérisé permet de démystifier l'évaluation. Il dédramatise les erreurs commises. Ainsi Kevin : "*on s'est auto-évalué, on s'est rendu compte de notre niveau et on a pu progresser dans l'escalade*" (entretien d'après-coup Kevin - ligne 27 - annexe 20)... *on s'auto-évaluait et on se rendait compte de nos faiblesses nous-même et de nos améliorations.* (entretien d'après-coup Kevin - ligne 50 - annexe 20). Hors, l'expérience de BANDURA et SCHUNK (1981) montre que les buts proximaux, qui permettent des autoévaluations fréquentes, sont plus à même de soutenir la motivation. Autrement dit, plus un but est lointain, plus il perd sa valeur incitatrice. Selon nous, chaque leçon doit permettre une petite "victoire" sur soi-même c'est -à -dire rendre possible des acquisitions et leur auto-évaluation. Le fait de progresser et de se voir progresser incite à se projeter positivement dans les apprentissages. En ce sens, le suivi de compétence soutient le sentiment d'efficacité de l'élève et sa confiance en lui.

D'autre part, les évaluations du suivi de compétence sont autoréférées. L'élève ne se compare qu'à lui-même et à l'évolution de ses propres compétences. Hors, d'après E. THILL (1999) : « Pris dans leur ensemble, les résultats montrent que les buts auto-référés s'avèrent optimalement motivants quels que soient les niveaux de compétence des individus ».

Milieus adidactiques, besoin d'affiliation, sentiment d'efficacité

Nous pensons que l'expérience de chute et d'assurage en tête précoce en milieu adidactique a créé un fort sentiment d'empathie entre les élèves. Kevin : "*Du coup, on chute. Après on sait comment adapter la chose quand on est assureur.* (entretien d'après-coup - ligne 10 - annexe 20). Ce dispositif qui permet aux élèves de se mettre à la place de l'autre, de savoir

ce qu'il ressent, développe une culture de la sensibilité et contribue à l'éducation aux émotions. Ainsi, Calvin : *“S'il y a un bon assureur et que j'ai confiance en lui, alors je vais avoir tendance à bien grimper. (entretien d'après-coup - ligne 1 - annexe 21).*

D'autre part, en facilitant la réussite de ses élèves en petits groupes autonomes, Stéphane fait en sorte que les élèves regardent leurs camarades réussir. Il rend possible les apprentissages vicariants ⁵⁰ (BANDURA, 1976) c'est-à-dire des apprentissages réalisés par observation : « S'il le fait, alors je peux le faire aussi ! ».

Dans son enseignement, Stéphane s'appuie sur des élèves ressources de l'Association Sportive escalade et valorise les interactions d'entraide selon le principe de l'enseignement mutuel : conseils, explications, feedback, démonstrations... Ces apprentissages coopératifs permettent aux élèves de se sentir intégrés au sein d'un groupe. Selon L.LAFONT et N.MOULIN (2006), les “situations coopératives sont favorables au développement des compétences motrices, du sentiment d'efficacité personnelle et de l'estime de soi si le dispositif sollicite l'entraide entre les élèves”.

Milieu adidactique et rôle de l'enseignant médiateur

L'analyse des quatre premières leçons du module aménagé montre que les interactions de Stéphane évoluent de manière croissante vers des remédiations sur les savoirs à acquérir et des renforcements positifs de ses élèves. Nous pourrions dire que les routines installées en début de séquence et le guidage par le suivi de compétence le “libère” pour libère pour assurer des remédiations ciblées en direction de tous les élèves en particulier des plus en difficultés. Nous constatons une coloration adidactique croissante des contenus qu'il propose. Cependant, comme Stéphane le souligne : *“laisser une autonomie tout en gérant au mieux la sécurité. Ça implique d'avoir vraiment pensé à tout en amont....(entretien d'après-coup - ligne 28 - annexe 17).*

50 Selon Bandura (1976), l'apprentissage vicariant est un apprentissage socioconstructif par observation. L'expérience vicariante, c'est-à-dire l'opportunité de pouvoir observer un individu similaire à soi-même exécuter une activité donnée, constitue une source d'information importante influençant la perception d'auto-efficacité.

L'enseignant devrait préparer un milieu capable de guider tous les élèves, un milieu inducteur d'autonomie afin de se rendre disponible pour accompagner leurs apprentissages. Autrement dit guider et soutenir l'acquisition de compétences en milieu organisé d'un côté, donner confiance et accompagner au plus près de l'autre. Nous dirions que la qualité d'accompagnement des élèves par l'enseignant dépend de la qualité de guidage par le milieu. Autrement dit, un milieu adidactique désorganisé induira forcément des ruptures de contrat chez les élèves.

Car il s'agit de faire réussir les élèves mais surtout de les persuader qu'ils peuvent réussir afin d'élever leur niveau de confiance et de renforcer leur motivation auto-déterminée : «il y a moins à enseigner qu'à susciter chez l'élève le désir d'être enseigné, moins à communiquer des connaissances qu'à provoquer le désir d'en recevoir» (AVANZINI, 1978). Car, nul ne peut apprendre à la place de quiconque et "l'apprentissage requiert un engagement du sujet qu'il est le seul à pouvoir effectuer" (MEIRIEU, 2007). Un des enjeux majeurs de l'enseignement consiste donc à soutenir cet engagement initial en régulant les apprentissages des élèves. En effet, "la fonction de l'enseignant n'est pas d'enseigner, elle est de veiller à ce que les élèves apprennent » (DEVELAY, 1992).

Nous sommes convaincus que les milieux adidactiques organisés sont les plus appropriés pour soutenir la confiance des élèves. Stéphane passe ainsi de 9 à 16% d'interactions de renforcements positifs de la première à la quatrième leçon (analyse des données interactions L1 et L4 - annexe 23). Il a le temps d'accompagner les élèves afin de "réentraîner" leurs attributions causales c'est-à-dire de les aider à attribuer leurs réussites à l'effort qu'ils ont consenti plutôt qu'à la chance. Il accorde de la valeur aux compétences acquises et utilise la persuasion verbale (BANDURA, 1976) luttant ainsi contre leur "impuissance acquise"⁴² (SELINGMAN, 1975). Il les encourage, les félicite et souligne leurs progrès stimulant ainsi leur croyance d'efficacité personnelle.

Ce travail d'accompagnement au service de la confiance et du sentiment d'efficacité personnel est au cœur d'enjeux de savoir fondamentaux. En effet, la métacognition ⁶ c'est à dire le modèle inconscient de ce qu'un individu se croit capable de faire, est un des leviers les plus puissants pour l'apprentissage (DEHAENE, 2019) mais également un des plus discriminant pour les élèves socialement peu aidés (les test PISA 2019 ⁵¹ montre que l'école française est une des plus inégalitaire des pays de l'OCDE). En privilégiant l'accompagnement des élèves dans ses stratégies d'enseignement, l'enseignant contribue ainsi à lutter contre les inégalités scolaires.

Milieux adidactiques, style et climat motivationnel

La posture d'accompagnement (BUCHETON & SOULÉ, 2009) adoptée par Stéphane semble la plus adaptée en lycée professionnel aux regards des effets qu'il obtient. Son pilotage souple et ouvert entretient une atmosphère détendue et collaborative. Son style d'enseignement est "démocratique" (LIPPIT & WHITE, 1947) et ses relations bienveillantes et conviviales avec les élèves ne remettent pas en cause son autorité d'enseignant. Il leur fait confiance et manifeste de la compréhension et de l'empathie.

Au vue des résultats de notre expérimentation, le climat motivationnel ⁴³ de maîtrise instauré par Stéphane semble pertinent. Nous avons vu qu'il était inspiré du modèle T.A.R.G.E.T d'EPSTEIN (1989) décrit au chapitre 2.3.3.3 de ce travail. Ce modèle vise la réussite précoce de l'élève et le maintien de sa motivation autodéterminée par la satisfaction de ses besoins d'accomplissement, d'autonomie et d'affiliation.

51 le Test PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) 2019 place la France entre le 20e et le 26e rang des 79 pays présents aux enquêtes de l'OCDE. La France est "dans le groupe des quatre ou cinq pays les plus inégalitaires" parmi les pays occidentaux

Dans ce modèle, l'enseignant est un expert qui stimule la motivation vers des buts d'apprentissage. Le passage par la note de leçon est un élément de motivation extrinsèque qui n'est pas incompatible avec la recherche de compétences. Il s'agit d'un levier pour aller vers la recherche de maîtrise car il faut être lucide : tout ne peut être tout de suite intrinsèquement motivant ! Même si les recherches ont démontré un effet délétère de la motivation extrinsèque sur la motivation intrinsèque, «la motivation extrinsèque reste bien utile quand l'envie n'est pas au rendez-vous » (DORTIER, 2015). Aussi, la note peut être un mode d'entrée comme un autre. DUDA & WHITEHEAD (1998) montrent que les élèves qui s'adaptent le mieux sont ceux qui poursuivent à la fois des buts de maîtrise et des buts de performance ce qui valide la thèse de l'orthogonalité des buts c'est à dire l'intérêt de croiser buts de maîtrise avec des buts de performance. Cette perspective de mariage entre motivation extrinsèque et intrinsèque est, selon nous, particulièrement porteuse en lycée professionnel.

10. APRÈS-COUP DU CHERCHEUR : limites des effets présentés

Les résultats et éléments de discussion présentés ci-dessus doivent être nuancés au regard du contexte sanitaire qui a affecté notre étude, des effets d'influences des acteurs du dispositif et des limites du dispositif lui-même.

Résultats et contexte sanitaire

Nous avons expliqué que le contexte sanitaire ne nous avait pas permis de mener l'expérimentation comme nous l'aurions souhaité. Les niveaux de compétence finaux ont été estimés par les deux enseignants faute de pouvoir réaliser les leçons préparées. Toutefois, le chercheur qui est aussi enseignant d'EPS au Lycée Casteret, manipule le module aménagé depuis son arrivée au Lycée Casteret. Cette recherche était destinée apporter une validation scientifique aux effets d'une méthode dont les résultats ont déjà été constatés à de nombreuses reprises au cours des années précédentes. En ce sens, les résultats estimés par les enseignants ne sont pas surprenants. Ils confirment les observations déjà effectuées et valident l'efficacité du module aménagé au regard des acquisitions recherchées.

L'effet "chercheur" sur le dispositif

Le chercheur a dû composer avec les fortes tensions dans laquelle l'a placé son propre dispositif. Conscient de la part d'implicite qui s'immisce dans toute recherche, le chercheur se sait influencé par ce qu'il pense : «le problème n'est pas que le chercheur soit influencé par ce qu'il pense mais « c'est qu'il ne soit pas capable de le dire" (VAN DER MAREN, 1996).

Il a été fortement soumis à “l’effet chercheur”⁵² décrit par M.F.CARNUS (2007) c'est-à-dire à la volonté plus ou moins consciente de diriger les résultats vers ce qu’il souhaitait voir advenir. En effet, il lui a été “impossible à supporter”¹⁸ que Stéphane donne une lecture du module aménagé qui ne correspondait pas à la sienne. Cette tension qui s’exprime d’habitude entre le maître et l’élève et qui s’est atténuée par l’avancée du travail et les temps de renégociation des contenus, lui a fait perdre sa neutralité en début d’expérimentation. Le chercheur n’avait pas anticipé cette limite de transférabilité du module aménagé. Cette analyse d’après-coup lui est utile car elle lui permet de mesurer les écarts aux pratiques régulières et le temps nécessaire à l’appropriation didactique des propositions qui émanent de ce travail : systématisation de la dévolution des savoirs en milieux adidactiques, suivi de compétences numérisé, école de chute, vidéo différée et utilisation de capsules vidéos...

Les effets de notre recherche sur les enseignants cobayes

Nous pensons avoir placé Stéphane dans une position inconfortable en début d’expérimentation. Pleinement investi dans la recherche proposée, il a tenté de répondre aux attentes du chercheur en appliquant pour la première fois une méthode exigeante au plan logistique. Il a pu être victime d’un “effet maître”⁵³ qui a modifié son rapport à la classe et à ses modes d’interventions et qui a joué un rôle sur son investissement et l’attention portée aux trois élèves cobaye du module aménagé. Concernant Christophe, nous notons que les résultats de la recherche contribuent à transformer ses représentations : *“L’apprentissage de la chute, ça peut être une piste tout à fait intéressante, un peu novatrice pour moi (ligne 18 entretien d’après-coup Christophe annexe)*. Après cette recherche, il consent à faire évoluer son style d’enseignement : *(..un certain lâcher-prise, une certaine entrée dans l’activité par le risque qui construit la confiance (entretien d’après-coup Christophe - ligne 22 - annexe 19)*.

52 “L’effet chercheur” (CARNUS 2007) est une source d’implicite. Le chercheur aura tendance à orienter son travail vers ce qu’il souhaite voir advenir car soumis à sa propre subjectivité.

53 l’effet “maître” : il est montré que les attentes des professeurs exercent des effets sur les performances de leurs élèves. Si le maître a de fortes attentes, il est probable que l’investissement des élèves sera fort. Effet à nuancer par la capacité de l’élève à investir son rôle. Pour P.BRESSOUX (2007) « l’effet maître » doit être analysé comme « le produit d’une interaction maître élèves »

Les effets de notre recherche sur les élèves

Dans notre analyse à priori, nous décrivions les caractéristiques des classes de Commerce (celle de Stéphane) et des classes d'Accompagnement, soins et services à la personne (ASSP) (celle de Christophe) Nous savions que le rapport à l'escalade des profils

Commerce est souvent moins compliqué que celui des profils ASSP. Cependant, Stéphane avait en charge les classes de Tcom et son style dévolutif correspondait davantage aux attentes de l'expérimentation du module aménagé. Avec le recul, nous pensons qu'il aurait été plus intéressant de l'expérimenter sur la classe de Tassp.

D'autre part, l'effet "maître " a pu jouer sur l'engagement des trois élèves cobayes de Stéphane cherchant à répondre avec davantage d'intensité aux sollicitations de leur enseignant et aux exigences du dispositif de recherche. A l'inverse, en investissant davantage les élèves choisis pour le dispositif, Stéphane a pu créer un "effet pygmalion"⁵⁴ sur leur réussite.

Paradoxe de la dévolution des situations et "effet topaze"

L'exigence de sécurité objective en tête impose que les savoirs ne soient souvent que partiellement dévolus. En effet, les milieux adidactiques sont inopérants lorsqu'il s'agit de construire une gestuelle d'assurance précise. Le professeur est placé devant une véritable contradiction : il sait que le meilleur apprentissage est celui que l'élève découvre seul mais également que certains savoirs de sécurité doivent être démontrés de manière très ostensive sans possibilité d'expérimentation préalable ! A certain moment de notre recherche, cette injonction paradoxale a pu conduire Stéphane à faire "à la place de l'élève" ce que BROUSSEAU (1998a) appelle l'effet "Topaze"²².

54 L'effet pygmalion : l'attente d'une personne vis à vis du comportement d'une autre peut conduire à sa propre confirmation. Le simple fait de croire en la réussite de quelqu'un améliore ainsi ses probabilités de succès. A l'inverse, la théorie sur l'effet Pygmalion permet d'avancer la possibilité que la moindre réussite scolaire des élèves stigmatisés puisse en partie s'expliquer par les « a priori » moins positifs de l'enseignant à leur égard.

11. PERSPECTIVES

11.1 Perspectives didactiques

Cette recherche qui a contribué à valider certaines de nos intuitions initiales, nous encourage à approfondir la réflexion autour de l'engagement de l'élève en EPS en lycée professionnel. Nous présentons les orientations didactiques qui en sont issues et qui mobilisent nos stratégies d'enseignement actuelles.

S'intéresser au monde intérieur de l'élève

C'est un univers qu'il nous a fallu prendre en compte pour mener à bien notre expérience. Le monde des émotions est encore mal connu de la sphère enseignante. Christophe concède : *“Y a pas grand place pour les émotions et c'est vrai que là-dessus, c'est le point noir. (entretien déjà-là - ligne 41 - annexe 2)*. Hors, nous sommes convaincus que les émotions sont au centre d'enjeux d'apprentissage cruciaux. Derrière l'obstacle affectif de la peur, nous identifions une mauvaise perception des risques. Nos élèves se sont transformés parce nous les avons aidés à maîtriser leur peur. Ce “déclat” émotionnel à l'origine de leur engagement en escalade, est selon nous transférable à d'autres situations scolaires.

La réussite, la note et l'urgence du sens

Ce travail valide également l'idée que la réussite précoce des élèves et la note de leçon sont de forts leviers motivationnels. Dans cette expérience, la note de leçon n'est pas certificative mais formatrice. Elle joue un rôle d'interaction d'assistance ou d'étayage ²⁵ (BRUNER, 1983) en soutien des efforts consentis par les élèves au service de l'acquisition de compétences. L'engagement persiste lorsque les contenus visés sont facilement repérables, accessibles, répétés et qu'ils ont un sens pour l'élève autrement dit qu'ils ont un fond culturel qui retient son attention : *“plus on leur confie de l'autonomie mieux ils y répondent quoi...”* (entretien post Leçon 4 de Stéphane - ligne 16 - annexe 10).

Les milieux didactiques organisés guident les apprentissages des élèves et répondent à leur besoin d'autonomie et d'affiliation. Véritable fil bleu méthodologique, le suivi de compétence numérisé permet de visualiser les réussites et les progrès. Il renforce le sentiment d'efficacité personnel et la motivation d'accomplissement de l'élève. Libéré des tâches organisationnelles, l'enseignant accompagne les apprentissages et individualise ses remédiations par des feed-back positifs et des formes de persuasion verbale afin de persuader l'élève qu'il peut réussir à nouveau.

Nos stratégies d'enseignement actuelles s'inspirent du module aménagé décrit dans cette étude. Elles visent à déclencher et maintenir l'engagement de l'élève dans la durée en renforçant sa motivation autodéterminée par la satisfaction de son besoin d'accomplissement, son besoin d'autonomie et d'affiliation .

11.2 Perspectives institutionnelles

Nous avons montré l'intérêt de maintenir l'enseignement en tête en classe de terminal Bac professionnel. En donnant la possibilité de présenter l'épreuve en moultôte, les programmes d'EPS de 2009 encouragent les élèves à rester dans leur zone de confort. Ils les privent à notre avis d'un levier émancipateur intéressant, celui d'une éducation à la prise de risque calculée.

Plus souples, les récents programmes de lycée professionnel (arrêté du 03-04-2019) redonnent la main aux équipes d'établissement. Les référentiels d'évaluation sont désormais définis localement ce qui permet d'adapter les programmations au contexte local. Lorsque celui-ci est favorable, les équipes ont tout loisir de programmer l'escalade en tête comme support d'enseignement.

L'éducation à la prise de risque et à l'engagement des élèves en EPS que nous proposons rejoignent les finalités de l'EPS telles que définies dans ce nouveau texte : "L'éducation physique et sportive vise à former,...un citoyen épanoui..., capable de faire des choix éclairés et responsables pour s'engager de façon régulière, autonome et pérenne..... (programmes EPS voie professionnelle 2019 p3).

En supprimant les listes d'APSA, ce texte s'éloigne un peu plus de la référence aux pratiques sociales et à la recherche de performance. C'est l'acquisition de compétences qui est recherchée à travers l'expérience de l'élève dans les diverses formes de pratiques proposées par l'enseignant : "Pour chaque APSA, différentes modalités de pratique peuvent être proposées par les professeurs." (programmes 2019 p5). Les formes de pratique séquencées proposées dans notre étude sont compatibles avec ces nouvelles perspectives institutionnelles.

11.3 Perspectives cliniques

La traversée de l'expérimentation a profondément bousculé les conceptions initiales des enseignants cobayes. Dans une perspective clinique, nous dirions qu'elle aura contribué à faire évoluer leur "déjà-là"¹⁰ et leur Référence⁵⁵ (HEUSER, 2009). Nous pensons en effet que toute pratique enseignante renvoie à une référence qui oriente les choix du professeur.

Nous faisons l'hypothèse que les contenus liés à la chute et à l'enseignement précoce en tête sont désormais intégrés à la référence de Stéphane et peut-être même à celle de Christophe. Pour lui, cette recherche aura été l'occasion d'une forte remise en question : *"L'apprentissage de la chute, ça peut être une piste tout à fait intéressante, un peu novatrice pour moi (entretien d'après-coup Christophe - ligne 18 - annexe 19).*

Christophe est également prêt à faire évoluer son style d'enseignement très contrôlant : *"...un certain lâcher-prise, une certaine entrée dans l'activité par le risque qui construit la confiance (entretien d'après-coup Christophe - ligne 22 - annexe 19).*

Pour le chercheur et les enseignants cobayes, ce travail aura été l'occasion de mesurer les limites de leur assujettissement à l'institution et de certaines injonctions paradoxales dans lesquelles elle les placent. En effet, dès lors qu'il est démontré que la prise de risque construit la sécurité, comment enseigner la sécurité sans prendre de risques ?

Enfin, d'un point de vue clinique, ce travail aura été marquant pour le chercheur. Son "impossible à supporter" le déroulement estimé non conforme du début de l'expérimentation, l'a surpris. Il questionne sa capacité à "lâcher-prise" dans le contexte d'un travail de recherche dont l'objectif était de valider une stratégie de dévolution des savoirs et de responsabilisation des formés !

⁵⁵ la référence enseignante. L'enseignant se réfère toujours à quelque chose qui donne du sens à son enseignement. F.HEUSER fait l'hypothèse qu'elle participe pour une grande part à ce que décide d'enseigner le professeur. Elle se manifeste de façon consciente et inconsciente par un savoir présent parfois dans l'acte même d'enseignement mais surtout dans les paroles de l'enseignant.

11.4 Perspectives personnelles

Cette recherche aura été enrichissante tant au plan professionnel que personnel. Nous présentons ci-dessous les éléments qui auront été les plus marquants dans cette aventure.

Validation de mes options

Les résultats de la recherche valident mes intuitions initiales, ce qui est une première source de satisfaction. Notre étude visait à comparer des stratégies liées à l'engagement en tête au lycée professionnel. Nous pensons avoir identifié des leviers stratégiques susceptibles de répondre à une problématique plus large, celle de l'engagement de l'élève de lycée professionnel en EPS.

La difficulté du chercheur

Nous ne pouvons nier les difficultés auxquelles nous nous sommes trouvés confrontés au cours de ce travail. Notre recherche a exigé un engagement total du chercheur, à la fois logistique, temporel, intellectuel et productif. La phase d'expérimentation a été la plus difficile à appréhender dans la mesure où le chercheur n'a pu avoir de prise sur certaines contingences logistiques extérieures non anticipées. En effet, certaines leçons destinées à être observées pour alimenter le corpus de données ont dûes être annulées au dernier moment faute de disponibilité du mur d'escalade.

Du point de vue de la recherche

Si la sociologie est un "sport de combat", nous pensons que la recherche est également un sport de combat, un instrument de self-défense qui permet d'étayer ses options par des vérités scientifiques et de "muscler" son positionnement didactique. Mais en tirant sur le fil de la pelote, c'est toute la pelote que nous avons déroulée ! En effet, nous n'avions pas imaginé qu'autant de savoirs scientifiques répondaient aux questions que nous nous posions et nous avons été parfois submergés par la quantité de connaissances pertinentes au regard de notre sujet d'étude. Aussi, tout chercheur doit, à notre avis, être doté d'une grande rigueur et d'une capacité à bien délimiter son objet d'étude..

Au plan personnel et professionnel

Ce travail exigeant m'a obligé à repousser mes limites et sortir de ma zone de confort. Il renseigne nécessairement sur soi et sa propre capacité à faire advenir un projet ambitieux au service de la construction de compétences de chercheur. Il s'inscrit dans un parcours professionnel de formateur/enseignant qui cherche à éclairer et enrichir ses pratiques de terrain au service des élèves et des projets collectifs de son équipe d'établissement.

12. CONCLUSION

Nous voulons conclure notre étude en revenant sur les aspects les plus marquants de nos propositions au regard de notre problématique et de nos questions de recherche et des résultats obtenus.

Notre pari initial était de montrer que l'apprentissage de la prise de risque en tête déclenche l'engagement dans ce style d'évolution. Les résultats de notre double ingénierie permettent d'envisager des leviers qui vont au-delà de ce pari.

En didactisant la chute en tête, nous avons traité l'obstacle affectif de la peur et rendu possible la prise de risque de l'élève. Ce travail de modification du risque perçu a eu de profonds effets sur l'ensemble des acteurs de notre ingénierie : des effets sur les élèves qui ont pu commencer à s'engager en tête et des effets sur les enseignants dans l'évolution de leur "référence"⁵⁴.

Avec cette expérience, nous mesurons l'importance de prendre en compte le monde intérieur de l'élève dans ses stratégies d'enseignement afin d'assurer le suivi d'enquête⁵⁴

de l'élève (SÈVE, 2019). Les récents programmes d'EPS invitent les enseignants d'EPS à déporter leur regard des contenus à enseigner vers les expériences et émotions à faire vivre aux élèves.

En séquençant la compétence attendue en formes de pratiques scolaires³⁹ articulées, accessibles, nous avons prolongé l'engagement initial de l'élève en facilitant l'acquisition des compétences en tête. Cet emboîtement « high-tech » de situations (COSTON & UBALDI, 2013) est un repère qui garantit et préserve le sens que l'élève accorde aux expériences qu'il vit. A la discontinuité didactique du module traditionnel, nous avons choisi la continuité d'expériences de réussite de l'élève (TERRÉ, 2018 p 129). L'élève est principalement guidé par un suivi de compétence numérisé, outil formatif qui inscrit les réussites régulières de l'élève et renforce son sentiment d'efficacité personnel. Nous avons relevé l'importance des petites réussites régulières pour les élèves de lycée professionnel dont le rapport aux savoirs colaires est souvent difficile. Le passage par la note de leçon est bienveillant. C'est un élément de motivation extrinsèque au service de la motivation d'accomplissement de l'élève.

⁵⁴ le suivi d'enquête L'enseignant n'est pas seulement attentif aux comportements des élèves mais tente d'approcher leur « monde propre » en accédant aux dimensions subjectives de leur activité – leurs préoccupations, émotions, focalisations, interprétations, sensations – lorsqu'ils sont engagés dans les dispositifs d'apprentissage proposés.

L'enseignant utilise le principe d'«orthogonalité des buts » (DUDA & WHEITEHEAD, 1998) c'est-à-dire qu'il crée un climat hybride entre recherche de performance et recherche de maîtrise utilisant la note d'engagement de leçon pour viser des buts de maîtrise. Notre choix de privilégier les milieux adidactiques était mu par la volonté de respecter le besoin d'autonomie de l'élève. Les travaux sur la motivation nous ont appris qu'en se sentant plus libre, l'élève augmente son engagement. Se voir confier une responsabilité augmentait à la fois le sentiment de compétence et l'autodétermination. Car il s'agit bien de "muscler" la motivation autodéterminée de l'élève, gage de son engagement persistant. Poursuivant cet objectif, nous avons fait le choix de stabiliser des groupes affinitaires non seulement pour des raisons sécuritaires mais également pour composer avec le besoin d'affiliation des élèves. Cet organisation rend possible les apprentissages vicariants ⁵⁰ et mobilise les élèves à leur plus haut-niveau d'engagement interactif ⁵⁶ (CHI & WYLIE, 2014) d'autant que le recours au numérique favorise l'observation, le choix et la communication entre pairs.

En milieu adidactique, l'enseignant réapparaît en réalisant une institutionnalisation "perlée" des savoirs. Adoptant un style informatif (BUCHETON & SOULÉ, 2009), il assure un suivi d'accompagnement (SÈVE, 2019) en individualisant ses remédiations dans un climat motivationnel ⁴³ de maîtrise. Il multiplie les interactions positives afin de persuader l'élève qu'il peut réussir à nouveau : feed-back positifs, attributions de la réussite aux efforts fournis, persuasion verbale...renforçant ainsi son estime de lui.

Didactiser la prise de risque et assurer un suivi d'enquête, didactiser la compétence attendue et assurer un suivi de guidage par le milieu , didactiser l'autonomie de l'élève et assurer un suivi d'accompagnement, telle semble être la méthode désirable à laquelle notre recherche nous conduit, une méthode qui vise à doter les élèves de capacités métacognitives et à leur redonner une confiance qu'ils ont souvent perdu.

57 CHI & WYLIE (2014) déterminent 4 niveaux d'engagement de l'élève dans les situations. Évolutifs, ils sont les témoins de l'efficacité des apprentissages : niveau passif, niveau actif, niveau constructif et niveau interactif. Les situations adaptatives dévolutives valorisent les niveaux constructifs et interactifs

Nous oublions peut être une notion importante dans notre équation du “savoir s’engager”. Aux besoins d’accomplissement, d’autonomie et d’affiliation présentés ci-dessus, nous ajouterions la recherche de plaisir et de joie comme constitutifs de la motivation autodéterminée de l’élève : “si le plaisir peut se trouver dans une activité ponctuelle, la joie ne s’éprouve que dans un apprentissage réussi grâce à un travail bien fait et une assiduité sans faille” (UBALDI, 2004).

En partant de la prise de risque en escalade, nous avons construit un “apprentissage de la prise de risque dans une perspective de pratique autonome” (CASTAGNINO, 2000), autrement dit un “savoir s’engager” transférable à d’autres situations et à fort potentiel émancipateur. N’est-ce pas finalement ce qui fait sens chez l’élève et chez l’enseignant ? Le rôle du professeur d’EPS n’est-il pas d’identifier dans chaque champ d’apprentissage ce que P.BORDES (2014) appelle des “simplexes”⁵⁷ à caractère transdisciplinaire : “Ce qui va compter, pour l’enseignant et pour l’élève, c’est de réduire la complexité et de travailler en simplicité” (BORDES, 2014 p13). La recherche de simplicité n’est-elle pas au cœur de la rencontre entre stratégies d’enseignement et stratégies d’apprentissage ? “Le chantier didactique qui consiste à chercher dans chaque APS des fils rouges « emboîtés » comme des poupées russes est actuellement ouvert et renvoie à une extraordinaire complexité qui contraste avec le principe de simplicité que nous voulons mettre en œuvre (UBALDI, 2004, p 50).

Nous croyons que le “savoir s’engager” est un simplexe hautement stratégique vis à vis des apprentissages scolaires et de la formation du futur adulte en général. Son entrée en force dans les nouveaux programmes de Lycée professionnel (2019)⁵⁸ en est une preuve convaincante. Les sciences nous apprennent que le besoin de découvrir, de se risquer et de s’engager est génétiquement inscrit dans l’histoire de l’homme. Notre rôle éducatif n’est-il pas d’accompagner ce besoin plus que de le réfréner : “ si l’élève ne met rien en jeu, s’il ne prend aucun risque, il n’apprendra rien... Pour apprendre, l’homme s’engage dans des situations dont il ne connaît pas l’issue. C’est là qu’est le risque » (DEVELAY, 1998).

58 Selon BORDES, C’est ramener la complexité à quelques éléments fondamentaux qui vont la résumer et qui seront généralisables. Simplexifier, c’est rendre intelligible à partir de quelques éléments qui constituent le tout

59 Le “savoir s’engager” est un attendu de fin de Lycée Professionnel qui se retrouve dans 4 des 5 champs d’apprentissage des nouveaux programmes (Arrêté de programme du 03-04-2019).

CA1 S’engager et persévérer, seul ou à plusieurs, dans des efforts répétés pour progresser dans une activité de performance.

CA2 Contrôler ses émotions pour accepter de s’engager dans un environnement partiellement connu.

CA3 S’engager devant des spectateurs ou des juges pour produire ou reproduire des formes corporelles maîtrisées au service d’une intention.

CA5 S’engager avec une intensité ciblée et persévérer dans l’effort pour envisager des progrès.

13. BIBLIOGRAPHIE

- AMES, C. (1992) Achievement goals, motivational climate and motivational processes. In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp. 161–176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- ARTIGUES, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 9(3), 281–308.
- ASTOLFI, J.P. (1997) L'erreur, un outil pour enseigner, ESF Sciences humaines
- ATKINSON, J.W. (1957) Motivational determinants of risk taking behavior. *Psychological review* n°64
- AVANZINI, G. (1978) *Le temps de l'adolescence*, Paris : Éd. Jean-Pierre Delarge, 1978.
- BALACHEFF, N. (1986) Le contrat et la coutume : deux registres des interactions didactiques. in Premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique 15–26 (La Pensée Sauvage)
- BANDURA, A. (1976). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall. Traduction française : *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga
- BANDURA, A. (2002). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck Supérieur
- BANDURA, A. & SCHUNK, D.H. (1981) Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, n°41(3)
- BARBIER, J.M. (2011) *Vocabulaire d'analyse des activités* PUF
- BARUET, J.P (2018) Actes de journée de conférence de formateur académique EPS IGEN Mai. Académie de Toulouse
- BECKERS, J. (2002a). Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité. Bruxelles : Labor.
- BERENGUIER, M. & FAYAUBOST, R. (2019) les indicateurs de compétences, inducteurs de l'autonomie de l'élève et révélateurs de la compétence de guidage de l'enseignant (exemple de parcours de formation en escalade) Actes de la 3ème biennale de l'Aeeps
- BERLYNE, D.E. (1970). Incertitude et curiosité. *Psychologie Française*, 1, 119-129.
- BODA & RECOPE (2008) «Raisons d'agir, raisons d'apprendre » dossier EPS n°76
- BORDES, P. (2014) “La compétence, notion trouble ou trouble dans la notion ?” *Bistrotts pédagogiques de l'AEEPS* n°24
- BRESSOUX, P. (2001) ‘Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes’, *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5 (2001), 35–52
- BROUSSEAU, G. (1980b), L'échec et le contrat, *Recherches : la politique de l'ignorance*, n° 41, pp. 177-182
- BROUSSEAU, G. (1983). Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 4(2), 165–198.

- BROUSSEAU, G. (1989), «Le contrat didactique: le milieu», *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 9, 3, p. 325
- BROUSSEAU, G. (2008). Premières notes sur l'observation des pratiques de classes. 26 Avril.
- BROUSSEAU, G. BALACHEFF, N., COOPER, M., SUTHERLAND, R. (1998a). *Théorie des situations didactiques: Didactique des mathématiques 1970-1990*. Grenoble: La pensée sauvage.
- BRU, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Éditions Universitaires du Sud.
- BRUNER, J.S. (1983). « Le rôle des interactions de tutelle dans la résolution de problèmes ». *Le développement de l'enfant, savoir-faire savoir dire*. Paris : PUF, p.261-280
- BUCHETON, D. & SOULÉ, Y. (2009) "Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées" - *Education & Didactique* - Vol. 3 - n°3
- BUZNIC-BOURGEACQ P. (2009). *La transmission du savoir expérientiel. Études de cas et analyses comparative en didactique clinique de l'EPS*. Thèse de doctorat, didactique des disciplines scientifiques et technologiques, université Toulouse 3
- CARNUS, M.-F., TERRISSE, A. (2013) *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Paris : Editions EP.S.
- CARNUS, M.-F. (2003). *Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : une étude de cas croisés*. In C. Amade-Escot, *Didactique de l'éducation physique, état des recherches* (pp. 193-224). Paris : Éditions EP&S.
- CARNUS, M.-F. (2007). « L'effet chercheur » dans l'observation des pratiques enseignantes : entre rationalité et subjectivité. *Actualité de la recherche en éducation et en formation*, Strasbourg, France.
- CARRÉ, P. (2005) *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*. In: *Revue française de pédagogie*, volume 153, 2005. pp. 151-152
- CASTAGNINO, J.C (2000) "Sécurité et prise de risque en EPS" publication IUFM d'Amiens
- CHAMPY, P. & ETÉVÉ, C. (2011) *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation: 3ème version*. Retz
- CHEVALLARD, Y. (1986) *Les programmes et la transposition didactique - Illusions, contraintes et possibles*, *Bulletin de l'APMEP*, 352, pp. 32-50
- CHEVALLARD, Y. & al. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, éd La pensée sauvage, Grenoble. (1991 : 2ème édition)
- CHEVALLARD, Y (1991). *Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique*. *Publications Mathématiques et Informatiques de Renne*, (S6), 160–163.
- CHI, M. T. & WYLIE, R. (2014). The ICAP framework : Linking cognitive engagement to active learning outcomes, *Educational Psychologist*, 49, 219-243

- COSTON, A. & UBALDI, J.-L. (2013) « La leçon en EPS: un système complexe entre incertitudes et anticipations structurantes », Les dossiers Enseigner l'EPS n°1, janvier
- CRAHAY, (2006) M. Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie* n° 154, 9–9
- DAUPHAS, E LACROIX, S. TOMASZOWER, Y (2018) Le numérique Revue EPS, collection "Pour l'action" Éditions EPS
- DAVISSE, A. (2000). Au temps de l'école : l'éducation physique et sportive des filles. In A.Davisse & C.Louveau (Eds.), Sport, école et société : la part des femmes. Paris : Action.
- DECI, E.L., & RYAN, R.M. (2002) (dir.), Handbook of self-determination research, Université of Rochester Press, NY.
- DEHAENE, S (2019) La Science au service de l'école Premiers travaux du Conseil scientifique de l'éducation nationale Odile Jacob Canopé Édition Nov
- DE KETELE, J.-M. & ROEGIERS, X. (2009). Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- DELIGNIÈRES, D. (1993). Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque. In J.P. Education Recreation and Dance, 61, 4, 57-59.
- DELIGNIÈRES, D. (2019). La complexité : penser autrement l'EPS, la formation et les études universitaires Conférence Aeeps Université de Toulouse 22 Novembre
- DELIGNIÈRES, D. & GARSULT, G. (1999) Connaissances et compétences en EPS, in Revue EPS n°280,
- DEVELAY, M. (1992) De l'apprentissage à l'enseignement, Paris, ESF, 1992.
- DEVELAY, M. (1992-2007) Donner du sens à l'École .Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 6ème édition
- DORTIER, J.-F. (2015) Comment se remotiver soi-même ?, in Sciences Humaines n°268
- DUBET, F. (2018) Préface dossier EPS 85, l'engagement de l'élève en EPS éditions EPS
- DUDA, J.L., & WHEITEHEAD, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. In J.L.Duda (Ed.), Advances in sport and exercise psychology measurement (pp.21-48). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- EISENBEIS, J. & TOUCHARD, Y. L'éducation à la sécurité, Editions Revue EPS, 1995.
- EPSTEIN, J. (1989) Family structures and student motivation : a developmental perspective. In C.Ames, Research on motivation in education, vol 3, 1989
- FAMOSE, J.-P. (1983) Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information, in Dossiers EPS n°1, 1983
- FAMOSE, J.-P. GUÉRIN, F. SARRAZIN, P. (2005) Les croyances sur soi : clarification conceptuelle, formation, et relations à la performance sportive, in O.Rasclé et P.Sarrazin, Croyances et performance sportive, Processus sociocognitifs associés aux comportements sportive, Ed. Revue EPS, Paris,

- FAVRE, D. « Pour décontaminer l'erreur de la faute dans les apprentissages », *Psychologie de la motivation*, n° 36, 2003, p. 100-115.
- FÉDÉRATION FRANÇAISE DE MONTAGNE ET D'ESCALADE (2001) Règles de pratique et consignes fédérales de sécurité pour l'escalade en site naturel Comité directeur du 28 juillet
- GAL-PETITFAUX, N. (2017) Chap. 2 – Les interactions langagières et proxémiques en classe d'éducation physique : Un révélateur de l'identité professionnelle des étudiants stagiaires. in *Identité professionnelle en éducation physique : Parcours des stagiaires et enseignants novices* (eds. Carlier, G., Borges, C., Marie, C. & Cécile, D.) 43–59 (Presses universitaires de Louvain)
- GOIRAND, P. (1986). Apprendre en EPS en faisant de la gymnastique. *Revue Spirales*, 1, 11- 46.
- GOIRAND, P. (1999) Intervention « La sécurité en EPS » ou « L'apprentissage du risque, enjeu de l'école moderne » Centre « EPS et société » de CAEN
- HARENT, G (2012) - la dévolution : une clé pour mieux différencier Espace pédagogique Académie de Nantes, E-noveps
- HÉBRARD, A. (1993) L'analyse transactionnelle : d'accompagnement, in *Revue EPS* n° 243.
- HEUSER, F. (2009). Du savoir enseigné et évalué à la référence de l'enseignant d'EPS : étude didactique clinique en Karaté. Thèse doctorale. Toulouse 3
- HOUSSAYE, J. (1988) *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire I : Le triangle pédagogique*, Paris: Peter Lang,
- INCARDONA, R. CLAVERIE, T. (2014) « Escalade : vaincre la peur du vol », *Revue EP & S*, n° 363
- IRWIN, C. E., & MILLSTEIN, S. G. (1986). Biopsychosocial correlates of risk-taking behaviors during adolescence: Can the physician intervene? *Journal of Adolescent Health Care*, 7(6, Suppl), 82–96
- JOURDAN, I. (2009). Étude du rapport au savoir chez les étudiants en formation initiale en EPS. In A. Terrisse & M.F. Carnus (dir.). *Didactique clinique de l'EPS, quels enjeux de savoirs ?* De Boeck, Bruxelles, 33-48
- JOURDAN I. (2006). « Rapport au corps, rapport aux activités physiques sportives et artistiques et logique professionnelle : deux études de cas en formation initiale en EPS », *Aster*, n° 42, p. 57-78.
- LACAN J. (1966). *Écrits*. Paris : Éd. du Seuil.
- LAFONT, L. & MOULIN, N. (2006) Adolescence, estime de soi et interactions sociales, in *Revue AEEPS, Journée de l'EPS, Education et estime de soi*, Bordeaux
- LAGARRIGUE, J.-A. (1995) La sécurité par l'EPS, in *Revue EPS* n°256 *La motivation*, n° 36, 2003, p. 100-115.
- LE BRETON, D. (2000) *Sociologie du risque*, Ed. Métailié, Paris

- LECAS, R. (2010) Eduquer à la prise de risque ou apprendre à prendre des risques en EPS Culture staps Journée commune Besançon - Dijon Janvier
- LIEURY & FENOUILLET, (1997) Motivation et réussite scolaire Revue française de pédagogie
- LIPPIT, R. & WHITE, R.K. (1947) An experimental approach of leadership and group life, in Swanson (G.), Newcomb (T.), Hartley (J.), Readings in social psychology, Holt, NewYork
- LOIZON, D. (2004). Analyse des pratiques d'enseignement du judo : identification du savoir transmis à travers les variables didactiques utilisées par les enseignants en club et en EPS. Thèse non publiée. Université Paul Sabatier, Toulouse.
- LOIZON, D. (2009) Chapitre 5. Les filtres personnels dans l'action didactique. Étude de cas dans l'enseignement du judo. (De Boeck Supérieur, 2009)
- LOIZON, D. & al., (2008). La transmission des savoirs: le savoir personnel de l'enseignant . Paris: Revue Savoirs n°8
- MARGOLINAS, C. (1999) Une étude de la transmission des situations didactiques. 2ème colloque international "Recherche(s) et formation des enseignants", Grenoble, France. pp.41-54
- MARGOLINAS, C (1993). De l'importance du vrai et du faux dans la classe de mathématiques, éd. La Pensée Sauvage, Grenoble
- MARGOLINAS, C (1998) Le milieu et le contrat, concepts pour la construction et l'analyse de situations d'enseignement. Université d'été de La Rochelle, La Rochelle, France. pp.3-16
- MASCRET, N. (2013) Buts d'accomplissement et EPS, in La motivation, coordonné par D.Tessier, Collection Pour l'action, Editions EP&S, Paris
- MÉARD, J.A & BERTONE, S. (1996) L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS, Revue EPS n°259
- MEIRIEU, P. (2005) « Si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer... » Contribution à l'ouvrage collectif, Les compétences, sous la direction de Jean-Luc Ubaldi, Edition Revue EPS
- MEIRIEU, P. (2007) Pédagogie : le devoir de résister. Paris ESF
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. (2016) L'exigence de sécurité dans les activités physiques et sportives de pleine nature. Rapport n°2016-081 Nov
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. (2017) circulaire n° 2017-075 du 19-4-2017 relative à Exigence de la sécurité dans les activités physiques de pleine nature dans le second degré Bulletin Officiel, n°16, 20 avril

- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. (2018) Circulaire n° 2018-029 relative à l'évaluation de l'éducation physique et sportive aux examens du baccalauréat professionnel, du brevet des métiers d'art, du certificat d'aptitude professionnelle et du brevet d'études professionnelles. Bulletin Officiel, n°9, 01 Mars 2018, annexe 2, p82
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. (2019) Programme d'enseignement d'éducation physique et sportive pour les classes préparatoires au certificat d'aptitude professionnelle et pour les classes préparatoires au baccalauréat professionnel. Arrêté du 03-04-2019 Bulletin Officiel spécial du 11 Avril
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE (1997) Documents d'accompagnement des programmes EPS du cycle central au collège. Arrêté du 10 janvier 1997.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE (2001) Documents d'accompagnement des programmes EPS de 1ères et Tles de lycée générales et technologiques EPS du cycle central au collège. Arrêté du 20 Juillet.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE (2002) Programmes d'enseignement de l'EPS pour les CAP, les BEP et les baccalauréats professionnels. Arrêté du 25 Septembre.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE (2009) Programme d'enseignement d'éducation physique et sportive pour les classes préparatoires au certificat d'aptitude professionnelle et pour les classes préparatoires au baccalauréat professionnel. Arrêté du 10-2-2009. Bulletin Officiel spécial du 19 Février
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE (2018) Protocole Actif de Sécurisation des Scolaires de l'académie de Toulouse . Circulaire académique du 26 Novembre relative aux conditions d'enseignement des APPN. Académie de Toulouse
- NEWELL, A. & ROSENBLOOM, P-S. (1981) Mechanisms of skill acquisition and the law of practice, in J.Anderson, Cognitive skills and their acquisition, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum,
- NUNZIATI, G. (1990). "Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice", Cahiers Pédagogiques : Apprendre, n°280 janv. pp. 48-64.
- PARENT, S. (2014) Revue pédagogie collégiale vol. 27, n°3
- PÉDÈCHES, P., CARNUS, M.-F. (2013). Quand l'évaluation pilote le contrat didactique à l'insu de l'enseignant. Étude de cas en volley-ball. In MF Carnus & A Terrisse (dir.). Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question. Revue EPS (eds.). Collection Recherche et formation. Paris. 71-80
- PERRENOUD, P. (1999) Construire des compétences dès l'école, Paris ESF.
- PRAWAT, R. S. (1989). Promoting access to knowledge, strategy and disposition in students: A research synthesis. Review of Educational Research, 5.9(1), 1-41.
- RENOUX, Y. (2015) Contrepied Hors-Série 11 : Escalade

- ROCHE, M. (1969). La conduite des automobiles: perception des risques et décisions. *Psychologie Française*, 14, 2, 135-139.
- ROGERS, C. (1972). *Liberté d'apprendre ?*. Paris : Dunod. (Original publié 1969)
- ROGIERS, X. (2003) « Des situations pour intégrer les acquis scolaire » ed DE BOECK
- ROOSLI, W. (2015) "Fil rouge & Fils bleus en acrosport" in revue "Enseigner l'EPS" n° 266, AEEPS
- SALIN M.-H. (2002) Les pratiques ostensives dans l'enseignement des mathématiques comme objet d'analyse du travail du professeur. In O. Venturini, C. Amade-Escot & A. Terrisse (éds), *Étude des pratiques effectives : l'approche des didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage,
- SARRAZIN, P. & TESSIER, D. & TROUILLOUD, D. (2006) Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches, in *Revue française de Pédagogie* n°157.
- SCHMIDT, R. & LEE, T.D. (1998) *Motor control and learning : a behavioural emphasis*, Champaign (IL), Human Kinetics
- SELINGMAN, M. (1975). *Helplessness. On Development, Depression and Death*. Freeman, San Francisco
- SENSEVY, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck
- SEVE, C. (2020) "Les liens théorie-pratique dans les démarches d'enseignement - apprentissage en EPS" Conférence AEEPS Toulouse
- SIMMONET, P. (1985) *Apprentissages moteurs*, Vigot, Paris
- TERRANEO, F. & AVVANZINO, N. (2006) Le concept de compétence en regard de l'évolution du travail : Définitions et perspectives. *Recherche en soins infirmiers* N° 87, 16-24
- TERRÉ, N. (2018) "L'engagement de l'élève en EPS" dossier eps 85, éditions eps
- TERRÉ, N. SAURY, J. SÈVE, C. (2016) « La construction de connaissances au cours d'expériences émotionnelles », *Recherches & Éducatives*, n° 15
- TERRISSE, A. (1994). La question du savoir dans la didactique des activités physiques et sportives : essai de formalisation. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Toulouse III.
- TERRISSE, A. (1999). La question du rapport au savoir dans le processus d'enseignement-apprentissage : le point de vue de la clinique. (pp.62-87). Amiens : Carrefour de l'éducation 7
- TERRISSE, A. (2000). Épistémologie de la recherche clinique en sports de combat. In Terrisse (dir.), *Recherches en sports de combat et en arts martiaux : état des lieux*. Ed. Revue EPS.
- TERRISSE, A. & CARNUS, MF. (2009) *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs ?*. De Boeck : Bruxelles

- TESTEVUIDE, S, & COSTON, A. & UBALDI, J-L. (2010) *Forme de Pratique Scolaire: proposition d'une démarche de caractérisation et d'illustration. cahiers du CEDREPS n°9*
- THERER- WILLEMART,(1982) Univ. Liège, cité dans A. de Peretti, *Encyclopédie de l'évaluation...*, p. 115
- THILL, E. (1999) *Compétence et effort*, PUF, Paris
- TOUBOUL, A. (2008). *Le poids de l'expertise et de l'expérience dans les pratiques d'enseignement en éducation physique et sportive. Etude de cas contrastés en savate boxe française ? Revue électronique francophone ScienceLib*
- TOUBOUL, A. CARNUS, M-F. TERRISSE, A. (2011) *Les effets de l'expérience et de l'expertise dans les pratiques d'enseignement en éducation physique et sportive : analyse de deux profils asymétriques en savate boxe française. Recherches en didactiques N° 12, 47-63*
- UBALDI (2004) «Pour une EPS de l'anti-zapping » *Revue EPS n°309*
- VALLERAND. & THILL, E. (1993) *Introduction à la psychologie de la motivation. Laval : Éditions Études Vivantes*
- VAN DER MAREN, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation, De Boeck, Montréal.*
- VERGNAUD, G, (1999) *Revue SCIENCES HUMAINES - HORS-SÉRIE n° 24 - mars/avril*
- VYGOTSKY, L. S., (1934/1985) *Pensée et langage, Paris, Messidor/éditions sociales.*
- WEINER, W. (1986) *An attributional theory of motivation and emotion*
- 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.*
- ZUCKERMAN, M. (1990). *The Psychophysiology of Sensation Seeking. Journal of Personality, 1, 313-345.*

ANNEXES

14 - ANNEXES

	Page	
Annexe 1	entretiens de déjà-là Stéphane Module Aménagé	145
Annexe 2	entretien de déjà-là Christophe Module Traditionnel	153
Annexe 3	entretien de déjà-là Kevin Module Aménagé	161
Annexe 4	entretien de déjà-là Calvin Module Aménagé	164
Annexe 5	entretien de déjà-là Mathieu Module Aménagé	167
Annexe 6	entretien de déjà-là Annabelle Module Traditionnel	170
Annexe 7	entretien de déjà-là Angéline Module Traditionnel	174
Annexe 8	entretien de déjà-là Loïck Module Traditionnel	179
Annexe 9	entretien d'après-leçon 1 Stéphane Module Aménagé	183
Annexe 10	entretien d'après-leçon 4 Stéphane Module Aménagé	184
Annexe 11	entretien de leçon 1 Kevin Module Aménagé	188
Annexe 12	entretien de leçon 1 Calvin Module Aménagé	190
Annexe 13	entretien de leçon 1 Mathieu Module Aménagé	192
Annexe 14	entretien de leçon 4 Kevin Module Aménagé	194
Annexe 15	entretien de leçon 4 Calvin Module Aménagé	198
Annexe 16	entretien de leçon 4 Mathieu Module Aménagé	202
Annexe 17	entretien d'après-coup Stéphane Module Aménagé	207
Annexe 18	entretien sur la séquence prévue "en tête" Christophe L4 à L9 Module Traditionnel	216
Annexe 19	entretien d'après-coup Christophe Module Traditionnel	223
Annexe 20	entretien d'après-coup Kevin Module Aménagé	229
Annexe 21	entretien d'après-coup Calvin Module Aménagé	235
Annexe 22	entretien d'après-coup Mathieu Module Aménagé	243
Annexe 23	analyse des données interactions L1 et L4	251
Annexe 24	données mobilisées pour répondre à la question de recherche 1	252
Annexe 25	données mobilisées pour répondre à la question de recherche 2	253
Annexe 26	données mobilisées pour répondre à la question de recherche 3	254
Annexe 27	éléments de sécurité passive et active du Module Aménagé	255
Annexe 28	comparatif général du module aménagé et du module traditionnel	256
Annexe 29	projet de cycle Module aménagé Tcom	257
Annexe 30	projet de classe Module aménagé Tcom	260
Annexe 31	déroulé de leçon 1 à leçon 10 Module aménagé Tcom	261
Annexe 32	contenus de leçons 1 à leçon 10 Module aménagé Tcom	264
Annexe 33	suivi de leçon 1 à 4 Module aménagé Tcom	284
Annexe 34	projet de cycle Module traditionnel Tassp	288
Annexe 35	projet de classe Module traditionnel Tassp	290
Annexe 36	leçons 1 à leçon 8 Module traditionnel Tassp	291
Annexe 37	suivi de leçon 1 à 3 Module traditionnel Tassp	297
Annexe 38	recueil et classement des interactions de la leçon 1 avec le logiciel Sonal	298
Annexe 39	recueil et classement des interactions de la leçon 4 avec le logiciel Sonal	313
Annexe 40	résultats estimés niveau de CA et notes Tcom	327
Annexe 41	résultats estimés niveau de CA et notes Tassp	328
Annexe 42	niveau final estimé d'appréhension en tête Tcom	329
Annexe 43	niveau final estimé d'appréhension en tête Tassp	330
Annexe 44	référentiel national-escalade-N4 bac pro	331
Annexe 45	résultats réalisés après 3 leçons Tcom	332
Annexe 46	résultats réalisés après 3 leçons Tassp	333

Annexe 1 : ENTRETIEN DE DÉJÀ-LÀ ENSEIGNANT STÉPHANE MODULE AMÉNAGÉ

C : chercheur S : enseignant Stéphane

C : On va faire en trois étapes, déjà ton expérience personnelle ensuite le déjà-là conceptuel c'est à dire comment tu conçois l'EPS et après comment tu conçois l'escalade et après tes intentions dans le cycle c'est à dire qu'est ce que tu projettes sur cycle, comment tu l'aborde donc une série de questions à laquelle tu peux répondre simplement.

DÉJÀ-LÀ EXPÉRIENTIEL

Sur l'enseignant lui-même

C : Alors en quelle année avez vous commencé à enseigner ?

1. S : Alors moi j'ai commencé à enseigner en 2015

C : Quel est votre parcours professionnel, est ce que vous pouvez nous expliquer rapidement votre parcours ?

2. S : Moi j'ai passé une licence STAPS quand j'avais donc 18 ans et après j'ai passé un CAPEPS sans conviction, j'avais un diplôme d'accompagnateur en moyenne montagne avec une qualification VTT et pendant vingt ans j'ai travaillé dans la montagne. J'étais rattaché à un bureau des guides en vallée d'Aure à [Saint-Lary-Soulan](#) et j'ai passé le CAPEPS quand j'ai eu 40 ans. J'ai eu ce CAPEPS tout de suite et donc j'ai 45 ans et ça fait cinq ans en réalité que je travaille comme prof d'EPS mais j'ai quand même pu acquérir je pense avec le temps des compétences dans la gestion des groupes.

C : Alors quelle est votre activité de spécialité ?

3. S : On pourrait dire le VTT, la course d'orientation, la rando raquettes et pédestre.

C : Alors qu'est ce qui vous a motivé à être enseignant ?

4. S : Ce qui m'a motivé à être enseignant, bon d'abord l'envie de transmettre, la relation avec les gens avec les autres, la relation avec les élèves, voilà, le plaisir de transmettre en fait des compétences motrices.

C : Et du coup, qu'est ce qui vous a motivé à être enseignant d'EPS ?

5. S : Pour moi c'était une évidence, j'avais déjà ça en prévision quand j'avais 20 ans et ça ne m'a jamais réellement quitté. Je n'avais juste pas fait les efforts nécessaires à ce moment-là parce que je manquais de motivation et j'ai acquis cette motivation au bout d'un certain temps.

Sur les pratiques professionnelles.

C : Ok, alors sur vos pratiques professionnelles, que pensez vous de votre métier aujourd'hui ?

6. S : Je le trouve très enrichissant, très intéressant. Je me régale à essayer de bien faire maintenant je trouve qu'on a des outils grâce à internet, des sites professionnels comme l'AEPS qui nous permettent de progresser même s'ils n'entrent pas dans des cursus de formation qui sont officiels. De façon individuelle, à la maison, on peut se permettre d'apprendre et je trouve qu'aujourd'hui, on a un éventail assez important de nouvelles pédagogies, de nouvelles façons de faire qui sont, qui peuvent nous servir concrètement sur le terrain.

C : Que pensez-vous du contexte d'enseignement actuel ?

7. S : Le contexte, semble-t-il qu'il soit pas si facile que ça. En tant que TZR, je tourne sur plusieurs établissements et je me rends compte des difficultés qu'on peut avoir à enseigner

mais, de mon côté, je dois dire que, pour avoir fait un autre métier avant, je trouve que ça reste largement gérable et ça ne m'empêche pas moi en tout cas de progresser et de prendre du plaisir.

C : Quelles sont les difficultés que vous identifiez dans votre fonction d'enseignant ?

8. S : Alors les difficultés, ça serait dans mon statut en réalité, c'est de pouvoir m'adapter à chaque équipe que je vois, qui est différente et une des principales difficultés, c'est de pérenniser en fait le travail que je vais réussir à mettre en place, essayer d'avoir un suivi en fait avec les élèves, ça s'est assez compliqué et c'est dommage parce que beaucoup de projets en fait, de démarches tombent à l'eau à cause de ce statut qui est plutôt précaire

C : Que pensez-vous du niveau de difficulté de votre métier d'enseignant d'EPS ?

9. S : Niveau de difficulté, comme tous les métiers, il comporte quelques difficultés mais je ne crois pas qu'il en est des insurmontables, en tout cas en ce qui me concerne.

C : Quand vous rencontrez des difficultés, comment les surmontez-vous habituellement, quelles sont les aides que vous utilisez ?

10. S : Donc j'ai déjà évoqué la question. Moi personnellement, j'essaie de trouver des situations qui vont me permettre de répondre à des caractéristiques d'élèves et en même temps aussi d'un contexte, on va dire, local d'établissement et par ailleurs, ma démarche souvent c'est de créer du lien en fait avec les collègues pour essayer d'aborder les problèmes de façon collective. Je crois qu'aujourd'hui, l'enjeu est là.

C : Alors quels documents institutionnels ou autre utilisez-vous pour organiser votre pratique d'enseignant ?

11. S : Textes officiels, c'est certain que ces textes officiels sont forcément un repère qui aujourd'hui en fait nous laissent quand même une grande marge de manœuvre et beaucoup de documents numériques on l'a déjà évoqué.

C : Comment ressentez-vous l'enseignement auprès d'élèves de lycées professionnels ?

12. S : C'est certainement un des contextes les plus compliqué parce qu'on est confronté à des profils d'élèves qui sont peu motivés, qu'ils ont des difficultés avec la notion d'effort, qui présentent des déficits cognitifs assez importants et même des déficits moteurs notamment vis-à-vis de l'EPS. Ils ne sont pas en butte vis-à-vis de cette activité parce qu'elle leur semble comme une façon pour eux de se défouler mais, du moment qu'on leur demande pas de, de travailler avec une notion d'effort. Et, ça c'est compliqué, on a beau se démener, mettre en place des projets, des démarches, on est souvent frustré parce qu'au niveau moteur, au niveau des démarches qu'on a entreprise, eh bien, on a pas forcément de retour. Voilà, le seul retour, c'est finalement le respect qu'on va susciter auprès d'eux et l'entente, je pense, au sein de la classe.

C : Que pensez-vous du travail en équipe, le projet d'EPS est-il une référence pour votre pratique ?

13. S : Pour ma part oui, le projet d'EPS est une référence dans ma pratique et moi qui suis issu des sports collectifs, je mise énormément sur le travail collectif. Je trouve qu'il est vraiment enrichissant et j'ai la chance au cours de mes expériences de tomber quelquefois sur des équipes qui vont en ce sens et c'est enrichissant.

Sur le rapport à la thématique abordée

C : Alors, rapport à la thématique abordée c'est à dire l'escalade en tête, tu acceptes de faire cette expérimentation et je t'en remercie, quelles sont tes attentes et motivations à y participer ?

14. S : Euhhh, l'utilisation d'outils numériques de façon pédagogique, de façon efficace quoi, voilà une des principales motivations. Le fait de mener aussi en commun, un projet en fait, de se poser des questions pour arriver à stimuler et à faire progresser du mieux qu'on peut en fait, une classe en lycée professionnel, voilà les principales motivations.

C : Quel rapport avez-vous avec la sécurité en EPS ?

15. S : Je trouve que la prise de risque, c'est très intéressant avec des élèves surtout quand ils viennent d'un milieu difficile. Toutes les disciplines qui mettent en jeu cette prise de risque, elles sont intéressantes parce que les élèves, quelque part, en touchant de près ce risque.

C : Est-ce qu'on peut rester sur la thématique de la sécurité car après, y'a une deuxième question sur le risque et la prise de risque justement en EPS. En général, la sécurité en général.

16. S : Voilà, la sécurité en général, c'est intéressant pour responsabiliser les élèves. Ils sont dans une dépendance avec nous qui après les stimule ou les incite en tout cas à écouter des consignes et à s'investir. Voilà, voilà l'intérêt en fait d'avoir quelque part une prise de risque dans l'activité et de, et de mettre l'accent en fait sur la sécurité. Après, je suis pas particulièrement, j'ai pas de crainte particulière quant à la sécurité en escalade du moment qu'on respecte des protocoles précis.

C : Alors qu'avez vous quel rapport avez-vous avec la prise de risque et le risque en EPS ?

17. S : Donc, comme vous j'ai essayé de l'évoquer avant, je pense que ces activités sont intéressantes parce qu'elles sont très éducatives

C : Quel rapport avez-vous avec les activités physiques et sportives et artistiques de la Compétence Propre 2 ?

18. S : Moi, je suis un fervent défenseur de la compétence 2, c'est vraiment le domaine qui m'intéresse et qui va dans la continuité en fait des compétences j'ai acquises en étant accompagnateur en montagne et moniteur de VTT donc je trouve en plus encore plus intéressant dans ce cadre de lycée professionnel de faire vivre des expériences nouvelles en fait à des élèves, les faire sortir de leur établissement, je crois que ça, c'est éducatif, ça leur permet de se construire dans un autre environnement, avec des adultes. Ils sont en butte déjà avec le système scolaire, en échec scolaire. En fait là, c'est l'occasion de les faire avancer concrètement.

C : Quelle est votre expérience de pratique personnelle en escalade et en escalade en tête en particulier ?

19. S : Donc, je suis moi initiateur escalade en fait depuis vingt ans, je me sers de ce petit diplôme fédéral pour encadrer ponctuellement en colonie de vacances. Au-delà de ça, je suis grimpeur occasionnel, j'ai pas un suivi comme beaucoup de disciplines de montagne que j'apprécie. Je touche à tout mais j'ai pas un suivi particulier dessus.

C : Donc, vous n'avez pas en escalade en tête, pas énormément d'expérience. Et l'initiateur, c'est l'initiateur SAE ou SNE ?

20. S : C'est SAE après je ne grimpe pas en tête mais vraiment dans une pratique en fait de loisir c'est à dire que j'ai moins d'expérience pédagogique et professionnelle en escalade que d'expériences personnelles en loisir.

C : Quelle est votre expérience d'enseignement de l'activité escalade et en particulier de l'escalade en tête ?

21. S : Donc depuis cinq ans, j'ai pu mener quelques cycles dans des établissements différents en escalade et comparer les différentes approches en fait des collègues qui travaillaient déjà depuis longtemps dans cette activité. Je me suis donc fait un petit répertoire finalement de situations et et l'expérience que j'utilise, j'espère à bon escient, maintenant, c'est quand même peu finalement quand on regarde ces 5 ans sur des structures à chaque fois différentes, je ne me considère pas comme un spécialiste en escalade.

C : Quel rapport avez-vous avec l'escalade en général, l'escalade en tête en particulier même si c'est un petit peu redondant avec les questions précédentes ?

22. S : J'ai rien contre l'escalade en tête, au contraire je trouve que ça fait partie de l'essence même de l'escalade que de pouvoir grimper en tête sans qu'on soit « treuillé » en fait par un camarade. Par contre j'ai bien conscience que c'est un problème pour les élèves et puis surtout des compétences à acquérir pour pouvoir évoluer en sécurité. Je sais que c'est donc

un thème, une thématique à aborder avec précautions, avec beaucoup de pédagogie et c'est pour ça que je trouvais intéressant en fait le projet autour de cette pédagogie de la tête et de l'apprentissage de la chute parce que c'est, c'est vrai que ce sont, on va dire, deux obstacles majeurs à l'autonomie en escalade.

C : Après cela donc quel rapport avez-vous avec le risque de chute et la chute en escalade ? Est-ce que vous avez déjà des expériences personnelles de chute ? En tête en l'occurrence ? Quelles impressions ça vous a fait ? Voilà quel rapport avez-vous avec le risque de chute et la chute ?

23. S : Alors moi, sur le peu d'expérience que je peux avoir, j'ai pas de réticences au fait de chuter, j'ai assez confiance en fait, dans l'escalade en tête à partir du moment où j'évolue avec des gens en qui j'ai confiance maintenant en étant un grimpeur occasionnel, je dois dire que je suis pas rompu non plus à l'exercice et, autant sur une SAE dans des conditions sécurisées, sécurisantes en fait avec des personnes d'expérience, ça ne poserait pas de problème. Si je me retrouvais en falaise, avec quelqu'un que je connais pas et dans une voie dure, je serais beaucoup moins, beaucoup moins rassuré on va dire. Mais l'intérêt, l'intérêt de travailler la chute est quand même important quoi.

C : Du coup, quel rapport avez-vous avec la sécurité en escalade ?

24. S : Alors, elle me semble primordiale. Je crois qu'il faut il l'aborder avec vraiment lucidité, sérénité j'espère, c'est pour ça que j'essaie d'évoquer le fait que j'ai pas de réticences pour aborder les différents exercices mais néanmoins, j'ai bien conscience que c'est le plus important et j'aimerais, j'aimerais arriver à avoir un enseignement qui fasse une belle part à la sécurité, qui ne mettent pas mes élèves en danger et qui ne me mette pas moi non plus en danger.

C : Du coup, quel rapport avez-vous avec le risque et la prise de risque en escalade ? Ça rebondit sur ce que vous venez de dire sur la sécurité. Est-ce qu'il y a des liens de l'un à l'autre ?

25. S : La prise de risque, malgré à une sécurité optimale, elle reste là et surtout pour des élèves qui sont néophytes quoi, qui sont complètement profanes en la matière, le fait d'être en hauteur, de quitter le sol quoi, ça les oblige quelque part à s'engager et je reviens en fait sur cette notion de dépendance en fait qui les lient d'abord alors leur assureur et contre assureurs et puis et puis aussi à leur professeur, ça, ça permet de faire tomber des barrières et aux élèves en fait, de plus de plus jouer à un jeu mais d'être un peu plus naturels plus spontanés parce que, quelque part au fond d'eux, ils ont bien conscience qu'ils mettent, quand même, qu'ils engagent leur corps et leur personne dans, dans une activité à risque et ça je crois que ça, ça crée du lien d'abord entre les personnes et ça permet de faire passer des messages donc d'apprendre en fait, au niveau moteur, au niveau social, au niveau méthodologie.

DÉJÀ-JÀ CONCEPTUEL

à propos de votre conception de l'enseignement en EPS

C : Alors on a passé le déjà-là expérientiel, on attaque le conceptuel, quelle est votre conception de l'EPS en quelques mots ?

26. S : Alors, ma conception de l'EPS, ouah ! Oui moi je reviendrai sur les finalités de l'EPS, c'est ma conception. Je sors, moi je suis un jeune arrivant on va dire encore en EPS. Si j'ai déjà une expérience, si on considère à mon âge et je crois encore à, voilà, je suis convaincu du bien-fondé de ses finalités donc j'aimerais vraiment qu'on arrive à faire grandir ces élèves, qu'on leur fasse vivre des expériences de vie qui soient enrichissantes, qui leur permettent d'accéder dans leur vie de futurs adultes à une autonomie.

C : Qu'apporte l'EPS aux élèves selon vous ?

27. S : Ben c'est un peu tout ça c'est à dire des expériences de vie enrichissantes, des moments partagés avec leurs camarades comme avec des adultes dans des contextes qui sont agréables où on va, on va, on va apprendre, on va grandir et oui on va acquérir en fait des connaissances qui nous serviront dans notre vie de futur adulte.

C : Depuis votre entrée en fonction, votre conception de l'enseignement de l'EPS a-t-elle évolué. Si oui, pourquoi ?

28. S : Ma conception de l'EPS, oui elle a évolué et évolue toujours. Moi je suis passé d'une conception de l'EPS telle que je l'avais connu dans les années 90 à une conception de l'EPS moderne c'est-à-dire un prof qui va, un prof qui devient vraiment un chercheur même si j'ai conscience que peut-être avant nous, les profs, nos collègues eux aussi cherchaient mais voilà, on a de plus en plus de ressources à notre disposition pour faire, faire valoir notre enseignement et de plus en plus aussi de connaissances, de repères. Je crois qu'aujourd'hui, on a les moyens en fait d'être un prof moderne en accord avec, avec la société en fait qui se développe à côté, en tout cas on a le devoir de l'être pour, pour susciter l'envie, le désir d'apprendre, de progresser et d'être bien dans leur basket !

C : Quels savoirs enseignez-vous prioritairement en EPS ?

29. S : Bon, j'espère des savoirs moteurs en fait dans on va dire, dans 80% des cas. Mes moments d'enseignement, c'est beaucoup de savoirs moteur mais je sais que, dès que je suis confronté à des difficultés notamment dans des cadres compliqués comme la segpa, les lycées professionnels, les compétences méthodologiques et sociales remplacent presque les savoirs moteurs c'est à dire elles restent des leviers pour moi fondamentaux en fait, elles prennent des fois une place prépondérante en fait.

C : Quelles compétences est, à vos yeux, la plus importante à développer avec vos élèves ?

30. S : J'aurais du mal à donner une compétence particulière privilégiée par rapport aux autres, je, je considère que, en EPS, à la différence du milieu fédéral, on est vraiment là pour développer ces trois sortes de compétences, des compétences motrices, méthodologiques et sociales et c'est vraiment ce que je m'attache à faire.

C : Du coup, ça fait le lien avec la question suivante, quelle place accordez-vous aux compétences méthodologiques et sociales dans votre enseignement, vous y avez déjà un peu répondu ?

31. S : voilà, moi elles me semblent prépondérantes, elles ne doivent pas exister au dépend des compétences motrices ce qui ces dernières, font la particularité de notre métier Mais malgré tout Elles sont, elles sont des levier on peut pas faire sans elles, c'est aujourd'hui, ça me paraît évident

C : Quelle place accordez-vous au groupement d'élèves, la forme, la fréquence ?

32. S : Alors ça aussi je m'aperçois qu'en milieu difficile, les formes de groupement sont prépondérantes et notamment à travers ces formes de groupement, des formes de dévolution, de tutorat qui peuvent remplacer en fait l'enseignant et le libérer de certaines tâches pour qu'il puisse mieux organiser finalement la séance.

C : Quelle importance donnez-vous à l'évaluation dans votre enseignement, les différentes évaluations, forme d'évaluation ?

33. S : L'évaluation, elle aussi, tient une place prépondérante dans notre enseignement et dans nos actions. Elle est pour moi au cœur de toutes mes actions, elle doit être bienveillante et en même temps, elle doit renseigner l'élève sur son niveau réel, elle doit être motivante. Voilà, il est vraiment nécessaire, à mon sens, de réfléchir à nos façons d'évaluer.

C : Quelle importance donnez-vous à la réussite de vos élèves ?

34. S : Une importance prépondérante, voilà. Ils doivent être en réussite et je m'attache à ce qu'ils le soient.

- C : Quelle importance donnez-vous au plaisir de réussite de vos élèves ?**
35. S : Le plaisir aussi, est au coeur en fait, des actions. La réussite est intimement lié au plaisir.
- C : Est-ce que vous pouvez nous donner quelques informations sur vos conceptions des caractéristiques des élèves de la filière professionnelle au regard de la confiance en soi ?**
36. S : Ce sont des élèves qui ont été mis de côté un peu, qui sont en échec scolaire, dans le système scolaire classique et qui présentent de gros déficit de ressources en termes d'estime d'eux-même et de confiance en eux.
- C : Du coup, est-ce que vous pensez, est-ce que vous avez la conviction que le cycle escalade peut-être un ancrage intéressant pour développer la confiance en soi ?**
37. S : Ouais, ouais je crois, en escalade, le fait qu'il y ait cette notion de risque et cette dépendance, cette relation avec les élèves entre eux et cette dépendance avec l'adulte, je crois que vraiment, c'est l'occasion pour eux de gagner de la confiance en eux.
- C : quelle importance accordez-vous à l'autonomie de vos élèves ?**
38. S : C'est quelque part l'objectif principal, l'autonomie, c'est tout ce qui concerne le socle commun de compétences et les finalités de l'EPS. Moi j'ai en permanence derrière la tête cette idée que mes élèves, quelque part, doivent s'émanciper un peu de mes actions, de mes enseignements. Qu'ils acquièrent réellement une forme d'autonomie.
- C : Quelle importance donnez-vous à la motivation de vos élèves ?**
39. S : La motivation est forcément un des moteurs principaux aussi pour l'engagement de ces élèves dans l'activité donc il faut la stimuler, la susciter par tous les moyens.
- C : Quelle importance accordez-vous au climat de classe ?**
40. S : Le climat de classe. Du climat de classe dépend les apprentissages, à nous de mettre en place un climat serein qui permet en tout cas à tous les élèves de s'épanouir.
- C : Quelle importance donnez-vous à la coopération entre élèves ?**
41. S : Coopération, climat Ça c'est lié forcément la coopération tient une place prépondérante dans les relations entre les élèves pour obtenir un climat de classe.
- C : Est-ce que vous pouvez expliciter un peu la notion de confiance, comment comptez-vous la développer avec vos élèves, quelle conception avez-vous de la confiance en soi des élèves et en particulier des élèves de lycée professionnel ?**
42. S : Comment je compte développer la confiance. La confiance, en fait, je compte la développer dans la réussite des élèves et la réussite en différenciant, la réussite à différents niveaux pour eux selon le niveau de ressources de chacun, la réussite n'est pas la même et je m'arrangerais, il faudra que je m'arrange pour que chacun d'entre eux obtienne une petite réussite et puis surtout s'épanouir en collaboration avec les autres dans mon cycle.
- C : Quelle place accordez-vous à la gestion des émotions en EPS ? Ça fait le lien avec la confiance aussi.**
43. S : alors, en règle générale, c'est une place importante, en escalade d'autant plus, la gestion des émotions, l'EPS est certainement une des disciplines où on a le plus d'émotion en tout cas où on peut vivre le plus d'émotions fortes et je considère, qu'au regard de ces différentes expériences motrices, on acquiert forcément la maîtrise de soi et on apprend à gérer ses émotions.
- C : Quelle place accordez-vous à l'utilisation des outils numériques dans vos cours ?**
44. S : Pour l'instant une place qui est peu importante et j'aimerais, j'aimerais qu'il m'aide à gérer les difficultés que je rencontre, j'aimerais bien être formé là-dessus.

à propos du cycle d'activité escalade en tête

- C : À propos du cycle d'escalade en tête qui vous est proposé, quelle est votre conception de l'enseignement de l'escalade en particulier en tête ?**
45. S : Alors, ma conception de l'escalade en tête.
- C : Votre conception de l'enseignement de l'escalade en tête ?**

46. S : Je crois que j'ai conscience qu'il faudrait arriver à la tête progressivement, en tout cas en validant certains acquis concrets. Ces différentes validation d'acquis et de compétences peuvent faire l'objet de certificats, de permis ou alors ils peuvent être progressifs et chronologiques peu importe mais je crois que, dans ma conception de l'escalade en tête, cette démarche mérite en tout cas qu'on soit rationnel.

C : Quel regard portez-vous sur la proposition d'agencement des contenus et le mode de gestion des élèves auxquels vous soumet l'étude ?

47. S : Je vais dire un regard intéressé quoi, plutôt confiant, parce que j'ai pu voir une démarche qui soit rationnelle, progressive donc il me tarde en fait de l'éprouver en fait.

C : Comment vous y prenez-vous habituellement pour enseigner ce contenu ?

48. S : C'est vrai que j'avais une démarche beaucoup plus classique sans véritablement de place pour l'outil numérique, avec des outils en papier, des feuilles à remplir, des feuilles de réalisation de voies sur lesquelles les élèves devaient s'inscrire. Et une démarche construite mais progressive ou l'escalade en tête arrivait plutôt en milieu de cycle qu'au début et où la chute finalement n'était pas un élément majeur dans ma progression.

C : Du coup, quelle est votre conception du risque en escalade et donc de la chute en escalade ?

49. S : Donc, comme j'ai essayé de l'expliquer tout à l'heure dans ma pratique personnelle, la chute, elle ne me semble pas être un problème mais, j'avais pas fait, j'avais pas pensé qu'elle pouvait être un instrument en fait de progression ou en tout cas une thématique qui nous permettent de faire avancer les élèves dans leur autonomie en escalade. Et c'est ça qui me semble intéressant, je crois que, voilà c'est l'objet d'étude à tester.

C : du coup, quel est selon vous l'intérêt des compétences méthodologiques et sociales (CMS) en escalade en particulier la CMS 1, l'engagement lucide et la CMS3 la conception de projet de l'élève ?

50. S : Il me semble qu'on est totalement dedans lors de ce protocole finalement, de cette séquence telle qu'elle est prévue les CMS 1 et 3 une place prépondérante avec un suivi de compétences grâce à un ordinateur et un vidéoprojecteur avec des élèves qui tu peux même contribuer à rentrer leur progrès sur l'ordi avec donc une progression rationnelle dans laquelle la chute et l'escalade en tête tiennent une place importante. À mon avis, ils vont développer ces compétences.

C : Appréhendez- vous le cycle escalade en tête ? Si oui, pourquoi ?

51. S : Je ne l'appréhende pas, mais je l'aborde avec précaution parce que c'est, malgré tout, nouveau et j'aimerais ne pas faire de boulettes.

DÉJÀ-LÀ INTENTIONNEL

à propos des aspects tactiques de votre enseignement en escalade

C : Le déjà là intentionnel. Donc dans les intentions que vous avez d'enseigner selon ce protocole, à propos des aspects tactiques de votre enseignement en escalade, avez-vous prévu une organisation particulière pour gérer la sécurité. Y avez-vous pensé ?

52. S : Oui oui oui, j'essaye d'y penser, j'ai prévu les séances les unes après les autres et j'y pense encore.

C : Comment pensez-vous gérer l'hétérogénéité de vos élèves ? Avez-vous des élèves avec des besoins éducatifs particuliers ayant beaucoup d'appréhension jusqu'aux élèves en réussite ?

53. S : En proposant des exercices de différenciation c'est-à-dire des situations d'apprentissage à différents niveaux.

- C : Comment envisagez-vous de traiter la prise de risque en escalade dans le cadre de l'expérimentation ?
54. S : En organisant les groupements entre élèves, qui soit opportun en utilisant le tutorat, en utilisant aussi l'outil informatique ou des capsules vidéos comme une façon, comme une forme de dévolution pour faire passer en fait des contenus en même temps que je pourrais par exemple surveiller les groupes qui testeront la tête.
- C : Donc la prise de risque sera centrale dans le cycle ?
55. S : Oui, elle sera centrale et organisée.
- C : Vous allez vous appuyer sur la prise de risque pour, pour ce cycle là ?
56. S : Effectivement, j'espère que chacun pourra prouver dans ces situations de prise de risque qui met en jeu en place la chute et l'escalade en tête.
- C : avez-vous prévu de responsabiliser vos élèves dans les apprentissages ?
57. S : Oui dans chaque apprentissage de cette séquence, les élèves par l'intermédiaire donc d'un suivi de compétence autonome, forcément vont acquérir une forme de responsabilisation.
- C : Quel objectif visez-vous pour ses élèves à l'issue de ce cycle ?
58. S : À l'issue de ce cycle les objectifs, les objectifs concernant l'estime de même, la confiance en eux, les objectifs, on va dire, méthodologiques et sociaux dans la mesure où ils vont, ils vont acquérir des compétences pour assurer leurs camarades, ils vont acquérir des connaissances en fait par rapport à l'escalade et voilà, ils auront partager des expérience vis à vis de la confiance en eux et envers les autres et puis en dernier recours, bien sur, quelques objectifs moteurs, ils auront essayé de développer quelques ressources.
- C : Envisagez-vous de donner des repères aux élèves sur leur apprentissage ? Si oui lesquelles et comment vous y prendre et vous ?
59. S : Oui, les repères viendront avec les connaissances au fur et à mesure du cycle. Des connaissances sur l'activité donc un nombre, un volume de voies qu'ils ont effectuées dans le cycle, une difficulté de voie qu'ils ont effectuée dans le cycle, et une évaluation en fait régulière et bienveillante pour qu'ils puissent se situer.
- C : Comment comptez-vous faire réussir vos élèves, les motiver ?
60. S : En créant un climat propice à leur épanouissement, en les valorisant, les mettant en réussite, en les stimulant.
- C : Donc comment allez-vous évaluer vos élèves ?
61. S : Grâce au suivi de compétences qu'ils rempliront à chaque leçon, grâce à des évaluations aussi qui sont quotidiennes puisque dans chaque leçon des phases d'évaluation formative auront lieu et grâce à une évaluation certificative.
- C : Du coup le protocole vous invite à faire chuter les élèves, est-ce que vous avez cette intention là et comment vous allez vous y prendre ?
62. S : Alors le protocole m'invite à utiliser la chute comme moyen de surmonter finalement les obstacles et les craintes. Voilà, je vais m'attacher à lever ces barrières et à les faire chuter, dans une perspective de réussite.
- C : Merci

Annexe 2 : ENTRETIEN DE DÉJÀ-LÀ ENSEIGNANT CHRISTOPHE MODULE TRADITIONNEL

C : chercheur Ch : Christophe

DÉJÀ-LÀ EXPÉRIENTIEL

Sur l'enseignant lui-même

C : Alors en quelle année avez vous commencé à enseigner ?

1. Ch : Alors moi j'ai commencé à enseigner en 1991. Voilà, dans un collège en ZEP, en région parisienne, à Trappes.

C : Quel est votre parcours professionnel ?

2. Ch : Mon parcours professionnel, bon ben je suis passé dans des collèges au niveau de l'académie de Versailles, dans des collèges plus ou moins, plus ou moins difficile, de Trappes à Sainte-Geneviève-des-Bois et ensuite je suis parti dans la région de Mantes-la-Jolie, collège dans lequel j'ai monté de toute pièce une section sportive rugby en complément de mes cours d'EPS.

C : Du coup ça enchaîne avec la prochaine question, quelle est votre activité de spécialités

3. Ch : Le rugby.

C : Ok, qu'est ce qui vous a motivé à être enseignant ?

4. Ch : Et bien ce qui me motive à être enseignant et ce qui m'a motivé, c'est la transmission. La transmission, le partage de cette culture sportive et puis aussi le côté relationnel qui me passionne avec les différentes catégories d'âge, d'enfants qui s'adressent à nous du collège au lycée..

C : Du coup, qu'est ce qui vous a motivé à être enseignant d'EPS ?

5. Ch : Alors enseignant d'EPS, ben c'est beaucoup de cette pratique sportive que j'ai toujours eu depuis que je suis tout petit, c'est vrai que ça toujours été, je vais pas dire mon objectif premier, ça a été footballeur professionnel, mais des blessures ne m'ont pas permis d'accéder à cela et voilà. Professeur d'EPS, ça a été un très bon tremplin effectivement je voulais être dans ce milieu du sport en général et d'éducation physique en particulier.

Sur les pratiques professionnelles.

C : Alors sur les pratiques professionnelles, que pensez vous de votre métier aujourd'hui ?

6. Ch : Alors, mon métier aujourd'hui, oui c'est vrai que c'est un métier qui est, qui est à la fois passionnant mais qui est de plus en plus multicités et, on va dire que cette évolution et que cette globalisation des missions est de plus en plus, je vais pas dire difficile mais c'est de plus en plus, noyé dans la masse et ça prend une tournure qui, pas dire qu'il ne me plaît pas trop, mais je trouve qu'on se décentre beaucoup.

C : Quelles sont les difficultés que vous identifiez dans votre fonction d'enseignante ?

7. Ch : Les difficultés, d'autant plus dans ma fonction d'enseignant d'EPS, sont liées de plein fouet avec des conditions d'enseignement. Quand je dis les conditions oui, c'est effectivement les conditions au niveau des installations. Nous n'avons pas énormément de choses mises à notre disposition. Nous en avons, on ne va quand même pas se plaindre mais c'est vrai que c'est là-dessus que c'est le plus difficile. On manque un petit peu d'espace dans l'établissement dans lequel je suis actuellement et c'est plus là-dessus. Après, c'est vrai qu'on a quand même une évolution de l'élève en 2020 qui est effectivement de plus en plus, on va dire, problématique. Des problématiques qui deviennent de plus en plus difficiles.

- C : Que pensez-vous du niveau de difficulté de votre métier d'enseignant d'EPS ? Ça rejoint un peu, la question d'avant mais le niveau de difficulté, est-ce qu'il est en évolution ?
8. Ch : Je pense qu'il est en évolution et c'est vrai qu'on a de plus en plus de difficultés à mettre les élèves en activité. C'est surtout ça que je peux relever, il faut utiliser des stratagèmes pour mettre ces jeunes gens en activité.
- C : C'est par rapport à votre expérience en lycée professionnel et pour vous, c'est le cas dans d'autres types d'établissement ?
9. Ch : Autant pour d'autres types d'établissement, pour en discuter avec mes collègues effectivement, je crois que c'est un peu général, global. C'est peut-être même un fait sociétal. Je crois qu'on a des jeunes gens qui donnent l'impression d'avoir de plus en plus de mal à se mettre en activité et avoir des notions de goût de l'effort et de dépassement de soi qui sont de plus en plus rarissimes.
- C : Du coup par rapport à ses difficultés que vous rencontrez, comment les surmontez vous habituellement, quelles sont les aides que vous utilisez ?
10. Ch : Alors les aides et le fait de les surmonter, j'essaie de mettre un maximum de ludique. En plus, la particularité de nos élèves en enseignement professionnel, c'est de parvenir à varier énormément les situations et une adaptation, de fait, au niveau des exigences qui est bien moindre, sur le plan de la performance et de la réalisation effective de l'élève.
- C : Est-ce que vous vous appuyez sur des documents institutionnels ou autres pour organiser votre pratique d'enseignant ?
11. Ch : Oui, tout à fait, je m'appuie sur les protocoles qui ont été revus sur 2017-2018 qui est quand même un peu notre nerf de la guerre au niveau de nos enseignements au niveau du milieu professionnel. Et, je m'appuie effectivement sur ces documents qui sont, par voie de conséquence de la réforme de la voie professionnelle en pleine réflexion, parce que là, les attendus de fin de lycée pro, ben y va falloir qu'on s'y penchent et qu'on remplisse un peu les cases de ce qui nous est demandé par rapport à l'inspection.
- C : Comment ressentez-vous l'enseignement auprès d'élèves de lycées professionnels Même si vous en avez déjà un petit peu parler est-ce que vous pouvez préciser un petit peu ça ?
12. Ch : Comment je ressens l'enseignement, c'est plutôt un ressenti positif mais en essayant, bien évidemment, d'y impliquer un maximum d'élèves. Le ressenti est plutôt encourageant malgré quelques frustrations et en restant un peu sur ma faim en fait.
- C : Donc, pour vous, c'est assez aisé, c'est pas forcément un enseignement qui est difficile ? Pas plus qu'un autre vous vous y êtes adapté ?
13. Ch : Non, non, pas plus difficile, maintenant, effectivement, les relations avec ces élèves de professionnel qui sont des profils bien particuliers liés à la motivation, à l'implication, Toutes ces choses-là sont intégrées mais ce sont des relations, avec ses enfants, qui sont parfois et qui sont souvent même agréables dans l'ensemble. Faut pas non plus noircir le tableau donc il y a quand même du côté où c'est quand même plutôt positif mais avec une exigence qui va en diminuant.
- C : Que pensez-vous du travail en équipe, le projet d'EPS est-il une référence pour vous ? Est-ce que vous y accordez de l'importance ?
14. Ch : Tout à fait, oui, c'est une réflexion que nous menons ensemble. Moi, c'est la conception que j'ai de mon enseignement, on a une matière qui est justement très intéressante, très riche dans ce domaine là. Le partage des installations, le partage de matériel, le partage du projet, on échange, on débat, mais c'est vrai que c'est pour moi une porte d'entrée par rapport à la façon de structurer et d'harmoniser nos enseignements car les élèves, nous ne les avons pas sur les 3 ans d'enseignement et ça permet de pouvoir récupérer des élèves en ayant la certitude sur ce qui a été fait sur les années précédentes. Ce projet, pour moi, est fondamental dans une équipe.

Sur le rapport à la thématique abordée

C : Par rapport à l'expérimentation et donc à la thématique abordée, tu as accepté de faire cette expérimentation et je t'en remercie, quelles sont tes attentes ou tes motivations à y participer ?

15. Ch : Déjà, la curiosité, voir de quoi il en ressort et puis surtout, ça peut être aussi très, très sympa d'avoir un feedback sur la façon de pouvoir dispenser cet enseignement escalade. Non, non et puis ça me permet d'avancer un peu aussi personnellement et puis ça permet à mon collègue d'avoir du grain à moudre pour éviter qu'il s'ennuie un peu dans ses longues soirées au lycée Casteret.

C : Quel rapport avez-vous avec la sécurité en EPS ?

16. Ch : Un rapport très important et très précis. Pour moi la sécurité est essentielle en EPS. Sur la façon d'être et puis la façon de se comporter. Tout à fait.

C : Quel rapport avez-vous avec la prise de risque et le risque en EPS en général ?

17. Ch : Ben je vais dire à la fois mesuré et nuancé mais de temps en temps, il peut y avoir effectivement du risque mais bon, toujours cadré avec un aménagement au niveau du milieu qui permet de minimiser quand même le risque pris par les élèves. Donc, c'est vrai que c'est une chose à laquelle j'attache de l'importance dans l'ensemble.

C : Ok, on est encore sur le texte de 2009, quel rapport avez-vous avec les activités physiques et sportives et artistiques de la Compétence Propre 2, Celle qui équivaut maintenant au champ d'apprentissage 2 ?

18. Ch : Un rapport professionnel ou personnel ?

C : Personnel en tant qu'enseignant ou personnel avec les activités du champ 2.

19. Ch : Ben du champs 2, ben il y a effectivement cette activité escalade, cette course d'orientation me semble-t-il, tout ce qui est activités d'eau vive, bon c'est des choses que je pratique de temps à autre, c'est vrai que ce sont des activités qui sont assez sympas dans des environnements plus ou moins variés. Donc, j'ai une pratique pas régulière mais une pratique, on va dire, assez régulière, dans ce domaine là.

C : Ok, dans la pratique et dans l'enseignement, c'est des activités qui vous motive, quoi, dans l'enseignement vous motive ?

20. Ch : Oui, tout à fait, je trouve que ce sont des activités qui permettent d'établir des relations de confiance quand même entre élèves. C'est vrai qu'il y a quand même des choses lorsqu'on va parler de sécurité dans ces éléments là, il y a quand même de quoi faire et puis arriver à leur donner les moyens d'être un petit peu plus raisonnables, un peu plus responsables par rapport à leur faits et gestes.

C : Quelle est votre expérience de pratique personnelle en escalade ?

21. Ch : On va dire que c'est une expérience relative. J'ai une expérience très relative. J'ai grimpé dans ma jeunesse notamment dans la région de Fontainebleau, on allait faire quelques blocs puis de la falaise dans le cadre de ma formation de prof d'EPS en Ardèche et puis on a fait quelques petites sorties mais je n'ai pas une pratique assidue et régulière tout de même quoi. C'est très parcellaire.

C : Du coup, c'est, de manière générale, en escaladant tête en particulier, est-ce que vous avez une expérience personnelle de pratique ?

22. Ch : En tête, pas tant que ça, mais une expérience quand même, ouais, un petit peu, un petit peu mais mets pas conséquence.

C : Quelle est votre expérience d'enseignement de l'activité escalade en général ?

23. Ch : Ben d'expérience, j'ai été confronté sur trois établissements avec des cycles escalade et puis, là, dans cet établissement, nous disposons depuis 2,3 ans de cette structure artificielle d'escalade. Ça nous permet de proposer de l'escalade dans le cadre de nos cours, de la seconde à la terminale. Donc, ça commence à être assez conséquent.

- C : Et votre expérience, du coup, de l'enseignement de l'escalade en tête ?**
24. Ch : Depuis 3,4 ans oui, 4 ans, on enseigne sur ce niveau 4, au niveau des terminales. Donc, ça fait 4 ans. Donc, une expérience relative aussi. C'est pas quelque chose de très poussé quoi.
- C : Du coup, quel rapport avez-vous avec l'escalade en général et l'escalade en tête en particulier ? Est-ce que ça vous intéresse de l'enseigner, comment vous l'aborder ce genre de chose ?**
25. Ch : Oui, ça m'intéresse de l'aborder. C'est une activité qui développe une motricité particulière au niveau de la coordination, sur la capacité à se déplacer sur le mur donc au niveau de la coordination des mouvements, c'est intéressant. Se confronter ensuite à cet équilibre, déséquilibre est tout à fait, aussi, intéressant dans la vie de futur adulte. Et puis après, il y a surtout ce gros bloc autour de la notion de confiance et de sécurité qui me paraissent être deux notions importantes dans le développement futur de nos élèves. C'est très intéressant ça.
- C : Du coup, quel rapport avez-vous avec la sécurité en escalade ?**
26. Ch : Ah, ben un rapport très, très important. Cette sécurité, à la fois passive et active, me paraît essentielle et j'y attache énormément, énormément d'importance. Et je suis très, très vigilant sur cette sécurité qui est quand même du ressort de la vie des élèves. Car, des élèves passent 6 ou 7 m de hauteur, on doit aménager un environnement le plus sûr possible même si le risque zéro n'existe pas.
- C : Du coup, quel rapport avez-vous avec le risque et la prise de risque en escalade ? Est-ce que c'est un point d'appui pour vous ?**
27. Ch : De manière très mesurée quand même. De manière très mesurée et surtout, progressive. Ce risque, c'est des hauteurs plus ou moins importantes dans un premier temps, mais je tend à le cadrer au maximum pour ne pas avoir de mauvaises surprises.
- C : Alors quel rapport avez-vous avec le risque de chute et la chute en escalade ? Est-ce que vous avez eu des expériences personnelles de chute, en tête, quelles impressions ça vous a fait ?**
- Ch : Des chutes, oui, pas de grosses, grosses gamelles mais c'est vrai que, cette chute, ça peut bloquer, ça peut faire très peur. Cette chute en escalade, le rapport, dans ce cycle là, avec mes élèves, lorsqu'on commence à aborder, effectivement, la grimpe en tête, il y a assez rapidement sur la 4e ou 5e séance, une initiation à la chute, pour expliquer les comportements à avoir tant au niveau du grimpeur au niveau de l'assureur.

DÉJÀ-LÀ CONCEPTUEL

à propos de votre conception de l'enseignement en EPS

- C : Quelle est votre conception de l'EPS ?**
28. Ch : L'EPS pour moi, c'est une matière où on a, à la fois tout un panel de principes sur le plan physique, sur le plan d'état hygiénique et permettre aux élèves d'avoir un maximum de données sur, comment faire pour être un futur citoyen physiquement éduqué avec un maximum de connaissances pour pouvoir ensuite être un citoyen sportif dans sa vie future.
- C : Qu'apporte l'EPS aux élèves selon vous ?**
29. Ch : Alors le PS le rapporte des, on va dire, notions de dépassement de soi pour ceux qui rentrent dans ce domaine là, de goût de l'effort que l'on peut retrouver dans différents domaines et ensuite, il y a des notions de rôles un peu sociaux sur l'acceptation d'une défaite, l'acceptation d'une victoire, l'entraide, le fait d'accepter une décision, il y a pas mal de choses dans le domaine psychosocial qui me paraissent intéressantes à explorer et aussi au plan de la performance et de la motricité.

C : Depuis votre entrée en fonction, votre conception de l'enseignement de l'EPS a-t-elle évolué. Si oui, pourquoi ?

30. Ch : Oui, elle a évolué. Au tout début, jeune enseignant, on est très proche, on va dire, de la notion de performance, de réalisation de choses, où on attache plus d'importance à la notion de résultat. Et, avançant dans l'âge et dans la carrière, j'attache tout autant d'importance là-dessus, mais c'est vrai que ces notions de savoir-être, me paraissent importantes, sur les conditions pour accéder justement à cette performance et ouvrir un peu plus la porte aux élèves qui n'ont pas un gros niveau mais qui peuvent, avec leurs petits moyens, répondre aux exigences de la matière.

C : Quels savoirs enseignez-vous prioritairement en EPS ?

31. Ch : Y'a à la fois, des savoirs-faire par rapport aux activités abordées, sur les aspects réglementaires pour leur donner un minimum à manger et qu'il puisse y avoir une culture sportive derrière ça et qu'il puisse ensuite lorsqu'ils vont être confrontés, soit par la télé soit par une pratique personnelle, connaître un peu les fondamentaux de l'activité et puis après, il y a, il y a effectivement tout cet aspect culturel autour de la pratique sportive pour leur donner quelques éléments, ne serait-ce qu'intellectuel, et avoir des citoyens un petit peu plus intelligents, quoi.

C : Quelles compétences et, à vos yeux, la plus importante à développer avec vos élèves ?

32. Ch : La compétence la plus importante, ah ben, je suis un peu, un peu partagé parce qu'il y a à la fois, je dirais c'est plus, maintenant, ces compétences psychosociales c'est-à-dire arriver à avoir ce respect du cadre dans lequel l'élève va évoluer dans ce cadre, qu'il puisse s'accomplir physiquement avec les potentialités dont il dispose.

C : Quelle place accordez-vous habituellement aux compétences méthodologiques et sociales dans votre enseignement ?

33. Ch : C'est une place, quand même, qui est quand même importante, c'est une place importante qui permet de les impliquer dans différents, différents rôles, à la fois dans des rôles d'acteurs, dans des rôles d'arbitres, dans des rôles de juges, pour leur permettre de pouvoir les préparer au mieux à cette vie future.

C : En matière de confiance en soi, comment caractérisez-vous les élèves de la filière pro ?

34. Ch : Ben, je vais en distinguer deux, deux, il y a deux choses que je peux constater depuis 10 ans. Les élèves de formation CAP qui sont des élèves adorables mais une image très négative de ce qu'ils sont et de ce qu'ils font. Donc là c'est vrai qu'avec ces élèves de CAP, c'est plus un travail autour de l'image, de la réussite et de les encourager dans leurs faits et gestes parce qu'ils ont énormément de difficultés à avoir un côté positif sur ce qu'ils font. Et les élèves de bac professionnel, donc sont des élèves où c'est très, très hétérogène mais sont des élèves qui, sont, globalement participatifs mais qui, sur le plan de la réflexion, n'ont pas une réflexion très, très très exigeante et très poussée. C'est là que c'est un peu dommage.

C : Quelle est l'importance accordée à l'autonomie des élèves dans vos cours ?

35. Ch : Ben, l'autonomie, j'essaye, j'essaye au maximum de l'initier, de les encourager mais, très rapidement, je m'aperçois que c'est compliqué ou alors c'est peut-être moi qui ne veut pas lâcher prise mais, l'autonomie, je n'en laisse pas énormément aux élèves dans le cadre de mes cours.

C : Quelle importance donnez-vous à la motivation de vos élèves ?

36. Ch : Essentielle ! C'est vrai que la motivation est, pour moi, un facteur déclencheur par rapport à tout ce qu'ils peuvent, tout ce qu'ils peuvent créer et derrière, c'est vrai que la motivation, j'essaie de les, de les booster au maximum et essayer de leur faire prendre conscience que, quel que soit leur niveau ou leur potentialité athlétique, chacun peut s'investir et s'impliquer dans ce qu'il a à faire.

- C : Quelle importance donnez-vous au climat de classe ?**
37. v C'est important quand même, parce que c'est ce qui va générer derrière, pas mal de situations, de comportement individuel des élèves et puis, surtout, un déroulement de cours qui va être plutôt serein et permettre à chacun de pouvoir y trouver sa place.
- C : Quelle est l'importance donnez-vous à la confiance en soi dans les apprentissages en EPS ?**
38. Ch : Une importance quand même importante, assez importante. C'est important, c'est important quand même la confiance en soi, parce que les élèves, c'est un peu le profil de nos élèves qui manquent globalement de confiance en eux. C'est une place importante. Ils ont assez régulièrement besoin d'être rassuré ses élèves
- C : Quelle place accordez-vous à la gestion des émotions en EPS ?**
39. Ch : Alors là c'est le bas qui blesse, ça tombe bien, je sors d'une formation sur la gestion des émotions et c'est vrai que ça, c'est une chose que je n'avais pas et que je n'ai pas, y a pas grand place pour les émotions et c'est vrai que là-dessus, c'est le point noir. Très peu.
- C : Quelle place accordez-vous à l'utilisation des outils numériques dans vos cours ?**
40. Ch : Ben c'est une place pour l'instant très minimales, minimales. J'utilise, effectivement, de temps à autre les téléphones portables sur des situations, notamment de test en course en durée. Mais, après, je n'ai pas encore passé le cap sur l'utilisation de tablettes, d'ordinateurs, de choses et d'autres pour rentrer dans une phase numérique au niveau de mon enseignement. Très peu, très très peu.

à propos du cycle d'activité escalade en tête

- C : À propos du cycle d'escalade en tête qui vous est proposé, quel est votre conception de l'enseignement de l'escalade en particulier en tête ?**
41. Ch : Alors, la conception que j'ai de cette escalade en tête, c'est, cette pratique vers l'escalade en tête, c'est d'arriver à donner, effectivement, tous ces outils aux élèves pour qu'ils puissent être autonomes et parvenir à gérer cette émotion qui est de ne pas être attachés du début à la fin et de leur donner tous les outils, notamment au niveau du mousquetonnage et au niveau de la sensation de chute et de la fluidité d'ascension, de leur donner un maximum de points après sur la motricité, sur la façon de grimper.
- C : Quel regard portez-vous sur la proposition d'agencement des contenus et le mode de gestion des élèves auxquels l'étude vous soumet ?**
42. Ch : C'est un regard, on va dire de curiosité au niveau de l'agencement des contenus.
- C : C'est par rapport à votre, à votre expérimentation ou ce à quoi vous contraint l'expérimentation, à savoir de passer par la moulitête, la fausse tête et la moulinette.**
43. Ch : Ça, de toute façon, c'est ce que je faisais de manière implicite avant cette expérience donc....
- C : C'est pas forcément éloigné de ce que vous faisiez au départ ?**
44. Ch : Non c'est pas du tout éloigné de ce que je faisais là. La progression s'en rapproche énormément .
- C : Du coup ça fait le lien avec ma prochaine question, comment vous vous y prenez habituellement pour enseigner ces contenus ? Donc à peu près de la même manière j'imagine.**
45. Ch : À peu près de la même manière, effectivement il y avait d'abord un rappel de la moulinette sur deux séances, ensuite fausse tête, moulitête et puis après, on bascule sur 4 séances d'apprentissage en tête avec à l'intérieur de ses séances, des ateliers sur le mousquetonnage, sur la chute, et puis aussi sur l'assurage en tête qui est un peu particulier et puis après deux séances d'évaluation.

C : Quelle est votre conception du risque en escalade et de la chute en escalade ?

46. Ch : Ma conception, c'est qu'il faut essayer d'encadrer au maximum ce risque et essayer de l'aménager avec justement ces contenus qui ont été cités précédemment pour donner des clés aux élèves afin que le risque soit le minimum possible. Et puis la chute, la chute en escalade, je pense qu'il faut la décomplexer pour que l'élève puisse oser rentrer dans la grimpe en tête et ne se contente pas de rester sur de la moulitête.

C : Quelle est selon vous l'intérêt des compétences méthodologiques et sociales en escalade ? En particulier la compétence un liés à la prise de risque et la 3 liés au projet de l'élève ?

47. Ch : Alors, l'intérêt, c'est de lui donner effectivement ces éléments pour qu'il puisse, de manière assez autonome, après, pouvoir prendre en charge sa pratique escalade dans le cadre des cours et après, par là même, lui donner un peu les clés pour que, plus tard, s'il le souhaite, être autonome par rapport à cette pratique là.

C : Appréhendez-vous le cycle escalade en tête ? Si oui, pourquoi ?

48. Ch : Non, non, absolument pas non. Je ne l'appréhende pas. En aménageant les situations liées autour de cette notion de risque de chute et de tête en leur donnant tous les éléments, non, non, non, il y a aucune appréhension là-dessus non.

DÉJÀ-LÀ INTENTIONNEL

à propos des aspects tactiques de votre enseignement en escalade

C : A propos des aspects tactiques de votre enseignement en escalade, avez-vous prévu une organisation particulière pour gérer la sécurité ?

49. Ch : Alors l'organisation, oui, particulière. C'est-à-dire que je vais beaucoup intervenir sur les premières, les premières situations en me positionnant moi-même en assureur, et ensuite en aménagement des situations, en variant sur la hauteur de grimpe c'est-à-dire que, dans un premier temps, tant que c'est pas acquis, ça ne montera pas au-delà de la deuxième dégainé.

C : Envisagez-vous de traiter la prise de risque en escalade dans le cadre de l'expérimentation ?

50. Ch : Alors la prise de risque, je vais la minimiser quand même. Je vais la minimiser. Il y aura toujours du risque mais je vais globalement la minimiser par l'aménagement des ateliers et en donnant un maximum de contenus aux élèves pour qu'ils puissent se sentir au maximum en sécurité.

C : Comment comptez-vous gérer l'hétérogénéité de vos élèves ? C'est-à-dire de l'élève a besoin éducatif particulier qui a beaucoup d'appréhension jusqu'à celui qui est en réussite ?

51. Ch : Ben je vais avoir une pondération au niveau des exigences par rapport à la demande c'est-à-dire que là, les élèves qui risquent de coincer un peu plus, on va insister sur la moulitête et puis les autres, on va leur permettre un aménagement avec différentes hauteurs de grimpe pour ceux qui ont une certaine appréhension, de se limiter à la première dégainé, à la deuxième dégainé et puis après, monter progressivement jusqu'en haut du mur.

C : Avez-vous prévu de responsabiliser vos élèves dans les apprentissages ?

52. Ch : Oui, oui, tout à fait, ils vont être responsabilisés notamment les élèves un peu ressources qui maîtrisent un peu plus, on va dire la sécurité en générale et une certaine autonomie, avec une responsabilité limitée quand même, quoi, c'est à dire que j'aime bien garder un droit de regard sur cette notion de risque et puis être décideur par rapport à ça, quoi.

C : Pensez-vous que ce soit aux élèves de prendre des responsabilités en escalade ?

53. Ch : Non, du tout, absolument pas.

- C : Quel est le rôle de l'enseignant à ce sujet alors ?**
54. Ch : Ben, le rôle, il a un rôle où il est très, très présent. Moi, j'ai toujours dans ces situations effectivement à risque, gérer et décider pour, allez on va dire, 98 % des situations.
- C : Envisagez-vous de donner des repères aux élèves sur leur apprentissage ? Si oui lesquels et comment vous y prendre et vous ?**
55. Ch : Oh, des repères, oui, des repères sur des comportements à avoir et notamment sur la notion de risque, sur la chute en elle-même c'est-à-dire, c'est leur donner les bons comportements à avoir lorsqu'il y a cette chute et ce risque assez important donc je veux leur donner un maximum de billes pour qu'ils puissent se sentir à l'aise et qu'ils mettent surtout pas en danger l'intégrité physique de leur camarade.
- C : Quel objectif visez-vous pour vos élèves à l'issue de ce cycle ?**
56. Ch : Ben, une autonomie par rapport au fait de monter en tête c'est à dire que je souhaiterais quand même, les confronter aux différents apprentissages de la tête afin que tous, sans exception, puissent au moins, au moins s'y confronter, pas peut être sur la totalité d'une voie mais qu'ils puissent entrer d'une manière active dans cette grimpe en tête sur le cycle escalade.
- C : Comment comptez-vous faire réussir vos élèves, les motiver ?**
57. Ch : Alors, pour les faire réussir, ben c'est, c'est à la fois des allers-retours avec une sollicitation de ma part, s'il le faut, ben m'y impliquer physiquement, aller les chercher, leur permettre de pouvoir répéter, de pouvoir rentrer de manière active dans l'apprentissage, les solliciter au maximum pour qu'ils puissent accéder à cette grimpe en tête.
- C : Donc comment allez-vous évaluer vos élèves ? Vous avez prévu un procédé pour les évaluer ?**
58. Ch : Alors, au niveau des évaluations, pour l'instant, je vais, bêtement, me référer au protocole de niveau 4 et, ensuite, au sein du déroulement du cycle, je vais avoir, effectivement, des mini évaluations à l'intérieur du cycle pour pouvoir valider les différentes compétences abordées sur le mousquetonnage, les chutes et puis sur les gestes fondamentaux de l'assureur en escalade.
- C : Du coup, avez-vous prévu de faire chuter vos élèves ?**
59. Ch : Oui, tout à fait. Je vais faire chuter les élèves avec moi-même dans un premier temps en assurage et après leur donner avec une hauteur relative, les notions importantes, ne pas « sécher » le grimpeur lorsqu'il va chuter mais au contraire l'accompagner et lui permettre de pouvoir vivre ces expériences sans trop de difficultés.
60. C : Merci

Annexe 3 : ENTRETIEN DE DÉJÀ-LÀ KEVIN
MODULE AMÉNAGÉ

C =chercheur E = élève

DÉJÀ-LÀ EXPÉRIENTIEL

- C : Alors Kevin peux-tu présenter ton parcours scolaire, est ce que tu es à l'âge de ta classe, est ce que tu es en avance, est-ce que tu as redoublé ?
1. E : Oui, j'ai redoublé une fois en troisième.
C : D'accord ...Alors sur le thème qu'on va te proposer, c'est à dire la prise de risque, la confiance en soi, les progrès, est ce qu'en général, tu as confiance en toi ?
 2. E : Non.
C : Est-ce que la réussite scolaire est importante pour toi ? Est-ce que tu peux expliquer un petit peu ?
 3. E : Sans scolarité il n'y a pas de travail, enfin on est obligé de passer par là pour avoir un beau métier pour après faire ça.
C : Du coup, quel est ton niveau de motivation scolaire ?
 4. E : Euh...Euh... Je travaille beaucoup quand même, oui.
C : D'accord, donc l'école te motive pour essayer d'avoir...?
 5. E : Non, elle me motive pas mais je sais qu'il me faut ça du coup.
C : En quelle année tu es arrivé au lycée Casteret ?
 6. E : Euh...en 2017, apparemment.
C : Comment te sens-tu dans ce lycée ?
 7. E : Euh bien.
C : OK. Est-ce que tu es dans une filière que tu as choisie, le commerce, ou que tu as subi ?
 8. E : Que j'ai choisie.
C : Est-ce que tu peux décrire le climat de classe en quelques mots, est ce que tu t'y sens bien ?
 9. E : Après la classe est sympathique mais il y a toujours quelques manques de concentration.
C : Ok. Alors toi quel est ton niveau de confiance dans les autres, de la classe ?
 10. E : Par rapport à quoi ?
C : En général, est ce que tu pourrais faire confiance à tous les élèves pratiquement ou à quelques-uns ou à aucun ?
 11. E : Pratiquement je peux mais après je ne sais pas comment eux, ils vont me le rendre.
C : Par rapport à l'EPS, as-tu des difficultés particulières dans cette matière ?
 12. E : Euh...sur l'endurance ouais.
C : Est-ce que tu es motivé par la pratique de l'EPS ?
 13. E : Oui.
C : Est-ce que tu aimes prendre des risques en EPS, des risques qui sont calculés ?
 14. E : Oui oui
C : Tu aimes bien prendre des risques. As-tu déjà eu de bonnes ou de mauvaises expériences par rapport en escalade ?
 15. E : toujours de bonnes.

- C : d'accord est ce que tu peux décrire un peu ton expérience en escalade ?
16. E : Comment ça ?
- C : Tu as grimpé en moulinette, tu as beaucoup grimpé, tu as grimpé en troisième, tu as grimpé au collège, au lycée ?
17. E : pendant les 4 ans au collège j'ai fait escalade et là les 3 ans au lycée Casteret.
- C : d'accord. Et du coup est-ce que tu appréhendes de faire de l'escalade en tête ?
18. E : Euh... je ne sais même pas ce que c'est en tête.
- C : l'escalade en tête, c'est quand c'est toi qui installe la corde en haut de la voie, la corde elle est par terre au départ.
19. E : D'accord.
- C : Est-ce que tu as déjà chuté en escalade ?
20. E : oui une fois ou deux
- C : Du coup est-ce que tu as déjà pris des risques calculés pour progresser en escalade ?
21. E : oui

DÉJÀ-LÀ CONCEPTUEL

- C : Pour toi à quoi sert l'EPS ?
22. E : Mais déjà ces matières, ça sort un peu des cours classiques et ça permet un peu de respirer plutôt que d'être sur table et tout ça et ça apporte beaucoup d'expérience et même dans la classe, ça permet de lier, des liens en sport collectif et tout ça.
- C : Est-ce que tu penses qu'on peut apprendre à gérer ses peurs en EPS ?
23. E : Oui
- C : Est-ce que tu penses qu'il faut prendre des risques pour apprendre en EPS
24. E : Oui
- C : Sais-tu ce que signifie donc grimper en tête en escalade ?
25. E : maintenant oui mais avant non.
- C : Pour toi prendre des risques, est ce que c'est toujours associé au fait de se faire mal ?
26. E : Non pas forcément.
- C : Est-ce que tu peux expliquer un peu ?
27. E : car les risques on les connaît, et qu'on sait qu'on ne peut les éviter, et quand même essayer de les faire, on peut quand même progresser comme ça.
- C : Alors d'après toi est-ce que pour progresser en escalade, tu es prêt à prendre des risques, est ce qu'il faut prendre des risques ?
28. E : Oui, surtout en escalade.
- C : Alors du coup tu m'as dit que tu avais chuté, est ce que tu as peur de chuter en escalade ?
29. E : Non parce que ça fait partie justement des risques mais après il y a une sécurité quand même derrière.
- C : Alors penses-tu qu'en apprenant à chuter tu puisses avoir moins peur ?
30. E : pas forcément
- C : Si on apprend bien à chuter ?
31. E : Après pas forcément avoir moins peur, la peur est toujours là mais en fait moi je m'y associe pas forcément non plus.
- C : Est-ce que tu penses que d'avoir des repères de progrès de ton niveau tout au long du

cycle parce que ça peut aider à être meilleur ?

32. E :: Ah oui clairement.

DÉJÀ-LÀ INTENTIONNEL

C : D'accord. Pour l'évaluation finale donc normalement la compétence à la fin, le CCF, c'est le grimper en tête. Est ce que toi tu penses que tu vas réussir à grimper en tête ? Est-ce que tu prévois de grimper en tête, en moulitête ? Moulitête, il y a une moulinette et tu grimpes avec la corde.

33. E : ça, je sais pas mais oui moi j'aimerais bien essayer.

C : D'accord. Es-tu prêt donc du coup à apprendre à chuter pour ne plus avoir peur ? Es-tu prêt à le faire pour le cycle si je te demande de le faire tu vas le faire ?

34. E : Oui.

C : Ok. Es-tu prêt à prendre des risques du coup si t'as plus peur de chuter ? Est-ce que du coup tu vas prendre un peu plus de risques calculés ?

35. E : Oui, oui, calculés oui.

C : Et du coup est ce que tu vas essayer de prendre des risques calculés pour grimper à ton meilleur niveau en tête ?

36. E : oui

C : Ok je te remercie.

Annexe 4 : ENTRETIEN DE DÉJÀ-LÀ CALVIN
MODULE AMÉNAGÉ

C : chercheur E : élève

DÉJÀ-LÀ EXPÉRIENTIEL

- C : Est-ce que tu peux présenter Calvin ton parcours scolaire ? Est-ce que tu es à l'âge de ta classe, en avance ou en retard ?
1. E : j'ai redoublé, en 4eme
C : Ok. Donc en général à l'école, est ce que tu as confiance en toi ?
 2. E : ouais.
C : Est-ce que la réussite scolaire est importante pour toi ?
 3. E : moyennement.
C : Ok. Donc du coup c'est pas forcément lié au fait de pouvoir trouver un travail ou d'avoir ton BAC ou ce genre de choses ?
 4. E : non, je suis motivé au travail mais je ne suis pas motivé par ça.
C : d'accord donc du coup ton niveau de motivation à l'école ?
 5. E : moyen
C : en quelle année tu es arrivé au lycée ?
 6. E : en 2016
C : Comment te sens-tu dans le Lycée ?
 7. E : très bien.
C : Est-ce que tu es dans une filière que tu as choisie ou subie ?
 8. E : oui, commerce, c'est choisi
 9. C : est-ce que tu peux décrire le climat de classe en quelques mots ?
 10. E : il y a deux, trois défauts des fois mais ça va.
C : quel est ton niveau de confiance dans les autres du coup ?
 11. E : il très bon moi je m'entends avec tout le monde.
C : est-ce que tu as des difficultés particulières en EPS ?
 12. E : le vertige ça compte ?
C : oui bien sûr
 13. E : alors je l'ai.
C : est-ce que tu es motivé quand même en général en EPS ? moyennement motivé, très motivé ?
 14. E : oui oui, ça dépend dans quoi mais ouais du moment que c'est au sol ça va
C : Tu prends des risques calculés en EPS du coup ? oui
 15. E : du coup oui. il faut que ce soit bien...euh..
C : hi !hi ! dans les activités qui te vont bien ?
 16. E : oui voilà.
C : Est-ce que tu as déjà eu par rapport à l'escalade, plutôt de bonnes ou de mauvaises expériences ? Mais je crois que j'ai déjà la réponse...
 17. E : ouais j'ai eu une mauvaise expérience du coup.
C : est-ce que tu peux expliquer ?
 18. E : ouais mon assureur a été très mauvais et je suis tombé.
C : c'était en quelle classe ?
 19. E : 3^{ème} je crois ou seconde je me rappelle plus, je crois en 3eme
C : c'était en moulinette ?
 20. E : oui.
C : du coup il y a eu des conséquences physiques ?

21. E : mon assureur a lâché.
 C : Il y a eu des conséquences physiques ?
22. E : j'avais à peine un peu le vertige avant mais maintenant...
 C : mais je veux dire physiquement tu n'as pas eu d'accident ?
23. E : non non. Je suis tombé sur les fesses, ça m'a fait mal 3 minutes c'est tout
 C : Du coup est-ce que tu appréhendes de faire de l'escalade en tête ?
24. E : en tête, oui.
 C : et donc est ce qu'on t'a appris à prendre des risques un peu calculés en escalade ?
25. E : on a eu essayé mais...

DÉJÀ-JÀ CONCEPTUEL

- C : Alors par rapport à l'EPS, ta conception de l'EPS, pour toi à quoi sert l'EPS ?
26. E : c'est excellent, ça motive ça permet de développer pas un esprit de compétition mais un esprit plutôt collectif.
 C : est-ce que tu penses qu'on peut apprendre à gérer ses peurs en EPS ?
27. E : je pense oui mais c'est compliqué il faut faire un travail sur soi.
 C : est-ce que tu penses qu'il faut prendre des risques pour apprendre en EPS ?
28. E : oui oui.
 C : alors du coup est-ce que tu sais ce que signifie grimper en tête, est ce que tu peux expliquer ?
29. E : on va accrocher aux hameçons les dégaines, petit à petit, c'est ça ?
 C : oui. Du coup pour toi prendre des risques, est ce que c'est toujours risquer de se faire mal ?
30. E : non
 C : du coup est-ce qu'il faut prendre des risques pour progresser en escalade ?
31. E : Oui, en escalade, en volley en n'importe quoi !
 C : Alors sur la représentation de la chute est-ce que tu as peur, comme tu as déjà chuté ? j'imagine que tu as peur de rechuter encore en escalade ?
32. E : c'est pas que j'ai peur de chuter, c'est qu'arrivé à une certaine hauteur je ne peux plus bouger, je suis tétanisé.
 C : d'accord. Penses-tu qu'en apprenant à chuter tu puisses avoir moins peur ? Si je t'apprends à chuter ?
33. E : non non c'est le vide encore une fois.
 C : donc à voir quoi...
34. E : non la chute ne me fait pas si peur que ça parce que je vous dis, la chute je me suis pas fait si mal, c'est juste maintenant dès que je vois du vide, c'est mort.
 C : je ne te parle pas forcément de chuter au sol mais d'apprendre à chuter pour diminuer tes peurs, tes appréhensions ton vertige éventuellement tu vois...
35. E : Peut-être, Ok.
 C : Que penses-tu d'avoir des repères tout au long du cycle sur la motricité sur le placement des repères sur ton niveau, est-ce que tu penses que ça peut t'aider ?
36. E : Ok

DÉJÀ-LÀ INTENTIONNEL

C : Alors par rapport à tes intentions pour l'évaluation finale est ce que tu penses que tu vas grimper en tête ? La voie complète ou plutôt en mouliète ? Mouliète, c'est une corde en moulinette et tu fais comme si tu grimpais en tête.

37. E : Je ne sais pas, je verrai sur le moment comment je me sens.

C : D'accord donc es-tu prêt à apprendre à chuter du coup pour ne plus avoir peur ?

38. E : Ok

C : et est-ce que tu es prêt à prendre des risques du coup si tu n'as plus peur ? A prendre un peu plus de risques ?

39. E : Ça des risques, je suis prêt à en prendre, c'est juste qu'arrivé à une certaine hauteur c'est...

C : d'abord, du coup, si tu lèves l'obstacle de la peur, est-ce que tu es prêt à prendre des risques calculés pour grimper à ton meilleur niveau ?

40. E : peut-être oui.

C : Ok. Merci

Annexe 5 : ENTRETIEN DE DÉJÀ-LÀ MATHIEU
MODULE AMÉNAGÉ

C : chercheur E : élève

DÉJÀ-LÀ EXPÉRIENTIEL

- C Alors par rapport à ton expérience, est-ce que tu peux présenter ton parcours scolaire, est-ce que tu as l'âge de ta classe, est-ce que tu es en avance, est-ce que tu as redoublé ?
1. E Non je suis à l'âge de ma classe, À l'âge normal
C Alors par rapport au thème qu'on traite, est-ce que tu as confiance en toi en général ?
 2. E En général oui.
C Est-ce que la réussite scolaire est importante pour toi ?
 3. E Oui totalement, quand je suis en échec, je ne supporte pas trop.
C Du coup quel est ton niveau de motivation à l'école ?
 4. E Important, élevé, vraiment.
C En quelle année es-tu arrivé au lycée Casteret ?
 5. E Je suis arrivé dès la secondes, en 2017
C Comment tu te sens dans ce lycée ?
 6. E Bien pas de souci
C Est-ce que tu es dans une filière que tu as choisie ou que tu as subie ?
 7. E Non j'ai choisi j'ai choisi.
C Est-ce que tu peux décrire le climat de classe en quelques mots. Est-ce qu'il est bon ?
 8. E Oui il y a une bonne entente, on est bien soudés les uns avec les autres. Il n'y a pas de problème.
C Quel est ton niveau de confiance envers les autres ?
 9. E Après ça dépend, ça dépend des élèves avec qui on va travailler. Il y en a certains avec qui on va se sentir plus en confiance qu'avec d'autres. En général, on a tous confiance les uns avec les autres.
C Est-ce que tu as des difficultés particulières en EPS ?
 10. E Non, non.
C Est-ce que tu es motivé par la pratique de l'EPS ?
 11. E Oui, oui.
C Est-ce que tu aimes prendre des risques calculés en EPS ?
 12. E C'est-à-dire ...
C Bah si il faut progresser, prendre des risques... Est-ce que tu es prêt à les prendre ?
 13. E Oui, oui
C Est-ce que en général tu prends des risques en EPS pour progresser ?
 14. E Oui, un peu quand même
C C'est pas forcément des risques physiques, c'est des risques dans tous les sens du terme. Du coup, par rapport à l'escalade, quel est ton expérience ? Beaucoup, peu ?
 15. E J'en fais quoi au lycée et après j'ai le vertige c'est compliqué

- C Du coup, c'est de l'escalade en moulinette que tu as fait ?
16. E Euh...C'est avec l'assurance....
C C'est quand la corde elle est déjà placée ?
17. E voilà, voilà
C Parce que là en fait tu vas avoir à grimper sans que la corde ne soit placée
18. E D'accord
C C'est l'objectif du cycle de terminale C'est un cycle en tête. Est-ce que tu as eu plutôt de bonnes ou de mauvaises expériences en escalade ?
19. E Bonne ou mauvaise non , mais en général plutôt de bonnes expériences, oui. Après, c'est le vertige qui me fait, qui me rend un peu....
C Du coup est-ce que tu appréhendes de faire de l'escalade en tête par rapport à ce que je t'ai dit ?
20. E Oui, oui un peu.
C Du coup, est-ce que tu as déjà chuté en escalade ?
21. E Non, jamais.
C D'accord, est-ce que tu as déjà pris des risques calculés en escalade, en moulinette est-ce que tu as cherché à progresser ?
22. E Oui, j'ai essayé mais c'était pas si simple que ça.

DÉJÀ-LÀ CONCEPTUEL

- C alors par rapport à tes conception, d'après doit l'EPS, à quoi ça sert ?
23. E Ben, déjà si on fait des sports, c'est pour s'entendre les uns avec les autres. Quand on aime bien ça peut aussi maintenir une forme physique, au niveau du mental aussi c'est important je pense
C Du coup est-ce que tu crois quand qu'en EPS, on peut arriver à gérer ses peurs, ses émotions ?
24. E oui totalement et surtout sur l'escalade je pense ça peut après peut-être que ça peut disparaître mais je sais pas
C Est-ce que tu penses qu'il faut prendre des risques pour apprendre en EPS en général ? Dans tous les sens du terme risques
25. E Oui, oui, pas obligatoirement mais un peu.
C Du coup, par rapport à l'objectif du cycle escalade, est-ce que tu sais ce que signifie grimper en tête ?
26. E Non
C Du coup pour l'instant tu ne sais pas. Pour toi prendre des risques, est-ce que c'est lié toujours à l'idée de se faire mal ? Si tu prends des risques, est-ce que tu vas te faire mal ?
27. E Un peu mais pas forcément
C Est-ce que tu peux développer un peu...
28. E je sais pas trop comment le développer, c'est ça le truc...
C Est-ce qu'on peut prendre des risques sans se faire mal ?
29. E Oui oui, sans se faire mal par exemple si on fait mais ça dépend. En escalade, on va avoir quelqu'un qui va nous assurer, on peut prendre des risques parce qu'on sait que l'autre, y vas être là derrière si jamais il y a un problème.
C Du coup pour toi est-ce qu'il faut prendre des risques pour progresser en escalade ?
30. E Oui
C Donc est-ce que tu as peur de chuter en escalade ?
31. E non non c'est pas ça qui me fait peur, c'est le vide en dessous.

C D'accord, est-ce que tu penses qu'on apprenant à chuter, du coup tu pourras encore avoir moins peur même si tu as pas très très peur. Si on t'apprend la chute, si on apprend à te protéger, est-ce que toi tu auras moins peur peut-être ?

32. E Peut-être, peut-être.

C Que penses-tu du coup d'avoir des repères, comme des vidéos, des repères de ton niveau qu'on te donne sur une feuille ou sur un suivi numérisé. Tous les repères qu'on va te donner pendant le cycle, est-ce que tu penses que ça peut t'aider à progresser ?

33. E Oui,oui.

DÉJÀ-LÀ INTENTIONNEL

C Pour l'évaluation finale est-ce que tu prévois a priori de grimper en tête toute la voie ?

34. E Oui, aussi on verra.

C Tu as une autre modalité qui s'appelle "moulinette", c'est de la moulinette et tu fais comme si tu grimpais en tête. Il y a deux modalités.

35. E D'accord.

C Donc, pour l'instant tu vas essayer.

36. E Oui, je vais voir, je vais essayer on verra.

C'est-ce que tu es prêt apprendre à chuter pour ne plus avoir peur du coup ?

37. E Oui, oui.

C Est-ce que tu es prêt à prendre des risques à l'issue de ça ? Si tu n'as plus peur, est-ce que tu vas pouvoir prendre des risques un peu plus forts, un peu plus calculés ?

38. E Oui, parce que sur un niveau élevé si jamais j'ai moins peur oui pourquoi pas.

C Es-tu prêt à prendre des risques calculés pour grimper à ton meilleur niveau en tête ?

39. E Oui

Annexe 6 : ENTRETIEN DE DÉJÀ-LÀ ANNABELLE
MODULE TRADITIONNEL

C : chercheur É : Elève

DÉJÀ-LÀ EXPÉRIENTIEL

Sur l'élève

- C : Est-ce que tu peux présenter ton parcours scolaire, est-ce que tu as l'âge de ta classe, est-ce que tu es en avance, est-ce que tu as redoublé ?
1. É : Non, je suis à l'âge de ma classe.
C : Donc, en général ou dans ta personnalité, est-ce que tu as confiance en toi ?
 2. É : Non.
C : Est-ce que tu peux développer un petit peu ? Tu sais d'où ça vient ?
 3. É : Ben, je suis toujours stressé de mal faire les choses.
C : De mal faire les choses ?
 4. É : Oui
C : D'accord, ok. Par rapport à l'école, est-ce que la réussite scolaire est importante pour toi ?
 5. É : Oui
C : Du coup, quel est ton niveau de motivation scolaire ?
 6. É : Il est très élevé.
C : Est-ce que tu peux développer ? Ton projet ?
 7. É : Ah, mon projet professionnel ?
C Ouais par exemple ouais.
 8. É : Après le bac, j'aimerais faire une licence des sciences de l'éducation pour devenir, enfin, j'espère devenir professeur des écoles.
C : Bienvenue au club ! Super, c'est un beau projet ça ! Ambitieux !
C : En quelle année es-tu arrivé au lycée Casteret ?
 9. É : En 2017.
C : Comment te sens-tu dans ce lycée ?
 10. É : Ça va, mieux que les autres années en tout cas.
C : Donc ça va de mieux en mieux ?
 11. É : Oui
C : Est-ce que tu es dans une filière que tu as choisie ou que tu as subie ?
 12. É : Non, j'ai choisi de faire un Assp
C : Depuis le début ?
 13. É : Oui
C : Et ton choix il est, tu n'as pas l'impression de t'être trompé de ton choix ?
 14. É : Non
 15. C : Est-ce que tu peux décrire le climat de classe en quelques mots. Est-ce qu'il est bon ?
 16. É : Ben oui, c'est bon par rapport aux autres années.
C : Explique un petit peu.
 17. É : Ben, en fait, les gens, un peu, je vais dire pénible quoi, bah ils sont partis point donc, la classe elle est redevenue un peu mieux et sans tensions.
 18. C : D'accord, quel est ton niveau de confiance envers les autres élèves ?

19. É : Beaucoup mieux, j'arrive à prendre la parole beaucoup mieux en fait. Je suis moins timide.
C : Sur l'éducation physique et sportive, est-ce que tu as des difficultés particulières dans cette matière ?
20. É : Non, à part l'escalade.
C : Sur les autres activités, il y a qu'en escalade où tu as un peu d'appréhension quoi !
21. É : Oui
C : Ok, est-ce que tu es motivée par la pratique de l'EPS ?
22. É : Ça dépend.
C : Développe un petit peu.
23. É : Ben, je sais pas.
C : Est-ce que ça paraît important ?
24. É : Oui, c'est quand même important pour l'organisme et tout pour s'entretenir.
C : D'accord, donc tu es motivée ou moyennement motivée ?
25. É : Ça dépend des fois mais je pense que je suis moyennement motivée.
C : Est-ce que tu aimes prendre des risques en EPS ?
26. É : Non, j'aime pas.
C : Tu as peur de prendre des risques ?
27. É : Oui
C : Alors par rapport à la thématique du risque et par rapport à l'escalade, est-ce que tu as eu plutôt de bonne ou de mauvaise expérience en escalade ?
28. É : Ben, avant le lycée, je n'en avais jamais fait. Étant donné que j'ai peur du vide, ben, j'ai peur de monter.
C : Donc toi, c'est la peur de monter, c'est plutôt la peur de monter d'ailleurs ou...enfin, on verra dans une prochaine question. Après. Est-ce que tu as déjà grimpé en moulinette ?
29. É : Oui
C : Et tu sais ce que ça veut dire la moulinette ?
30. É : Oui c'est quand y'a pas la corde dans les dégaines.
C : Oui voilà c'est quand la corde elle est déjà attachée là-haut, est-ce que tu sais ce que c'est grimper en fausse tête ?
31. É : Oui.
C : C'est-à-dire, tu peux développer ?
32. É : C'est, en fait, on s'entraîne à faire en tête.
C : D'accord. Du coup, est-ce que tu sais ce qu'est la moulinette ?
33. É : C'est avec les deux, on assure avec la moulinette et avec la corde en tête.
C : Avec quelqu'un qui est en bas et avec la grande corde. Ok. Et du coup la tête, est-ce que tu peux m'expliquer un petit peu ? Qu'est-ce que c'est grimper en tête ?
34. É : Ben c'est accrocher la corde dans chaque dégaîne.
C : Avec combien d'assureurs du coup ? La corde qui est en bas au départ et que tu installes. Du coup, est-ce que tu as peur ? Est-ce que tu appréhendes un peu le fait de grimper en tête ?
35. É : Oui.
C : Est-ce que tu peux développer un petit peu ?
36. É : Parce que déjà que j'ai peur de monter quand je suis assurée alors quand il y a presque plus personne en bas !
C : Alors du coup, est-ce que tu as déjà chuté au sens d'une expérience un peu traumatisante en escalade ?

37. É : Non
 C : Donc c'est juste toi la peur, c'est la peur de la hauteur, le vertige ou le fait de pas d'être peu assurée mais tu as pas eu d'expériences traumatisantes ?
38. É : Non
 C : Du coup, est-ce que tu as déjà pris beaucoup des risques calculés en escalade ?
39. É : Non, j'essaie de pas prendre de risques.
 C : pas de pas de risque ?
40. É : Non

DÉJÀ-LÀ CONCEPTUEL

- C : Alors par rapport à l'EPS, pour toi, à quoi ça sert l'EPS ?
41. É : Ben, s'entretenir, s'oxygéner...
 C : Est-ce que tu penses qu'on peut apprendre à gérer ses peurs en EPS ?
42. É : Oui, si on essaie de prendre confiance en soi.
 C : Est-ce que tu penses qu'il faut prendre des risques pour apprendre en EPS ?
43. É : Ben, peut-être que c'est quand on a peur, quand on se fait peur, peut être qu'après on se dit...
 C : On se fait peur dans une certaine mesure. Mais que c'est là qu'on peut apprendre ?
44. É : Oui
 C : Ah d'accord d'accord, intéressant. Tu conscientises ça mais quand même tu as pas trop envie de te prendre des risques, de te faire peur !
45. É : Oui
 C : Est-ce que pour toi prendre des risques, c'est risquer de se faire mal, est-ce que les deux sont liés ? Je prends des risques, je vais me faire mal.
46. É : Non, ça dépend si on arrive à bien le gérer !
 C : Alors, vas-y explique un peu.
47. É : bah, si on essaie de se faire mal, forcément qu'on va prendre un gros risque et que si le risque il est, enfin ça va, on arrive à se maintenir.
 C : Donc tu as cette conception mais par ailleurs dans la réalité, ça bloque !
48. É : Oui
 C : Du coup, est-ce que pour toi il faut prendre des risques pour progresser en escalade ?
49. É : Ben je pense que oui.
 C : Par rapport à la chute et tes représentations de la chute, est-ce que tu as peur de chuter en escalade ?
50. É : Oui.
 C : Ok, est-ce que tu penses qu'on peut apprendre à chuter en tête pour avoir moins peur ? Est-ce que ça peut être une méthode ?
51. É : Oui mais je pense pas que moi j'oserais.
 C : Qu'est-ce que tu penses d'apprendre à chuter en tête pour progresser ?
52. É : Si c'est possible, oui.
 C : Ça te semble intéressant mais tu ne te sens pas trop capable de le faire !
53. É : Assez distante
 C : Qu'est-ce que tu penses d'avoir des repères de progrès tout au long de ton cycle avant le CCF ?
54. É : Ben, ça permet de voir notre évolution.
 C : Est-ce que toi tu sais à peu près où tu en es dans le cycle là depuis les deux trois premières séances ?

55. É : Ben, je sais que les premières séances j'arrivais pas du tout à monter enfin pratiquement pas et que là j'ai réussi à passer la ligne blanche.
C : Donc des repères concrets qui te montrent ta progression dans le cycle ?
56. É : Oui
C : Où c'est toi qui les a en interne ou il y a des documents qui te permettent de voir, un peu, tes progrès ?
57. É : Non il y a que moi qui vois.
C : Il m'a semblé voir une fiche aujourd'hui.
58. É : Oui mais enfin moi, je sens plutôt les choses.
C : Du coup qu'est-ce que tu penses par rapport à l'organisation de grimper d'abord en moulinette, puis en fausse tête, puis en tête, avant de grimper en tête ? Qu'est-ce que tu penses de ça ?
59. É : Ben ça permet de s'habituer et d'appréhender un peu les choses.
C : Donc pour toi ça te convient bien ?
60. É : Oui
C : Est-ce que tu penses qu'on peut apprendre à grimper directement en tête en faisant des étapes progressives ? Qu'est-ce que tu penses de ça ? Est-ce que ça t'irait bien ?
61. É : Non, je pense qu'il faut faire d'abord par petites étapes.
C : Donc, les étapes c'est la moulinette la fausse tête, la moulitête et la tête
62. É : Oui.

DÉJÀ-LÀ INTENTIONNEL

- C : Par rapport à tes intentions pour le cycle, au niveau de l'évaluation finale en CCF, est-ce que tu prévois de grimper en tête ou en moulitête parce que les deux sont possibles ?
63. É : En moulitête
C : En moulitête ? Est-ce que tu peux développer ?
64. É : Parce que au moins, je sentirai qu'il y a quelqu'un en bas pour m'assurer.
C : Donc tu seras plus rassurée ? D'accord. Est-ce que tu es prête à apprendre à chuter pour ne plus avoir peur ? pour essayer de ne plus avoir peur ?
65. É : Je sais pas trop.
C : Tu verras comment ça se déroule ?
66. É : Oui voilà parce que sinon
C : Et du coup si tu n'as plus peur est-ce que tu pourras prendre des risques en tête un peu calculés ?
67. É : Je sais pas trop
C : Moyen
68. É : Oui
C : Si tu grimpes en moulitête, est-ce que tu es prête à prendre des risques en moulitête pour grimper vraiment à ton meilleur niveau ?
69. É : Peut-être, en moulitête , j'en suis pas si sûr.
70. C : Et du coup si tu grimpes en tête, est-ce que tu es prête à prendre des risques pour grimper à ton meilleur niveau ?
71. É : Non
C : C'est franc au moins. Merci.

Annexe 7 : ENTRETIEN DE DÉJÀ-LÀ ANGÉLINA
MODULE TRADITIONNEL

C : chercheur Élève

DÉJÀ-LÀ EXPÉRIENTIEL

Sur l'élève

C : Est-ce que tu peux présenter ton parcours scolaire, est-ce que tu as l'âge de ta classe, est-ce que tu es en avance, est-ce que tu as redoublé ?

1. É : Je suis plus âgée que ceux de ma classe.

C : Donc tu as redoublé une fois deux fois ?

2. É : Non j'ai fait un CAP et oui j'ai redoublé une fois mais c'était en première

C : Donc tu as fait un CAP avant, tu tu as été intégré dans le bac pro à partir d'une classe de CAP

3. É : oui

C : d'accord de manière générale, dans ta vie est-ce que tu as confiance en toi ?

4. É : Non

C : Est-ce que tu peux développer un petit peu ?

5. É : Ben, depuis toujours je n'ai pas confiance en moi.

C : Tu sais d'où ça vient, globalement, c'est ta personnalité ?

6. É : Non

C : Pas trop. D'accord. Par rapport aux apprentissages à l'école, est-ce que la réussite scolaire est importante pour toi ?

7. É : Oui

C : Ok, est-ce que tu peux développer un petit peu ?

8. É : Ben, la réussite scolaire. Sinon, on peut pas avoir un autre diplôme.

C : C'est pour avoir un diplôme ?

9. É : Oui

C : Quel est ton niveau de motivation à l'école ? Tu es très motivée pour avoir un diplôme ou moyennement ?

10. É : Euh, moyennement.

C : Par rapport au lycée Casteret, en quelle année es-tu arrivé au lycée Casteret ?

11. É : 2016.

C : Comment tu te sens dans ce lycée ?

12. É : Euh, bien.

C : Oui, à l'aise, intégré ?

13. É : Oui, à l'aise.

C : Est-ce que tu es dans une filière que tu as choisie ou que tu as subie, les ASSP ?

14. É : Euh, non j'ai choisi.

C : Est-ce que tu peux me décrire le climat de la classe en quelques mots, est-ce qu'il est bien ? Est-ce que tu te sens bien dans cette classe, est-ce que tu es bien intégrée ?

15. É : Oui, il est bien

C : ça a toujours été où c'est mieux cette année ?

16. É : Cette année.

C : Il y a eu des difficultés

17. É : oui mais cette année ça va.

- C : Quel est ton niveau de confiance dans les autres élèves de la classe ?
18. É : , moyen.
C : Tu n'as pas confiance en certains élèves ?
19. É : C'est ça
C : Donc si certains élèves t'assurent en escalade, ça aura une incidence sur ton comportement
20. É : Non je pense pas
C : D'accord. En éducation physique, est-ce que tu as des difficultés particulières dans cette matière ?
21. É : Non.
C : Sur toutes les activités que tu as fait il y a pas de difficulté particulière ?
22. É : non
C : Est-ce que tu es motivée par la pratique de l'EPS en général ?
23. É : Pas forcément.
C : Pas trop, est-ce que tu aimes prendre des risques calculés en EPS ? Est-ce que tu aimes prendre des risques en EPS ?
24. É : Non.
C : Pas forcément. Ok quand, est-ce que tu as eu plutôt de bonnes ou de mauvaises expériences en escalade ?
25. É : Plus de bonnes.
C : Plus de bonnes que de mauvaises. D'accord. Du coup tu as eu quelques mauvaises expériences aussi ?
26. E : Oui.
C : Tu as eu peur je veux dire ou quelque chose comme ça ?
27. E : Oui.
C : D'accord. Est-ce que c'est par rapport à des problèmes de vertiges ou alors c'est parce qu'on t'a mal assuré où ce genre de chose ?
28. E : Non, c'est quand je réalise que je suis en hauteur.
C : D'accord. Donc, c'est plus la hauteur alors.
C : Est-ce que tu as déjà grimpé en moulinette ? Est-ce que tu sais ce que ça veut dire moulinette ?
29. É : Oui. faire monter simplement enfin.
C : Quand la corde est déjà placée, oui. Est-ce que tu sais ce que c'est que la fausse tête ?
30. É : Non
C : C'est quand la corde est déjà installée, c'est ce que vous faites en ce moment. Est-ce que tu sais ce que ça veut dire la fausse tête ?
31. É : C'est monté avec une deuxième corde et les mettre dans les...
C : Dans les dégaines.
32. É : Oui, dans les dégaines.
C : Du coup, est-ce que tu sais ce que ça veut dire grimper en moulinette ?
33. É : En moulinette ? Non.
C : C'est ce que vous allez faire la semaine prochaine, c'est, au lieu que ce soit la petite corde, c'est une grande corde en fait avec un deuxième assureur en bas. D'accord. Vous allez monter avec la corde en moulinette plus la corde qui est en bas, la corde en tête. Ok ? Et du coup, est-ce que tu sais ce que c'est que grimper en tête ?
34. É : Je ne me souviens plus.

C : Alors c'est quand il y a plus la corde de moulinette mais il y a plus que la corde en bas en fait. Et c'est toi qui l'a pris dans les mousquetons. Ça vous allez l'apprendre dans quelques séances.

C : Du coup, est-ce que toi, tu appréhendes de faire de l'escalade en tête ? Est-ce que tu as peur de faire de l'escalade en tête ?

35. É : Oui.

C : D'accord, est-ce que tu as déjà chuté en escalade ? Est-ce que tu as fait de la chute ? Au sens de, est-ce que tu as déjà eu peur ? Est-ce que tu as déjà fait une chute en escalade ? Est-ce que tu as eu une expérience traumatisante ?

36. É : Non je n'en ai pas eu.

C : Pas d'expérience traumatisantes. Donc l'appréhension, elle te vient juste de la hauteur et du vertige.

37. É : Oui.

C : Est-ce que tu as déjà pris des risques en escalade ? Des risques calculés ?

38. É : Non.

C : Pas de risque en particulier, d'accord.

DÉJÀ-LÀ CONCEPTUEL

C : Alors pour toi, le sport où l'éducation physique et sportive ça sert à quoi ?

39. É : Ben, à se défouler.

C : À se dépenser physiquement ?

40. É : Oui

C : Est-ce que tu penses que, pour apprendre en EPS, il faut prendre des risques ?

41. É : Oui

C : Tu aimes bien prendre des risques ?

42. É : Oui

C : Pour toi est-ce que prendre des risques, c'est toujours risquer de se faire mal ? Est-ce que c'est associer les deux ? Si on prend des risques, est-ce qu'on doit prendre des risques pour apprendre, en fait ?

43. É : Pas forcément

C : Est-ce est-ce que tu peux développer un peu.

44. É : Pas forcément, si on monte et qu'on a peur, on prend des risques pour monter plus haut mais on se fait pas mal parce qu'on est bien assurés et tout.

C : D'accord, c'est juste de monter un petit peu plus haut que prendre des risques ?

45. É : Oui.

C : Ok. D'après toi, est-ce que pour toi il faut prendre des risques pour progresser en escalade ?

46. É : Oui

C : Est-ce que tu as peur de chuter en escalade ?

47. É : Oui.

C : D'accord, est-ce que tu penses qu'on peut apprendre à chuter en tête pour avoir moins peur de grimper en tête ? Est-ce que c'est quelque chose qu'on peut apprendre ?

48. É : Non

C : On peut pas ?

49. É : Je pense pas.

C : Qu'est-ce que tu penses d'apprendre à chuter en tête pour progresser ? Pour toi, est-ce que c'est envisageable ou pas du tout ?

50. É : Non, je pense pas.

- C : Qu'est-ce que tu penses d'avoir des repères de tes progrès tout au long du cycle ?
Que tu saches d'une séance à une autre où tu en es ?
51. É : Ben, c'est bien vu qu'on peut voir notre progression.
C : Et ça, là, pour l'instant tu l'as ? ou tu envisages de l'avoir ? Tu sais à peu près où tu en es à chaque séance ?
52. É : À peu près oui.
C : D'accord. Que penses-tu de grimper en tête en commençant par la fausse tête, puis la moulinette et la tête ? Est-ce que ça te semble une progression logique pour apprendre à grimper en tête ?
53. É : Oui. Je pense que oui.
C : Qu'est-ce que tu penses d'apprendre à grimper en tête si on te proposait de grimper en tête directement en faisant par étape progressives ?
54. É : Euh...C'est-à-dire ?
C : Et bien tu montes en tête directement mais bon, on te met pas en difficulté, mais tu montes dans tête progressivement dans le cycle. Tu commences directement par la tête ?
55. É : C'est en plusieurs étapes
C : Ça peut être envisageable pour toi ?
56. É : Oui

57. DÉJÀ-LÀ INTENTIONNEL

- C : Par rapport à l'évaluation finale, est-ce que tu prévois de grimper en tête ou plutôt en moulitête ?
58. É : La moulitête, c'est....
C : La moulitête, c'est ce que tu vas faire la semaine prochaine c'est-à-dire que la corde elle est déjà placée, mais tu fais comme si tu mettais l'autre corde.
59. É : Du coup, on a qu'une corde ?
C : Si tu grimpes en tête pure, tu auras qu'une seule corde ! Dis-moi comme ça, après ça peut évoluer mais comme ça, au début du cycle, est-ce que tu penses que tu vas faire plutôt de la tête ou de la moulitête à la fin pour le CCF ?
60. É : Mais j'aimerais bien essayer la moulitête.
C : Moulitête ?
61. É : Oui
C : Est-ce que tu es prête à apprendre à chuter, du coup, pendant le cycle pour ne plus avoir peur ?
62. É : Non.
C : Es-tu prête à prendre des risques calculés pour ne plus avoir peur ?
63. É : Non
C : Ça va être compliqué ?
64. É : Oui
C : D'accord. Pourquoi ?
65. É : Ben parce que il y a la peur de tomber.
C : L'appréhension sur la chute ?
66. É : Oui
C : Ok. Es-tu prête à prendre des risques calculés si tu n'as plus peur ? Si on arrive à gommer ça, tu vas prendre des risques ?
67. É : Oui.

C : Est-ce que tu es prête à prendre des risques en mouliôte c'est-à-dire avec la corde déjà placée ? À ton meilleur niveau ? Est-ce que tu es prête à prendre des risques pour ça ?

68. É : Oui

C : Et du coup, en tête ? Si tu veux, est-ce que tu es prête à prendre des risques en tête pour grimper à ton meilleur niveau ? Du coup, tu comptes grimper en tête à la fin du cycle ou pas alors ? Tu m'as dit en mouliôte !

69. É : Ben plutôt en mouliôte.

C : En mouliôte ?

70. É : Oui

C : Ok, Merci

Annexe 8 : ENTRETIEN DE DÉJÀ-LÀ LOICK
MODULE TRADITIONNEL

C : chercheur É : Elève

DÉJÀ-LÀ EXPÉRIENTIEL

Sur l'élève

C : Est-ce que tu peux présenter ton parcours scolaire, est-ce que tu as l'âge de ta classe, est-ce que tu es en avance, est-ce que tu as redoublé ?

1. É : Jusqu'en 3ème, j'étais à Toulouse. La 3ème, ça c'est pas hyper bien passé. J'avais du mal à suivre les cours. Donc, on m'a fait redoubler la 3e parce qu'on voulait m'envoyer en général mais évidemment, c'était pas possible. Et quand j'ai fait ma seconde 3ème, je savais que je voulais partir dans le social, en lycée professionnel, je me suis orienté dans la section ASSP. Depuis, tout se passe très bien puisque mes études me plaisent énormément et je compte même faire des poursuites avec une licence en psychologie.

C : Est-ce qu'en général, tu as confiance en toi à l'école ?

2. É : Depuis ma seconde et troisième justement, ça s'est mieux passé donc j'ai gagné de la confiance en moi. Mais, je sais que quand même, quand j'ai commencé à faire mon adolescence et même encore un peu maintenant, j'ai du mal avec le fait d'aller voir les gens par exemple.

C : par rapport à l'école, est-ce que la réussite scolaire est importante pour toi ?

3. É : Maintenant, oui. Par rapport à la société de maintenant, oui, c'est important. Avoir des diplômes et savoir ce qu'on veut faire.

C : Quel est ton niveau de motivation scolaire ?

4. É : Pour l'instant, il est très élevé puisque je suis très content d'être dans une filière qui me plaît avec des possibilités de poursuite d'étude qui vont me plaire. Donc, je suis assez motivé. Surtout que là, c'est les épreuves donc il faut que je me motive un maximum.

C : En quelle année es-tu arrivé au lycée Casteret ?

5. É : Je suis arrivé en 2017

C : Comment tu te sens dans ce lycée ?

6. É : Alors, avec les professeurs c'est génial ! Dans n'importe quelle matière, les professeurs sont géniaux.

C : Est-ce que tu es dans une filière que tu as choisie ou que tu as subie ?

7. É : Choisie.

C : Est-ce que tu peux décrire le climat de classe en quelques mots. Est-ce qu'il est bon ? Est-ce que tu te sens bien dans la classe ?

8. É : Je suis dans une classe à 90 % composée les filles. Au cours des deux premières années, il y a eu plusieurs embrouilles entre elles, des menaces de mort. Moi, personnellement, ça va, j'ai pas de problème avec qui que ce soit mais je sais que tout le monde n'aime pas tout le monde et parfois ça se ressent en cours.

C : Quel est ton niveau de confiance envers les autres élèves ? Est-ce que tu as confiance en eux en général ?

9. É : C'est difficile à dire parce que moi, en général, je suis quelqu'un qui ne s'occupe pas énormément des autres. Autant je suis content d'être dans le social mais si on me

demande mon avis sur les gens de ma classe, je n' ai pas grand chose à faire et je me concentre surtout sur mes résultats principalement.

C : Est-ce que tu as des difficultés particulières en EPS ?

10. É : Je faisais du judo mais j'ai arrêté quand j'avais 10 ans après je n'ai plus fait de sport extrascolaire, je n'ai plus fait que du sport à l'école. Et je commençais à gagner du poids parce que j'ai fait quelques dépressions mais, arrivé au lycée, je me mets de plus en plus. Par exemple, quand je suis chez moi, je cours de plus en plus le soir, je vais me défouler et je prends vraiment plaisir à faire du sport maintenant.

C : Est-ce que tu es motivé(e) par la pratique de l'EPS ?

11. É : Oui, même s'il y a forcément des sports qui vont moins me plaire, moins me motiver à donner le meilleur de moi-même

C : Est-ce que tu aimes prendre des risques calculés en EPS ?

12. É : Oui si je sais que je suis encadré et que c'est calculé, ben je suis prêt à les prendre parce que je pense que ça fait aussi partie...

C : Par rapport à la prise de risque en escalade et à la gestion des émotions, est-ce que tu as eu plutôt de bonnes ou de mauvaises expériences en escalade ?

13. É : Au début, vu que j'ai eu peur du vide, j'avais eu du mal avec le fait de me retrouver au-dessus du vide tout simplement même si j'étais assuré. Puis, justement, je commençais à prendre confiance en la personne qui m'a assuré, et ensuite en moi-même, et à force, même si je me sentais bloqué, je me suis dit : "allez, essaie de pousser une jambe, de tendre un bras !" et à force, j'arrive à grimper plus de voies.

C : Du coup, est-ce que tu as déjà grimpé en moulinette ?

14. É : Oui.

C : Est-ce que tu sais ce que signifie grimper en fausse-tête ?

15. É : Attaché mais il y a quand même une corde et on fait les mouvements d'accrocher

C : C'est quand la corde elle est déjà placée et que tu prends une petite cordelette et que tu fais comme si tu grimpais en tête et est-ce que tu sais ce que signifie la moulinette ?

16. É : Non, pas exactement.

C : C'est quand la corde est déjà passée et tu fais avec une grande corde comme si tu grimpais en tête. Du coup, est-ce que tu sais ce que c'est l'escalade en tête ?

17. É : Oui, c'est escalader avec une corde sans avoir la moulinette attachée et au fur et à mesure, on attache la corde qu'on a à des paliers pour se sécuriser au fur et à mesure qu'on monte.

C : Et du coup est-ce que tu appréhendes de faire de l'escalade en tête ?

18. É : Oui, énormément mais, je suis prêt à jouer le jeu.

C : As-tu déjà chuté en escalade ? Est-ce que tu as déjà eu des expériences un peu traumatisantes ?

19. É : Non, pas vraiment. Si, j'ai fait des chutes, c'est quand on grimpe à l'horizontal, ça m'est arrivé de rater une prise sans faire exprès mais j'en ai pas vraiment eu en grimpeant. J'ai jamais chuté.

C : Est-ce que tu as déjà eu des expériences un peu traumatisantes ?

20. É : Pas encore.

C : Donc, ta problématique, c'est celle du vertige et de l'appréhension du grimper en tête ?

21. É : Oui.

C : Est-ce que tu as déjà pris beaucoup des risques calculés en escalade ?

22. É : Ça m'est arrivé quand j'étais bloqué de pousser une jambe que je trouvais un peu loin, de prendre des risques en essayant de monter un peu vite mais, oui, j'ai déjà pris quelques risques mais c'était pas...

DÉJÀ-LÀ CONCEPTUEL

C : Alors pour toi, à quoi ça sert l'EPS ?

23. É : Déjà, ça peut faire découvrir à des gens, des sports qu'ils aiment. Ensuite, évidemment, il y a un but d'éducation sportive dans le but d'éduquer le corps. Juste en s'entraînant, les gens peuvent s'y mettre pour plus tard parce que c'est des choses qui vont servir dans la vie comme toutes les matières. Le fait de faire du sport, de se tenir en bonne santé et voilà, surtout la bonne santé physique.

C : Est-ce que tu penses qu'on peut apprendre à gérer ses peurs en EPS ?

24. É : Oui, oui puisque je l'ai fait moi-même. Il le faut pour plus tard parce qu'on ne sait pas ce que la vie nous réserve. Et si un jour on a besoin de donner le meilleur de nous-même même physiquement, c'est mieux d'avoir déjà appréhendé ces situations.

C : Est-ce que tu penses qu'il faut prendre des risques pour apprendre en EPS ?

25. É : Ça dépend du sport pratiqué mais, oui, il faudra toujours prendre des risques pour avancer, se débloquer tout simplement.

C : Est-ce que quand on prend des risques, ça signifie se faire mal ?

26. É : Évidemment, après, si le risque est calculé, on peut toujours diminuer, prévenir un gros mal.

C : Est-ce que pour toi, il faut prendre des risques pour progresser en escalade ?

27. É : En escalade, oui. c'est beaucoup de prendre sur soi-même, ne pas s'arrêter quand on sent qu'on ne peut pas trop, toujours trouver une prise, tendre la jambe un petit peu plus loin. Et si on veut grimper en tête, il faut passer par la moulitête, voilà.

C : Par rapport à la chute, est-ce que tu as peur de chuter en escalade ?

28. É : Non, pas vraiment. Et puis, j'ai déjà fait du judo, la chute c'est plus vraiment un problème. Mais, après, évidemment, si je sens que je vais chuter très haut, je vais forcément avoir peur. Mais, après la chute, je pense que je me dirais, si j'ai rien de cassé ni rien, bon ben c'est un risque que j'ai pris, voilà.

C : Toi tu fais un parallèle entre la chute de judo et la chute en escalade ?

29. É : Pour la sensation. Après, évidemment, chuter du dos de quelqu'un ou sur des murs, c'est pas la même chose.

C : Que penses-tu d'apprendre à chuter en tête pour avoir moins peur ?

30. É : Je pense qu'il faut, oui. Moi, on m'a appris au judo à avoir moins peur pendant les prises. A mon avis, ça doit être similaire en escalade pour apprendre à prendre confiance en soi pendant la montée en tête.

C : Que penses-tu d'apprendre à chuter en tête pour progresser en escalade ?

31. É : Je pense qu'il va forcément falloir. Si c'est volontaire, il y aura jamais de risques trop grands.

C : Qu'est-ce que tu penses d'avoir des repères de progrès tout au long de ton cycle en escalade ?

32. É : Ça serait bien d'avoir une sorte de petit tableau.

C : Que penses-tu d'apprendre à grimper en tête en commençant d'abord par la fausse tête et après par la moulitête ? Est-ce incontournable ?

33. É : Oui, il faut. Pour quelqu'un qui a peur, on peut pas le faire monter en tête directement, ça va le bloquer.

C : Que penses-tu d'apprendre à grimper en tête directement mais par étapes progressives ?

34. É : Si on s'en sent capable, c'est possible mais pour quelqu'un qui a déjà des problèmes pour monter en moulinette, va forcément falloir passer par la moulitête et tout ça.

DÉJÀ-LÀ INTENTIONNEL

C : Par rapport à tes intentions au niveau du CCF, est-ce que tu prévois de grimper en tête ou en moulitête ?

35. É : Franchement, j'aimerais beaucoup monter en tête. Pas juste pour les points mais surtout pour moi, pour dire que j'ai réussi même si je monte pas tout en haut, au moins essayer et arriver à faire ce que je peux.

C : Du coup est-ce que tu es prête à apprendre à chuter pour ne plus avoir peur ?

36. É : Oui.

C : Es-tu prête à prendre des risques calculés si tu n'as plus peur ?

37. É : Oui

C : Est-ce que tu es prêt(e) à prendre des risques calculés pour grimper en tête à ton meilleur niveau ?

38. É : Oui.

Annexe 9 : **Recueil de données après LEÇON 1**
ENSEIGNANT STÉPHANE

C : chercheur S : enseignant Stéphane

QUESTION DE RECHERCHE 1

C : Avez-vous atteint vos objectifs d'acquisitions en rapport à la construction des habiletés de sécurité des élèves ? Quel bilan de l'apprentissage de la chute aujourd'hui ? Estimé de 1 (pas atteint) à 10 (largement atteint)

1. S : Moi, je dirais en partie. Enfin je suis pas tellement content quand même de l'acquisition des élèves ni, ni, de leur investissement et notamment d'un point de vue des compétences sociales, méthodologiques.

C : Ok mais sur les habiletés de sécurité à savoir "assurer grimper" dans le protocole D2 c'est à dire les révisions des prérequis moulinette, révision des prérequis d'installation en tête, est-ce que là c'est assez satisfaisant au niveau des habiletés de sécurité, est ce qu'il y a eu, on va dire, de gros problèmes de sécurité sur cette séance ?

2. S : Non, pas de gros problèmes de sécurité, on va dire que pour ce qui concerne l'objectif de réviser, en fait, les acquisitions, ça on peut dire que ça a marché c'est à dire qu'ils ont, ils ont révisés les noeuds de 8 tout ça, ils ont révisés, en fait, la façon de s'encorder et ils ont quand même chacun réalisés le protocole D2.

C : Alors sur un niveau de 1 à 10 sur l'atteinte des objectifs d'acquisitions là, pour la séance au protocole D2, tu évalues à combien ? 1 = aucune habileté sécurité et 10 = entièrement construit.

3. S : Je dirais 7

QUESTION DE RECHERCHE 2

C : Ok penses-tu avoir donné suffisamment de conseils, de repères pour construire ces habiletés de sécurité ?

4. S : Sur la première séance pour ma part, non, je dirais que je j'ai beaucoup, je travaille beaucoup à vérifier, en fait, la sécurité et à gérer, en fait, les comportements déviants et peut-être pas assez, je suis pas encore assez sur des contenus d'enseignement et des détails qui vont leur permettre d'affiner leurs techniques

C : Donc de 1 à 10 sur la quantité de repères, de conseils pour cette séance ?

5. S : Je dirais 5

C : Avez-vous vu une évolution de leur peur de chuter ? Est-ce que vous avez posé la question, est-ce que vous avez vu ?

6. S : Ça, ça c'est très positif, c'est vrai qu'en travaillant la chute d'entrée, on dédramatise la situation et beaucoup d'élèves se sentent à l'aise.

C : Avez-vous vu une évolution sur la séance de leur engagement en tête ?

7. S : En fait je crois qu'en respectant ce protocole les élèves s'engagent sans crainte ni appréhension et ça c'est positif c'est certain.

Annexe 10 : **Recueil de données après Leçon 4**
ENSEIGNANT STÉPHANE

C : chercheur S : enseignant Stéphane

QUESTION DE RECHERCHE 1

C : alors là après la leçon 4, avez vous atteint vos objectifs d'acquisitions en rapport à la construction des habiletés de sécurité des élèves ? Quel bilan de l'apprentissage de la chute aujourd'hui ?

1. S : Alors, pour l'apprentissage de la chute, moi j'ai le sentiment que les élèves dédramatisent la chute et progressent en confiance finalement vers le haut de la voie et le relais. Donc ça, ça me semble positif. Après, qu'ils aient réellement acquis toutes les procédures de sécurité, il me semble que pour installer vraiment les apprentissages, il y a des points sur lesquels je voudrais revenir.

C : Quel bilan de l'apprentissage de la chute ? Avez-vous vu l'évolution de la peur de chuter ?

2. S : Oui, concrètement oui j'ai vu une évolution de leur peur de chuter puisque le fait de s'entraîner à chuter régulièrement, ben, en fait, ils ont moins de réticences à le faire et du coup, ils s'engagent plus haut, en confiance.

C : Du coup, je reviens à la question d'avant, vous vouliez revenir sur quelques habiletés de sécurité, lesquelles avez-vous identifiées ?

3. S : Alors, le clipage, cliper avec la gâchette, clipser avec la pince, le déplacement entre D3 et D4, le déplacement de l'assureur, sur le rôle de l'assureur. Il y a des habiletés pour les maîtriser, en tout cas complètement, il faut les répéter. Et on a eu peu de temps, finalement, pour les utiliser et je pense que pour installer ces apprentissages, il faudrait y passer encore un petit peu.

C : Ok, avez-vous vu une évolution des hauteurs de chute, est-ce qu'il y a des élèves qui font des chutes un petit peu plus importantes, qui acceptent des chutes un peu plus importantes ?

4. S : Oui, pour certains, pour d'autres non. Ils se prêtent, on va dire qu'il y en a un tiers qui se prêtent à l'exercice pour nous faire plaisir et qui, quelque part, malgré tout, gagnent en confiance. Puis, il y en a un tiers qui joue, qui ont vraiment dédramatiser la chute et même, peut-être, oublié la notion de risque et qu'il faut surveiller parce qu'ils vont avoir tendance à se donner un peu trop de mou pour chuter, parce que ça les fait rire. Et il y en a un tiers qui, ma foi, chutent correctement en écoutant les consignes..

C : Est-ce que vous avez vu une évolution, au cours de la séance, de leur confiance en eux ?

5. S : Oui, moi j'ai l'impression que les élèves qui étaient réticents gardent de la confiance en eux ou en tout cas prennent confiance en eux et, donc, progressent.

C : Est-ce que vous avez vu une évolution de leur engagement en tête ?

6. S : Ben, on peut dire que oui dans la mesure on a pas pratiquement sur la classe entière d'élèves qui sont réticents à grimper en tête.

QUESTION DE RECHERCHE 2

C : Pensez vous avoir donné suffisamment de repères, de conseils sur l'ensemble de la séance ? Des conseils par voie orale sur la motricité, sur les émotions, la gestion des émotions, la communication, l'espace où se placer, les feedbacks sur le suivi du progrès, voilà tous ses repères là, qu'est-ce que vous pensez de votre séance aujourd'hui ?

7. S : Alors, moi spontanément, j'ai trouvé que j'avais des difficultés à choisir tous ces conseils en fait et tous ses feedback, je m'explique. Entre des feedbacks, des conseils moteurs en fait et des conseils de sécurité. et c'est une concentration en fait de tous les instants qui permet, en fait, de réellement, choisir ces conseils. Il faut ne pas perdre de vue, en réalité, ce qu'on souhaite leur enseigner. Et je sais que ça, ça ne vient pas tout de suite.

C : Par rapport à la motricité, c'était la motricité de la chute.

8. S : La motricité de la chute

C : Oui parce que la question de recherche, elle est liée à la chute également tous les repères, l'ensemble des repères qui permettent de gérer une chute.

9. S : Non ça, j'ai l'impression que je suis bien rentré dedans, j'ai pu leur donner les conseils qu'il fallait.

C : D'après vous est-ce que le suivi de progrès vous permet, voilà, d'améliorer les apprentissages des élèves, qu'est-ce que vous pensez du suivi de compétence sur cette séance aujourd'hui là ?

10. S : Le suivi de compétences est directement lié à leur engagement. Ça c'est certain. Il développe leur autonomie et leur responsabilité. Moi, je suis entièrement favorable au suivi de compétences.

C : Donc il a été bien rempli aujourd'hui, il a fait son œuvre ?

11. S : Ouais ouais, les élèves, dès qu'on leur stipule qu'ils peuvent rentrer leurs compétences sur l'ordinateur, ils vont le faire volontiers. Non, non ça se passe très bien et ça je pense que c'est vraiment une façon de les rendre acteur et de les faire participer quoi.

C : Alors, entre démonstration et capsules vidéo sur tablette, est-ce que c'est assez satisfaisant ?

12. S : Alors par rapport à nos profils d'élèves, en LEP, il semblerait quand même que la démonstration soit plus parlante, en fait, que la capsule vidéo. C'est-à-dire, néanmoins, ces deux outils ne sont pas incompatibles. Il m'apparaît qu'ils doivent être, peut-être utilisés de façon, on va dire synchronisée.

C : Est-ce que parce que les élèves n'ont pas l'habitude d'utiliser les capsules vidéo ? Ils ne vont pas directement sur le fait de pointer la capsule vidéo comme une aide aux apprentissages. Est-ce que c'est juste parce qu'ils n'en ont pas l'expérience ?

13. S : Mais, il y a deux choses. La question que je me pose, c'est qu'il doit bien y avoir certains élèves qui présentent une espèce de curiosité vis-à-vis des capsules vidéos et qui vont, du coup, peut-être lorsqu'on leur en met une, être attentifs parce qu'ils ne sont pas habitués à la trouver. Mais, quoi qu'il en soit, je doute, en fait, de leur capacité à regarder la capsule et de rester attentifs pendant le temps qu'elle dure. Donc, je crois que la démonstration "in situ", vraiment, elle est parlante parce qu'en plus, il y a une interaction c'est-à-dire quand bien même on démontre, on les prend à partie et on les intéresse. Par contre la capsule vidéo, dans une perspective de dévolution, après avoir déjà fait un exemple concret, elle peut être intéressante parce qu'on peut les renvoyer dessus.

QUESTION DE RECHERCHE 3

C : Que pensez-vous du niveau d'engagement général des élèves dans cette leçon ?

14. S : C'est assez positif, il y en a très peu, en réalité, qui ne s'engagent pas, qui semblent peu motivés.

C : Que pensez-vous de leur niveau d'autonomie dans les situations dévolues c'est-à-dire dans lesquelles ils étaient seuls à gérer leurs apprentissages dans un contexte qui avait quand même déjà été un peu pensé par vous ?

15. S : Ben moi je suis agréablement surpris. Si je comprends bien la question là, je m'aperçois qu'en réalité, plus on leur confie de l'autonomie mieux ils y répondent quoi. Alors que, a priori, on n'est pas forcément enclin à leur en laisser parce qu'ils présentent souvent, en fait, des comportements déviants. Là, en l'occurrence, cette autonomie sur le suivi de compétences, elle les engage en tout cas.

C : Que pensez-vous de l'articulation des traversées, du protocole moulinette et du protocole en tête dans cette leçon ? Est-ce qu'il a bien fonctionné ?

16. S : Ouais, moi je crois que c'était assez équilibré, ça permet à des élèves de progresser à leur rythme, et ça permet surtout au professeur, en fait, de gérer un nombre de cordées suffisant, en tout cas restreint, en sécurité.

C : Donc pour vous, cette articulation là favorise les apprentissages aujourd'hui ?

17. S : Oui, voilà, elle favorise les apprentissages. C'est certain.

C : Et du coup en termes de temps d'activité, que pensez-vous du temps d'activité des élèves dans cette leçon ?

18. S : Alors, le temps d'activité, il me semble intéressant si on considère, en réalité, les différents rôles qu'ils ont. Mais, si on considère seulement le temps d'activité moteur, celui-là me paraît faible. Et ça, c'est un peu embêtant mais je n'arrive pas à imaginer, en fait, un protocole qui permettrait, en fait, un élève, en sécurité, de s'engager plus.

C : Du coup, pour vous, c'est d'abord la construction d'habiletés de sécurité à stabiliser avant d'engager un petit peu plus le temps moteur en tête ?

19. S : Complètement, complètement, moi je ne peux pas concevoir mon enseignement sans avoir un peu stabilisé ces notions de sécurité, quoi.

C : Merci

Annexe 11 : **Recueil de données L1 KEVIN**

C : chercheur E : élève

QUESTION DE RECHERCHE 1

- C : Quel est ton niveau estimé de peur de chuter en tête ? (*estimé de 1 = bcp d'appréhension à 10 = aucune appréhension*)
1. E : Avant leçon : 7 Après leçon : 10
C : Quel est ton niveau estimé de capacité à chuter ? (*estimé de 1 = petites chutes, à 10 = chutes aériennes et désaxées*)
 2. E : Avant leçon : 5 Après leçon : 10
C : Quel est ton niveau estimé d'appréhension de grimper en tête ? (*estimé de 1 = bcp d'appréhension à 10 = aucune appréhension*)
 3. E : Avant leçon : 1 Après leçon : 7
C : Quel est ton niveau estimé d'appréhension d'assurer un partenaire "en tête" ? (*estimé de 1 = bcp d'appréhension à 10 = aucune appréhension*)
 4. E : Avant leçon : Après leçon : 10
C : Quel est ton niveau estimé de confiance en toi, sentiment d'efficacité personnel en escalade en tête ? (*estimé de 1 = peu de confiance à 10 = grande confiance*)
 5. E : Avant leçon : 1 Après leçon : 5
C Quel est ton niveau estimé de capacité à t'engager, à prendre des risques calculés ? (*estimé de 1 = bcp d'appréhension à 10 = aucune appréhension*)
 6. E : Avant leçon : 6 Après leçon : 10
C : Combien de chutes as-tu fait aujourd'hui ? Était-ce des petites ou des grandes chutes ?
 7. E : Après leçon : 2 petites chutes

QUESTION DE RECHERCHE 2

- C : As tu bien compris les objectifs de leçon 1 ? (*estimé de 1 = pas du tout à 10 = parfait*)
8. E : 10
C : Les conseils repères qu'on t'a donné pendant la leçon ont-ils été suffisants ? (*estimé de 1 = insuffisant à 10 = très complets*)
 9. E : 10
C : Donc très complet ?
 10. E : Oui
C : Lesquels t'ont le plus aidé : les routines de sécurité, les conseils oraux, les démonstrations, les capsules vidéos sur la tablette, le suivi de compétences ?
 11. E : Les démonstrations.
C : Ces repères t'aident-ils à avoir moins peur de chuter ? (*estimé de 1 = pas du tout à 10 = oui, beaucoup*) .
 12. E : 10
C : Ces repères t'aident-ils à avoir moins peur de grimper en tête ? (*estimé de 1 = pas du tout à 10 = grande aide*)
 13. E : 8
C : T'aident-ils à avoir moins peur d'assurer un grimpeur en tête ? (*estimé de 1 = pas du tout à 10 = grande aide*)
 14. E : 9
C : T'aident-ils à globalement mieux réussir en tant que grimpeur ou assureur ? (*estimé de 1 = pas du tout à 10 = oui, beaucoup*)
 15. E : 7

QUESTION DE RECHERCHE 3

C : Le suivi de compétence numérisé t'aide-t-il à mieux te situer dans tes apprentissages ? (estimé de 1 = pas du tout à 10 = grande aide)

16. E : 10

C : Que penses-tu de pouvoir grimper en traversées, en moulinette et/ou en tête à chaque leçon ? (estimé de 1 = pas intéressant à 10 = très intéressant) . Développe...

17. E : Oui

C : Que penses-tu de l'autonomie qu'on te laisse dans la leçon ? (estimé de 1 = pas assez à 10 = beaucoup)

18. E : Oui, 10

C : Tu peux parler

19. E : Oui complète oui

C : Ça te va ?

20. E : Oui

C : Es-tu resté en activité en permanence dans la leçon ?

21. E : En activité tout le temps.

Annexe 12 : **Recueil de données L1 Calvin**

C : chercheur E : élève

QUESTION DE RECHERCHE 1

C : Quel est ton niveau estimé de peur de chuter en tête ? (estimé de 1 = bcp d'appréhension à 10 = aucune appréhension)

1. E : Avant leçon : 3 Après leçon : 1

C : Quel est ton niveau estimé de capacité à chuter ? (estimé de 1 = petites chutes, à 10 = chutes aériennes et désaxées)

2. E : Avant leçon : 1 Après leçon : 1

C : Quel est ton niveau estimé d'appréhension de grimper en tête ? (estimé de 1 = bcp d'appréhension à 10 = aucune appréhension)

3. E : Avant leçon : 1 Après leçon : 1

C : Quel est ton niveau estimé d'appréhension d'assurer un partenaire "en tête" ? (estimé de 1 = bcp d'appréhension à 10 = aucune appréhension)

4. E : Avant leçon : 10 Après leçon : 10

C : Quel est ton niveau estimé de confiance en toi en escalade en tête ? (estimé de 1 = peu de confiance à 10 = grande confiance)

5. E : Avant leçon : 7 Après leçon : 3

C : Quel est ton niveau estimé de capacité à t'engager, à prendre des risques calculés ? (estimé de 1 = bcp d'appréhension à 10 = aucune appréhension)

6. E : Avant leçon : 8 Après leçon : 8

C : Combien de chutes as tu fait aujourd'hui ? Était-ce des petites ou de grandes chutes ?

7. E : Après leçon : 2 petites chutes

QUESTION DE RECHERCHE 2

C : As tu bien compris les objectifs de leçon 1 ? (estimé de 1 = pas du tout à 10 = parfait)

8. E : 10

C : Les conseils repères qu'on t'a donné ont-ils été suffisants ? (estimé de 1 = insuffisant à 10 = très complets)

9. E : 10

C : Lesquels t'ont le plus aidé : les routines de sécurité, les conseils oraux, les démonstrations, les capsules vidéos sur la tablette, le suivi de compétences ?

10. E : Les conseils verbaux

C : Ces repères t'aident-ils à avoir moins peur de chuter ? (estimé de 1 = pas du tout à 10 = oui, beaucoup) .

11. E : Non, non, j'ai peur encore un petit peur

C : alors, de 1 à 10 ?

12. E : 5

C : Ces repères t'aident-ils à avoir moins peur de grimper en tête ? (estimé de 1 = pas du tout à 10 = grande aide)

13. E : Oui, ça m'aidait un peu quand même

C : donc, de 1 à 10 ?

14. E : 7

C : T'aident ils à avoir moins peur d'assurer en tête ? (estimé de 1 = pas du tout à 10 = grande aide)

15. E : 10

C : T'aident ils à globalement mieux réussir en tant que grimpeur ou assureur) ? (estimé de 1 = pas du tout à 10 = oui, beaucoup)

16. E : 8

C : Le suivi de compétence numérisé t'aide t il à mieux te situer dans tes apprentissages ? (estimé de 1 = pas du tout à 10 = grande aide)

17. E : 10

QUESTION DE RECHERCHE 3

C : Que penses-tu de pouvoir grimper en traversées, en moulinette et/ou en tête à chaque leçon ? (estimé de 1 = pas intéressant à 10 = très intéressant) . Développe...

18. E : C'est très bien.

C : Que penses-tu de l'autonomie qu'on te laisse dans la leçon ? (estimé de 1 = pas assez à 10 = beaucoup). Développe...

19. E : Y'a une bonne autonomie, quand même.

C : Es tu resté en activité en permanence dans la leçon ? Développe...

20. E : Oui il y a deux trois moments où on parlait mais sinon je n'ai pas décroché

Annexe 13 : **Recueil de données L1 Mathieu**

C : chercheur E : élève

QUESTION DE RECHERCHE 1

C : Quel est ton niveau estimé de peur de chuter en tête ? (estimé de 1 = bcp d'appréhension à 10 = aucune appréhension)

1. E : Avant leçon : 5 Après leçon : 10

C : Quel est ton niveau estimé de capacité à chuter ? (estimé de 1 = petites chutes, à 10 = chutes aériennes et désaxées)

2. E : Avant leçon : 5 Après leçon : 8

C : Quel est ton niveau estimé d'appréhension de grimper en tête ? (estimé de 1 = bcp d'appréhension à 10 = aucune appréhension)

3. E : Avant leçon : 5 Après leçon : 7

C : Quel est ton niveau estimé d'appréhension d'assurer un partenaire "en tête" ? (estimé de 1 = bcp d'appréhension à 10 = aucune appréhension)

4. E : Avant leçon : 7 Après leçon : 10

C : Quel est ton niveau estimé de confiance en toi, sentiment d'efficacité personnel en escalade en tête ? (estimé de 1 = peu de confiance à 10 = grande confiance)

5. E : Avant leçon : 4 Après leçon : 6

C Quel est ton niveau estimé de capacité à t'engager, à prendre des risques calculés ? (estimé de 1 = bcp d'appréhension à 10 = aucune appréhension)

6. E : Avant leçon : 5 Après leçon : 8

C : Combien de chutes as-tu fait aujourd'hui ? Était-ce des petites ou des grandes chutes ?

7. E : Après leçon : 2 petites chutes

QUESTION DE RECHERCHE 2

C : As tu bien compris les objectifs de leçon 1 ? (estimé de 1 = pas du tout à 10 = parfait)

8. E : 8

C : Les conseils repères qu'on t'a donné pendant la leçon ont-ils été suffisants ? (estimé de 1 = insuffisant à 10 = très complets)

9. E : 8

C : Lesquels t'ont le plus aidés : les routines de sécurité, les conseils oraux, les démonstrations, les capsules vidéos sur la tablette, le suivi de compétences ?

10. E : Les démonstrations.

C : Ces repères t'aident-ils à avoir moins peur de chuter ? (estimé de 1 = pas du tout à 10 = oui, beaucoup) .

11. E : 10 Oui si ça m'aide

C : T'aident-ils à avoir moins peur d'assurer un grimpeur en tête ? (estimé de 1 = pas du tout à 10 = grande aide)

12. E : 10

C : T'aident-ils à globalement mieux réussir en tant que grimpeur ou assureur ? (estimé de 1 = pas du tout à 10 = oui, beaucoup)

13. E : 8

C : Le suivi de compétence numérisé t'aide t il à mieux te situer dans tes apprentissages ? (estimé de 1 = pas du tout à 10 = grande aide)

14. E : 8

QUESTION DE RECHERCHE 3

C : Que penses-tu de pouvoir grimper en traversées, en moulinette et/ou en tête à chaque leçon ? (estimé de 1 = pas intéressant à 10 = très intéressant) . Développe...

15. E : Ça peut nous aider pour la suite du cycle

C : Que penses-tu de l'autonomie qu'on te laisse dans la leçon ? (estimé de 1 = pas assez à 10 = beaucoup).

16. E : ça peut nous permettre de réussir nous-même les exercices

C : As-tu décroché un peu en fin de séance ou es-tu resté en activité toute la leçon ?

17. E : non je suis resté en activité.

Annexe 14 : **Recueil de données L4 Kevin**

C =chercheur E = élève

QUESTION DE RECHERCHE 1

C Quel est ton niveau estimé de peur de chuter en tête ? (*estimé de 1 = bcp d'appréhension à 10 = aucune appréhension*)

1. **Avant leçon** E : 10 **Après leçon** E : 10

C Quel est ton niveau estimé de capacité à chuter ? (*estimé de 1 = petites chutes, à 10 = chutes aériennes et désaxées*)

2. **Avant leçon** E : 7 **Après leçon** E : 9

C Quel est ton niveau estimé d'appréhension de grimper en tête ? (*estimé de 1 = bcp d'appréhension à 10 = aucune appréhension*)

3. **Avant leçon** E : 8 **Après leçon** E : 7

C Quel est ton niveau estimé de confiance en toi en escalade en tête ? (*estimé de 1 = peu de confiance à 10 = grande confiance*)

4. **Avant leçon** E : 7 **Après leçon** E : 7

C Quel est ton niveau estimé de capacité à t'engager, à prendre des risques calculés ? (*estimé de 1 = bcp d'appréhension à 10 = aucune appréhension*)

5. **Avant leçon** E : 10 **Après leçon** E : 10

C : Que penses tu d'apprendre à chuter à chaque leçon ? Est-ce que ça t'apprend avoir moins peur ?

6. E : Oui, ça permet aussi de faire confiance aux assureurs

C : donc c'est ton cas, ça t'apprends vraiment à construire la relation à l'assureur ?

7. E : oui

C Que penses tu d'apprendre à chuter pour avoir moins peur de grimper en tête ? Est-ce c'est une bonne idée, est-ce que ça t'intéresse, est-ce que c'est ton cas ?

8. E Ben pour moi oui de toute façon il y a forcément des chutes et si on nous apprend à chuter, après la peur elle s'en va.

C : Ok

C Que penses tu d'apprendre à chuter pour avoir plus de confiance en toi en tête ?

9. E Ben pour mon cas ça marche, je trouve que c'est une bonne solution

C Que penses-tu d'apprendre à chuter pour s'engager davantage en tête, prendre des risques calculés c'est à dire maintenant grimper sur des voies de couleur, une seule couleur, ce genre de chose, t'engager davantage ?

10. E non là ça commence à être un peu compliqué, je sais pas comment dire mais..

C : ok il faut attendre encore un petit peu alors

11. E : Oui

C : d'accord

QUESTION DE RECHERCHE 2

C As tu bien compris les objectifs de leçon 1 ? (estimé de 1 = pas du tout à 10 = parfait)

12. E 10

C Ok alors quels étaient les objectifs aujourd'hui par exemple ?

13. E C'est aide apprendre à grimper en tête à partir de la 2ème dégainé, grimper jusqu'à la 4ème, faire 2 chutes du coup avec un peu plus de mou

C Quels repères retiens - tu pour les traversées de début de leçon ?

14. E : Ce matin on a fait des petites traversées et en même temps il fallait clipper les cordelettes ça permet de faire attention à nos placements de pieds et comment attacher la cordelette sans trop forcer.

C Les conseils repères de cette leçon pour la chute étaient-ils suffisants ? (estimé de 1 = insuffisant à 10 = très complets)

15. E 10

C : Quels repères pertinents as-tu retenus pour apprendre à chuter en tant que grimpeur ?

16. E : Dire quand est-ce qu'on va chuter et s'assurer que l'assureur soit prêt à me retenir

C : Ca c'est la communication, est-ce qu'il y a d'autres repères qui t'ont un peu aider ?

17. E : non, moi c'est surtout la communication

C : par rapport aux attitudes que tu dois avoir en tant que grimpeur lors de la chute peut-être ?

18. E : Bah là faut juste lâcher, enfin être décontracté, être gainé

C : Ah voilà

19. E : être gainé mettre les pieds en avant près du mur

C En tant qu' assureur qu'est-ce qu'on t'a donné comme repères pour apprendre à endiguer une chute ?

20. E Écouter le grimpeur et amortir un peu la chute du grimpeur en avançant un tout petit peu

C : dynamiser

21. E : oui, dynamiser

C : Ces repères t'aident-ils à avoir moins peur de chuter ? (estimé de 1 = pas du tout à 10 = oui, beaucoup) .

22. E : ben oui

C : de 1 à 10 ?

23. E : 10

C : et du coup, à assurer aussi j'imagine ?

24. E : ben oui

C : Quel repère pour grimper en tête retiens-tu aujourd'hui alors ? Des repères généraux pour grimper en tête ? À quel moment clipper ou ce genre de chose ?

25. E : C'est la c'est la gâchette surtout pour moi c'est plus facile et le fait aussi de trouver une position pour pas trop forcer quand on doit la clipper parce que ça le faisait pas avant je le faisais pas mais là ça a été expliqué comment faire.

C : ok

C : Du coup, que penses-tu des repères oraux du professeur ?

26. E : Pour moi il était suffisant

C : Ouai

C : Est-ce que tu as utilisé le logiciel vidéo coach qui est sur la tablette ?

27. E : Non je l'ai pas encore utilisé

C : Que penses-tu des démonstrations en temps réel alors qu'on a pu te faire ?

28. E : Moi je trouve que c'est très bien pour montrer déjà à assurer une voie au lieu alors qu'à l'oral comme ça, ça permet de nous visionner, nous faire visionner

C : Que penses-tu des capsules vidéo sur la tablette, est-ce que tu les as utilisées ?

29. E : Non

C ok

C : Lequel de ces repères t'aident le plus en fait ?

30. E : Quand vous expliquez à l'oral les conseils, les consignes tout ça et quand vous les montrez justement en action

C : Que penses-tu du suivi de compétences numérisé là, est-ce que c'est une aide pour toi pour progresser ?

31. E : Oui ça permet à nous deux nous auto-évaluer nous montrer notre progression et pouvoir après plus tard, comment dire, ah oui c'est surtout s'autoévaluer pour se voir progresser

C : Sur une échelle de 1 à 10 (estimé de 1 = pas du tout à 10 = grande aide), quel intérêt ?

32. E : 10

C Ces repères t'aident-ils à avoir moins peur de grimper en tête, l'ensemble des repères là ? (estimé de 1 = pas du tout à 10 = grande aide)

33. E : 10

C Est-ce qu'ils t'aident à avoir plus de confiance en toi (estimé de 1 = pas du tout à 10 = grande aide) ?

34. E : 7

C Est-ce qu'ils t'aident à t'engager davantage en tête (estimé de 1 = pas du tout à 10 = grande aide) ?

35. E : 10

QUESTION DE RECHERCHE 3

C : Que penses-tu de pouvoir grimper en traversées, en moulinette et/ou en tête à chaque leçon ? (estimé de 1 = pas intéressant à 10 = très intéressant) .

36. E : 10

C : Est-ce que tu peux développer un petit peu ?

37. E : Ben déjà traverser, ça permet déjà de s'échauffer, de se remémorer le placement des pieds tout ça après la moulinette on a pas fait encore, c'était plus grimper en tête mais moi grimper en tête, je trouve que c'est un peu plus intéressant.

C : La moulinette là c'est un complément de la tête c'est quand il y a pas assez de place pour grimper en tête on fait la moulinette mais c'est pas pour présenter la moulinette

C Que penses-tu de l'autonomie qu'on te laisse dans la leçon ? (estimé de 1 = pas assez à 10 = beaucoup).

38. E : 10

C : Ouais, c'est suffisant, est-ce que tu peux développer un peu l'autonomie ?

39. E : Mais vous êtes là juste pour vérifier l'assurage, juste pour qu'on soit bien attaché et après vous laissez les élèves communiquer

C Que penses tu du temps de pratique ? Est-il suffisant ? (estimé de 1 = pas du tout suffisant à 10 = parfait).

40. E 7

C Es tu resté en activité en permanence dans la leçon ?

41. E Oui

Annexe 15 : Recueil de données L4 Calvin

C = chercheur E = élève

QUESTION DE RECHERCHE 1

Quantitatif

C Quel est ton niveau estimé de peur de chuter en tête ? (*estimé de 1 = bcp d'appréhension à 10 = aucune appréhension*)

1. **Avant leçon** E : 6 **Après leçon** E : 4

C Quel est ton niveau estimé de capacité à chuter ? (*estimé de 1 = petites chutes, à 10 = chutes aériennes et désaxées*)

2. **Avant leçon** E : 2 **Après leçon** E : 4

C Quel est ton niveau estimé d'appréhension de grimper en tête ? (*estimé de 1 = bcp d'appréhension à 10 = aucune appréhension*)

3. **Avant leçon** E : 8 **Après leçon** E : 8, ça j'ai pas trop peur.

C Tu as pas peur de grimper mais tu as peur de chuter ?

4. E J'ai peur de chuter mais pas de grimper enfin grimper, ça va un peu mieux

C Quel est ton niveau estimé de confiance en toi en escalade en tête ? (*estimé de 1 = peu de confiance à 10 = grande confiance*)

5. **Avant leçon** E : 4 **Après leçon** E : 5

C Quel est ton niveau estimé de capacité à t'engager, à prendre des risques calculés ? (*estimé de 1 = bcp d'appréhension à 10 = aucune appréhension*)

6. **Avant leçon** E : 8 **Après leçon** E : 4

Qualitatif

C Que penses tu d'apprendre à chuter à chaque leçon ?

7. E Ça va, je pensais appréhender un peu plus quand même mais en fait ça va

C Cela t'aide-t-il à avoir moins peur ?

8. E J'ai super peur du vide mais non ça ne m'apprend pas à avoir moins peur je pense.

C De faire de la chute ?

9. E Non, je pense pas

C Ça t'aide pas le fait de chuter ?

10. E non non, j'ai trop de mal encore

C Que penses tu d'apprendre à chuter pour avoir moins peur de grimper en tête ?

11. E C'est une bonne idée mais ça marche enfin sur moi ça marche pas énormément. Après c'est une bonne idée

C Que penses tu d'apprendre à chuter pour avoir plus de confiance en toi en tête ?

12. E Ça ça m'a aidé peut-être un petit peu

C Et apprendre à chuter pour t'engager davantage en tête, pour prendre des risques calculés ?

13. E Ça oui ça 'a aidé maintenant j'arrive à monter enfin je suis monté en haut oui ça m'a aidé

QUESTION DE RECHERCHE 2

C As tu bien compris les objectifs de leçon 1 ? (estimé de 1 = pas du tout à 10 = parfait)
14. E oui

C sur une échelle de 1 à 10
15. E 7

C Quels étaient les objectifs de la leçon 4 ?
16. E C'était d'apprendre à grimper en tête donc en accrochant les dégaines à chaque fois et d'apprendre à chuter.

C Jusqu'à quel niveau il fallait aller aujourd'hui ?
17. E Jusqu'à la troisième dégaine, non la quatrième.

C Quels repères retiens - tu pour les traversées de début de leçon ?
18. E Pour le tout début ?

C oui
19. E Il faut que les cordes touchent par terre et là cette fois-ci il fallait attacher la corde en plein milieu

C Les repères pour la chute étaient-ils suffisants ? (estimé de 1 = insuffisant à 10 = très complets)
20. E 8, 9 même

C Quels repères pertinents as-tu retenus pour apprendre à chuter en tant que grimpeur ?
21. E On m'a dit de tendre les jambes, de rester gainer et de mettre les mains si jamais

C Quels repères pertinents as-tu retenus pour apprendre à assurer une chute en tant que grimpeur ?
22. E Ah oui il faut avancer pour amortir la chute et faire "sec"

C Ces repères t'aident-ils à avoir moins peur de chuter ? (estimé de 1 = pas du tout à 10 = oui, beaucoup) . Développe...
23. E J'ai toujours peur donc je vais dire 4, 5

C Est-ce que tu as identifié cette peur, est-ce que tu sais d'où ça vient ?
24. E Oui oui mais je ne veux pas la surpasser c'est juste parce que j'ai trop peur de rechuter comme avant

C Parce que tu as déjà eu un problème de chute et du coup est-ce que tu es prêt à grimper en moulinette pour avoir moins peur pendant l'évaluation ?
25. E C'est-à-dire ?

C C'est à dire comme si tu étais en tête mais tu grimpes en moulinette à côté ?
26. E Peut-être je sais pas faudrait que je vois

C tu vas poursuivre déjà en tête complet et puis voir ce que ça donne
27. oui

C Quel repère pour grimper en tête retiens-tu aujourd'hui alors ?
28. E Les quatre dégaines, bien analyser d'abord les obstacles un peu, enfin analyser le mur, les prises avant de monter et avoir une confiance en ses assureurs..

C Et le clippage, à quel moment ?

29. E C'est la pince, quand on arrive au niveau du torse, du buste

C qu'est-ce que tu penses des repères oraux du professeur ?

30. E ils sont très bien

C Ca t'a aidé ?

31. E Oui

C Qu'est-ce que tu penses du logiciel vidéo coach qui est sur la tablette quand on fait les traversées ?

32. E C'est bien mais on s'en sert pas assez

C la démonstration qu'on a fait en temps réel qu'est-ce que tu...?

33. E Ça c'est très bien c'est très bien

C: oui ça tu as parlé ?

34. E: oui, très bien

C Et les capsules vidéo sur la tablette, tu t'en es servi ?

35. E Non

C Ah ok

C Donc, lequel de ces repères t'aide le plus en fait ?

36. E Les profs en fait, lorsqu'il fait les démo

C Que penses-tu du suivi de compétences qui est numérisé là, est-ce que c'est une aide pour toi pour progresser ?

37. E Oui

C Pourquoi ?

38. E Parce que je vois ma progression au fur et à mesure et ça motive un peu.

C : Sur une échelle de 1 à 10 (estimé de 1 = pas du tout à 10 = grande aide), quel est l'intérêt du suivi de compétence, ça t'aide peu ou beaucoup ?

39. E: 8. Ça m'aide beaucoup

C Ces repères t'aident-ils à avoir moins peur de grimper en tête, tous les repères que l'on te donne ?

40. E Je dirais 5 parce que j'ai toujours trop peur. Ah de grimper en tête ? Ah non, 8 même 9.

C Est-ce qu'ils t'aident à avoir plus de confiance en toi ?

41. E 9

C Est-ce qu'ils t'aident à t'engager davantage en tête ?

42. E 9

QUESTION DE RECHERCHE 3

C Que penses tu de pouvoir grimper en traversées, en moulinette et/ou en tête à chaque leçon ? (estimé de 1 = pas intéressant à 10 = très intéressant) .

43. E 9

C Que penses-tu de l'autonomie qu'on te laisse dans la leçon ? (estimé de 1 = pas assez à 10 = beaucoup).

44. E 9

C Développe...

45. E On a une grande autonomie, on a juste besoin de vous pour vérifier les nœuds de huit, les nœuds d'encordage et la queue de vache et tout donc. On a une grande autonomie

C Que penses tu du temps de pratique ? Est-il suffisant ? (estimé de 1 = pas du tout suffisant à 10 = parfait).

46. E 8

C Es tu resté en activité en permanence dans la leçon ?

47. E Oui

Annexe 16 : Recueil de données L4 Mathieu

C = chercheur E = élève

QUESTION DE RECHERCHE 1

Quantitatif

C Quel est ton niveau estimé de peur de chuter en tête ? (estimé de 1 = bcp d'appréhension à 10 = aucune appréhension)

1. **Avant leçon** E : 6 **Après leçon** E : 7

C Quel est ton niveau estimé de capacité à chuter ? (estimé de 1 = petites chutes, à 10 = chutes aériennes et désaxées)

2. **Avant leçon** E : 6 **Après leçon**
3. E : Des chutes grandes quand même corde molle, 8 à peu près
C : **Donc maintenant tu as plus confiance, tu es capable de faire des chutes de niveau 8**
4. E : Oui-Oui

C Quel est ton niveau estimé d'appréhension de grimper en tête ? (estimé de 1 = bcp d'appréhension à 10 = aucune appréhension)

5. **Avant leçon** E : 7 **Après leçon**
6. E : Si j'ai encore un peu peur quand même
C : **Du coup sur une échelle de 1 à 10**
7. E : 4

C Quel est ton niveau estimé de confiance en toi en escalade en tête ? (estimé de 1 = peu de confiance à 10 = grande confiance)

8. **Avant leçon** E : 4 Quand même j'ai pas encore trop de confiance **Après leçon** E : 6

C Quel est ton niveau estimé de capacité à t'engager, à prendre des risques calculés en tête ? (estimé de 1 = bcp d'appréhension à 10 = aucune appréhension)

9. **Avant leçon** E : 5 **Après leçon** E : 5

C Combien de chutes as tu fait aujourd'hui ? Était-ce des petites ou des grandes chutes ?

10. **Après leçon** E : 2
C : **Et tu as fait des grandes, des petites chutes ?**
11. E : J'ai commencé par des petites et après j'ai fait une grande

Qualitatif

C Que penses tu d'apprendre à chuter à chaque leçon, est-ce que ça t'apprend à avoir moins peur ?

12. E : oui
C : **Tu peux développer un peu si tu veux**
13. E : Ben en apprenant à chuter on a moins peur de chuter aussi parce que on sait comment il faut faire en cas de chute

C : Que penses tu d'apprendre à chuter pour avoir moins peur de grimper en tête ? Est-ce que c'est le cas ?

14. E : Oui oui je pense que c'est bien parce que ça permet de, ça permet qu'on puisse se, enfin, réussir à se rattraper si on tombe, savoir comment il faut faire.

C : Ça donne confiance aussi en tant qu'assureur ?

15. E : Oui oui voilà c'est ça

C : Que penses tu d'apprendre à chuter pour avoir plus de confiance en toi en tête ? C'est le cas ?

16. E : Oui oui si si j'ai plus confiance en moi en apprenant à chuter

C : Et du coup est-ce que ça donne confiance aussi pour le reste c'est-à-dire d'autres activités ? D'après toi est-ce que c'est transférable ?

17. E : Oui oui je pense que oui

C : D'accord

C Que penses-tu d'apprendre à chuter pour t'engager davantage en tête ? Prendre des risques calculés parce que la chute là, tu te dis bon ben ok moi je vais pouvoir m'engager plus parce que j'ai plus trop peur de chuter quoi ?

18. E Oui mais après j'ai quand même un peu peur encore donc là de suite de suite je ne sais pas trop

QUESTION DE RECHERCHE 2

C : As tu bien compris les objectifs de leçon ? (estimé de 1 = pas du tout à 10 = parfait)

19. E : oui

C : sur une échelle de 1 à 10

20. E : 8

C : Quels étaient les objectifs de la leçon ? Peux-tu les décrire ?

21. E : Il fallait pouvoir monter en tête en clipsant la corde pour la remettre sur les dégaines, en apprenant à faire 2 chutes à chaque fois pour apprendre à chuter

C : Jusqu'à quelle dégaine fallait-il aller ?

22. E : Dégaine 4

C : Ok

C : Qu'est-ce que tu retiens des traversées de début de leçon ? Qu'est-ce qu'on t'a donné comme repères ?

23. E : Comme la corde au baudrier qu'il faut pas qu'elle touche le sol et apprendre à la clipser sur la dégaine et pour la traversée

C : D'accord, et au niveau de la motricité, est-ce que tu as appris des choses toi c'est-à-dire les pieds, le corps ou des choses comme ça ?

24. E : Non pas forcément, après, j'ai réussi à le faire tout seul

C : Par rapport à la suite les conseils les repères compte à donner ont-ils été suffisants ? (estimé de 1 = insuffisant à 10 = très complets)

25. E : 8

C Du coup, les repères qu'on t'a donné en tant que grimpeur pour la chute, quels sont les repères que tu retiens ?

26. E Ben on m'a dit, pour la chute ?

C : Oui

27. E : Comment aider par exemple l'assureur qui est avec moi qui m'a aidé à tenir la corde quand je faisais une petite chute

C : La communication et même toi dans le corps, comment il fallait te mettre, qu'est-ce que tu retiens ?

28. E : Fallait pas que je me crispe, fallait que je reste contracté en cas de chute

C : En tant qu'assureur du coup quand tu étais assureur, quel repère tu as conservé pour la chute ?

29. E Ben j'ai essayé quand la camarade qui montait voulait pas faire de grosse chute, j'ai essayé de garder la corde assez tendue pour qu'elle puisse chuter mais sans avoir trop peur

C : Ok après est-ce que tu peux aller plus loin dans les repères pour assurer, est-ce qu'on t'a appris que ça ? Mettre les mains en bas d'accord mais est-ce qu'on t'a pas appris autre chose ?

30. E : Si si, à se rapprocher du...

C : Tu te rappelles comment ça s'appelle ça de se rapprocher ?

31. E : Je le sais mais là je...

C : C'est l'assurance dynamique

32. E : Oui voilà c'est ça

C : Est-ce que ces repères toi en tant qu'assureur ou grimpeur même plus en tant qu'assureur, est-ce qu'ils te donnent moins peur de chuter ? (estimé de 1 = pas du tout à 10 = oui, beaucoup) .

33. E : Ah oui oui oui si si

C : Donc sur une échelle de 1 à 10

34. E : Si ça m'aide à avoir moins peur de chuter ?

C : Tous les repères qu'on t'a donnés là ?

35. E : ah oui si si ça m'aide 7 ou 8

C : Est-ce que tu peux développer un peu ?

36. E : Ben c'est toujours pareil en m'aidant à apprendre à chuter ben je pense que je peux progresser plus rapidement aussi

C : Pour grimper en tête, quels repères tu retiens aujourd'hui, pas forcément pour la chute mais sur l'ensemble du grimper en tête sur la séance 4, qu'est-ce que tu retiens des repères ?

37. E : Il fallait je sais pas comment l'expliquer, comment on clippe pour attraper les prises, d'essayer d'être assez souple pour essayer de les attraper

C : À quel moment on clippe, tu te rappelles ?

38. E : On clippe quand on a l'épaule et le torse au niveau à peu près de la dégaine

C : Du coup pour assurer en tête, quels repères et ça fait le lien avec ce qu'on disait avant, quels repères on t'a donnés pour assurer quelqu'un en tête ? Pas que pour la chute mais globalement là ?

39. E : Mais qu'il faut regarder être avec elle, l'aider et quand elle veut clipper la dégaine, lui laisser de la corde pour que ça puisse l'aider, tout ça.

C : Ça commence à se structurer un peu là.

C : Dans tous les repères qu'on t'a donné, que penses-tu des repères oraux du professeur ?

40. E : C'est pour moi le plus efficace parce que quand on a besoin de quelque chose il faut vraiment nous renseigner sur ce qu'on arrive pas à faire.

C : Qu'est-ce que tu penses du logiciel vidéocoach sur la tablette là ? Tu l'as utilisé ?

41. E : Non je l'ai pas encore utilisé

C : Ça t'a paru intéressant ?

42. E : Si si c'est intéressant parce que ça permet de nous voir en direct comment on grimpe pour voir nos erreurs et comment les améliorer.

C : Alors, qu'est ce que tu penses des démonstrations en temps réel qu'on a pu te faire ?

C'est-à-dire vraiment la démonstration physique du prof .

43. E : Ah et ben que, ça permet de voir carrément exactement ce qu'il faut faire, ce qu'il ne faut pas faire, nous donner des conseils

C : Alors est-ce que tu as utilisé des capsules vidéos sur la tablette ?

44. E : Non je les ai pas utilisées

C : ok

C : Alors parmi tous ces conseils, qu'est-ce qui t'aide le plus ?

45. E : Le professeur

C : C'est-à-dire les conseils oraux ?

46. E : Oui

C : Et la démonstration ?

47. E : Oui voilà, les deux.

C : Que penses-tu du suivi de compétences numérisé là, est-ce que c'est une aide pour toi pour progresser ?

48. E : Si si , ça m'aide à progresser.

C : Pourquoi ?

49. E : Parce qu'on peut voir comment se débrouiller au début à la séance d'avant et au fur et à mesure aussi

C Du coup, est ce que ces repères t'aident ils à avoir moins peur de grimper en tête, l'ensemble des repères là ?

50. E : Oui, oui

C : Ok donc sur une échelle de 1 à 10 pour avoir moins peur de grimper en tête, tu dirais quoi toi ?

51. E : Je dirais 7

C : Et pour avoir moins peur d'assurer en tête, tu dirais quoi de 1 à 10 ?

52. E : 8, Parce qu'assurer, ça va, c'est pas le...

C : Du coup par rapport à la confiance en toi de 1 à 10, tous les repères qu'on te donne ça te donne beaucoup plus confiance ou pas ?

53. E : Oui 6, je vais dire 6

C : Ses repères est-il à t'engager davantage en tête ? Tous les repères qu'on te donne là, prendre des risques calculés en tête ?

54. E : oui

C : Donc de 1 à 10

55. E : 8

QUESTION DE RECHERCHE 3

C : Que penses-tu de pouvoir grimper en traversées, en moulinette et/ou en tête à chaque leçon ? Ça te paraît très intéressant ? (estimé de 1 = pas intéressant à 10 = très intéressant) .

56. E : 8, parce que ça nous permet d'avoir sur des murs qui sont plus simples ou moins simples, de pouvoir se déplacer

C : Est-ce que tu peux développer un petit peu ? Tu as fait de la moulinette et de la tête et de la traversée dans la leçon ?

57. E : Non de la moulinette j'en ai pas fait

C : D'accord, tu n'as pas eu le temps d'en faire ?

58. E : Mais c'est bien à part que ça nous aide

C Que penses-tu de l'autonomie qu'on te laisse dans la leçon ? (estimé de 1 = pas assez à 10 = beaucoup).

59. E : 8 elle est suffisante

C : Développe un petit peu

60. E : Ça nous permet aussi, l'autonomie de pouvoir nous aider entre nous par exemple le camarade qui est en-dessous il nous aide et puis aussi ça nous permet à nous d'être autonome et de nous débrouiller tout seul on va dire

C Que penses tu du temps de pratique ? Est-il suffisant ? (estimé de 1 = pas du tout suffisant à 10 = parfait).

61. E Je dirais 7 parce qu'on a pas eu le temps de tout faire vraiment sur la séance

C : Es tu resté en activité en permanence dans la leçon ?

62. E Oui

Annexe 17 : ENTRETIEN D'APRÈS-COUP STÉPHANE MODULE AMÉNAGÉ

C : chercheur

S : enseignant stéphane

1 - SUR LE DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION AVEC CETTE CLASSE

C : De manière générale, comment s'est déroulé le début de l'expérimentation avant COVID avec cette classe ?

1. S : Alors, ça s'est bien déroulé. Moi j'ai eu des élèves qui se sont bien impliqués tout de suite du fait qu'il y ait une progression entre les séances et un fil conducteur entre ces séances. Ils ont eu plus de facilité à s'adapter. Le petit travail technique de traversée préalable, la séance. Comme ça a été reconduit, c'est devenu une routine et le fait qu'ils doivent rentrer leur résultat, enfin leur évaluation de compétences remplie de façon autonome, ça les a incité à rentrer dans les séances. et après, le cadre, qui était le même, toujours aménagé, ça je pense que c'est très bien pour qu'ils s'investissent.

C : D'accord, donc un bon investissement dès le début avec la méthode aménagée.

2. S : au regard du profil des élèves, ça s'est relativement bien déroulé dès le début.

C : vous aviez des élèves inaptes uniquement en escalade ? Était-ce des inaptitudes de complaisance ou d'autres problématiques ?

3. S : non, moi j'avais des élèves inaptes aussi dans d'autres activités. De l'asthme, un problème articulaire...

C : Ce n'était pas de complaisance ?

4. S : Non mais, non. Ces élèves étaient en renforcement musculaire adapté à côté mais pas parce qu'ils ne souhaitaient pas faire de l'escalade.

C : Du coup, est-ce que vous aviez des contenus spécifiques pour l'escalade . d'interrogation compte il participer au cycle escalade ?

5. S : Non, il était à part avec un travail différent sur le renforcement musculaire adapté. Donc en fait, je ne les ai pas intégrés. En fonction du certificat médical d'adaptation, ils avaient un contenu de travail spécifique.

C : Il avait un protocole aménagé pour leur épreuve ?

6. S : Exactement.

COMPARAISON DES RÉSULTATS ESTIMÉS DE L'EXPÉRIMENTATION

C : Pour la méthode traditionnelle, le pourcentage estimé des élèves capable de grimper en tête en fin de séquence est de 20% pour les 5 élèves testés et 30% pour l'ensemble de la classe alors que pour la méthode aménagée, il est estimé à 100% pour les 5 élèves testés et 100% pour la classe (annexe...). Que vous inspire ces résultats ? Vous y attendiez-vous ?

7. S : Alors ce que ça m'inspire, c'est que, je peux dire que je suis quand même surpris. Si je considère que, au départ, avant qu'on mette en place cette méthode, j'avais des doutes, là, j'en ai beaucoup moins puisque les résultats parlent tout seuls. Au final, avec la méthode, on a réussi à amener des élèves, quand même, à réaliser ce qu'on

voulait, quoi. à mener à terme cette compétence. Maintenant, tout au long du cycle, des doutes ont subsistés. On se demande tout le temps finalement si on va avoir assez de séances pour lever toutes ces appréhensions. Alors moi, je fais quand même la différence entre le fait d'être capable de grimper en tête, ce qui est le cas de tous les élèves, et l'appréhension qu'on a de grimper.

Pour quelques-uns, même s'ils étaient capables de grimper, ont certainement dû garder quelques craintes au fond. Mais, finalement, avec le temps, il est probable qu'elles seraient résolues si on avait continué. Il se trouve que nous, on intervient toujours sur un temps qui est limité. Étant donné le temps qui nous est imparti, on fait le mieux qu'on peut. Là, en tout cas, le but était qu'ils grimpent en tête en fin de cycle et, finalement, ils sont arrivés. et ça c'est très prometteur, très encourageant par rapport à la méthode.

C : Le style était en tête pour le milieu aménagé ainsi que les cotations ont permis de meilleurs résultats mais également sur l'évolution, c'est-à-dire la technicité du grimpeur, sa capacité à s'assurer et la coordination des actions du grimpeur et de l'assureur. Les notes du module aménagé sont meilleures dans tous les domaines alors que le style moulitête du module traditionnel fait moins peur a priori. Qu'est-ce que ça vous inspire ?

8. S : En fait, je présume que ce qui fait la différence, c'est le fil rouge, c'est-à-dire avoir cette idée de les faire grimper en tête et ces routines de travail. Les élèves comprennent, finalement, pourquoi ils font les choses, se responsabilisent eux-mêmes et finalement, passent d'un rôle à l'autre. Le fait de les avoir aussi tous en même temps en train de faire ces choses, c'est sécurisant et tout contribue finalement à progresser sur le plan technique, sur le plan de la sécurité, du fait de lever les craintes qu'on peut avoir au début. Moi, je crois que c'est ça qui fait la différence. Je ne m'attendais pas à ce que , en terme de technique aussi puisque moi j'ai l'impression qu'on était toujours en crise de temps dans les séances, à ce que les élèves progresse techniquement aussi mieux que sur la méthode traditionnelle

C : Il y a jusqu'à 3.5 points de différence sur la note finale entre les 3 élèves testés d'une méthode à une autre.

9. S : Oui, c'est quand même probant. Ça veut dire qu'à l'arrivée, le petit quart d'heure 20 minutes qu'on passait et qui des fois, me semblait un peu court, je me suis aperçu que si on mettait du sens à ses actions, si on expliquait aux élèves pourquoi ils réalisaient ces choses et dans quel but et puis aussi, le fait de les évaluer parce que ça aussi, ça n'est pas négligeable dans le fait que chaque prestation débouche sur une note et cette note, il la rentrait eux-mêmes. Ça, en termes de motivation, implication dans la séance, c'est déterminant et ça se retrouve dans les résultats.

C : Pour vous, est-ce que ces résultats sont similaires aux années précédentes si vous avez déjà enseigné l'escalade en niveau 4 ?

10. S : Non. Moi je sais que c'est totalement différent. Les expériences que j'avais en escalade étaient différentes. Je peux dire que j'ai pris du plaisir à réaliser cette méthode. Au-delà de la découverte, je me rends compte que j'ai pu être plus efficace par rapport à mon enseignement pour arriver à mes fins parce que j'ai été plus méthodique et puis surtout, je me suis moins pris la tête avec les élèves dans la mesure où ils étaient plus autonomes, plus responsables. On avait moins la crainte d'un incident et sur la motivation pour les impliquer même s'il reste des élèves à profil particulier. On va dire que ce sont des élèves en lycée professionnel et qu'il y a

toujours un peu de discipline à faire mais, dans l'ensemble, alors que c'était la première fois, j'ai enseigné de façon presque plus détendue.

2 - RAPPORT AUX QUESTIONS DE RECHERCHE

QUESTION DE RECHERCHE 1

C : À l'issue de cette expérimentation, les élèves du MA ont nettement moins peur de chuter/assurer une chute et de grimper en tête ce qui n'est pas le cas pour le MT (annexe). On est sûr du 100 % d'un côté et 20 % de l'autre. Que vous inspire ces résultats ? Vous y attendiez-vous ?

11. S : Non, je ne m'y attendais pas forcément. C'est paradoxal et aussi bizarre que ça puisse paraître, j'ai enseigné l'escalade depuis plusieurs années et jamais, j'avais mis la chute au centre de mes préoccupations alors que, au final, quand on est sur une paroi verticale avec une corde qui est censée nous retenir, finalement, l'appréhension, l'obstacle qui nous empêche de progresser, ben c'est cette notion de risque, cette appréhension de la chute. Donc, le fait de la mettre au centre des préoccupations, effectivement, déjà il fallait y penser et c'était l'occasion de dépasser cet obstacle. Et puis, après, on attend toujours les résultats quoi, pour voir, si c'est probant ou pas. Là, il se trouve que c'est vérifié. Moi, j'avais des doutes sur les objectifs qu'on s'était fixés. Là, je n'en ai plus.

12. **C : Alors on a vu quelques chutes en moulinette lors du module traditionnel et sur le module aménagé qu'on vous a proposé, on était sur de la chute en tête. Pensez-vous toujours que l'apprentissage de la chute en moulinette puisse lever les appréhensions du grimpeur en tête ?**

13. S : Mon sentiment c'est que, c'est une stratégie qui est plus chronophage et qui est moins pratique et qui n'aborde pas l'obstacle principal d'emblée. Donc, il met plus de temps à lever les appréhensions. je veux dire par là que, finalement, c'est en chutant qu' on apprend à avoir moins peur, ça semble évident, et pourtant moi en tant qu'enseignant, je n'osais pas vraiment le réaliser sauf en moulinette. Là, en l'occurrence avec le protocole proposé, les élèves se sont entraînés et tellement habitués que finalement ça a marché quoi. Aujourd'hui, moi, en tout cas, ça a levé mes craintes Je préfère commencer directement par la chute en tête sans passer par la moulinette. Je préfère ça, on gagne du temps. il y a peut-être à la 1ère, 2ème et 3ème séances où ils gardent un peu d'appréhension mais après la 4ème, 5ème et après, comme on chute à chaque séance, ben, on a moins peur, ça semble évident.

C : Par rapport à vous et par rapport à l'apprentissage de la chute en tête donc, il y a eu manifestement des effets positifs sur les élèves notamment les 3 élèves test qui avaient le plus d'appréhension au départ, comment expliquez-vous que l'apprentissage de la chute ait eu un tel effet positif sur eux ?

14. S : Ce qui est intéressant, c'est qu'on a responsabilisé les élèves du début à la fin c'est-à-dire qu'on leur donne les objectifs du cycle au préalable. Du coup, je pense que pour la motivation ben, c'est pas négligeable. Les élèves savent où ils vont, ce pourquoi ils font les choses et ça, ça les engage. Et puis après, quand on est convaincu qu'on va réussir à leur enlever leurs craintes, on transmet nos propres convictions et, ils se prêtent au jeu. Moi, je crois qu'en vérité, on a instauré une relation de confiance. Quelque part, quand il y a une prise de risques, cette relation de confiance, elle est déterminante. Là, ils sont rentrés dans le protocole, ils l'ont réalisés et, petit à petit, ils

ont vu que finalement, ça se passait comme on leur avait dit c'est-à-dire qu'ils avaient de moins en moins peur et en même temps, ils se rendaient compte des risques et des responsabilités qu'ils avaient lorsqu'ils changent de rôle notamment.

C : Donc, pour vous, ça leur a permis de mieux apprécier les risques que de faire les chutes en tête ? Voyez-vous un lien entre l'appréciation des risques et l'apprentissage de la chute ?

15. S : Complètement, complètement. Oui, bien sûr. quand on chute, et qu'on tombe et qu'on sait qu'on a la corde sous les fesses, on mesure le risque pleinement, quoi. Et là, quand on change de rôle, on fait attention parce qu'on se rappelle que quand on est tombé, on avait envie que son camarade nous tienne. Ça, c'est de la pratique, c'est des émotions qu'on vit concrètement et ça, ça change tout, en motivation, en responsabilité. C'est-à-dire qu'on devient responsable en fait, on grandit.

Pensez-vous que l'apprentissage de la chute en tête puisse être un contenu d'enseignement intéressant ?

16. S : Complètement et même au-delà. Moi, je pense que la notion de risque, j'ai toujours su qu'elle était, quelque part, déterminante. Arriver à responsabiliser des jeunes, des adultes même, et là, on a touché du doigt la notion de risque. En fait, dans le cadre de l'enseignement, elle est pas facile à aborder, on a pas le droit à l'erreur mais je crois qu'elle est très intéressante. Là, en escalade particulièrement; on l'a touché du doigt. Les élèves, en étant confrontés à ce risque, en affrontant la chute, ils ont grandis.

C : Quelle image aviez-vous de la chute en tête avant l'expérimentation ?

17. S : J'en avais un peu peur, je l'appréhendais. J'en avais entendu parler, je savais qu'il fallait travailler la chute. Mais moi, avec l'expérience que j'avais, le grimper en tête comme la chute, je ne me sentais pas capable de le mettre en avant. En fait, je préférerais gérer à posteriori avec certains élèves qui étaient prêts à le vivre mais pas avec tous. D'ailleurs, ma préoccupation était d'identifier les élèves très vite pour arriver à faire des groupes et gérer la sécurité au mieux. Alors que là, en mettant la chute ou en tout cas l'appréhension de la chute comme un objectif en soi, je me suis rendu compte que je pouvais amener plus d'élèves à grimper en tête et acquérir cette compétence attendue au final. Amener des élèves à progresser, à vivre une vraie expérience de grimpeur parce que là, quelque part, l'escalade c'est ça, faire avec cette notion de risque et acquérir une autonomie en tête. Si dans la vie future, on veut devenir un pratiquant d'escalade, il faut être confronté à ce problème. Là, ils ont vécu une vraie expérience.

C : Du coup cette expérimentation a-t-elle modifié vos représentations de la chute en tête ?

18. S : Disons qu'elle m'a permis de faire des connections pour ma pratique personnelle et en fait, ma façon d'enseigner. Et donc, elle a pas vraiment changé ma vision de la chute en tête mais en tout cas, elle m'a permis de comprendre que c'était par ce biais là, par ce moyen que je pouvais mieux faire progresser des élèves et leur faire acquérir des compétences dans le sens d'une autonomie et d'une responsabilisation.

C : Les 5 élèves du module aménagé se déclarent avoir gagné en confiance non seulement en escalade mais aussi, pour certains, dans leur vie quotidienne. Comment vous l'expliquer ? Pouvez-vous développer un peu ?

19. S : Je l'ai déjà expliqué un petit peu avant. Ils ont été en confiance, ils ont pris en charge leur progrès et du coup, effectivement, Ils ont pu mesurer d'où ils partaient et

où ils allaient. Je crois que c'est ça qui a fait la différence, qui a fait que, au final, ils réalisent qu'ils ont moins peur.

C : Disons qu'ils disaient que c'était pour eux, une expérience très marquante à la différence des élèves du module traditionnel.

20. S : C'est vrai, moi je m'aperçois qu'au départ j'avais des doutes quant à certains de ces élèves, par rapport à la réussite. Réussir à lever ces appréhensions, réussir à progresser techniquement alors que certains le disaient ouvertement, ils étaient peu enclin à se mettre dans du vertical. Techniquement, ils avaient peu de bagages et pas d'espoir de vraiment les développer. Au final, avec un protocole soigné et cette relation de confiance, en mettant l'autonomie des élèves en avant, et bien finalement, on tire tout le monde vers le haut quoi. C'est la seule explication que j'ai des résultats.

QUESTION DE RECHERCHE 2

C : À l'issue de cette expérimentation, les élèves du module aménagé grimpent en grande majorité en tête et ont un niveau d'atteinte de la CA supérieur à ceux du module aménagé (annexe ...). Pensez-vous que l'enseignement de la fausse tête et de la mouliôte soient des pré-requis pour grimper en tête ?

21. S : Non, des prérequis je ne crois pas. Je crois que c'est une stratégie différente qui est nettement plus chronophage et plus difficile à gérer peut-être en termes de sécurité. Moi, j'ai apprécié le séquençage du module aménagé, car quelque part, il tirait tout le monde vers le haut. Le séquençage plus l'autonomie dans le fait de rentrer les compétences soi-même et le fait d'évaluer les élèves à chaque séance, ça, ça ne peut faire que progresser les élèves, enfin ceux qui s'intéressent à la note. Parce que c'est vrai qu'il y a toujours un petit nombre qui ne sont pas intéressés. Mais, même s'ils ne sont pas intéressés par la note, ils suivent le mouvement et au final, comme il y a une progression à chaque séance, ils progressent malgré tout alors que dans la mouliôte du module traditionnel, tel que je l'ai vécu avant avec mes élèves, c'était pas le cas. On évaluait pas vraiment une progression mais plutôt une implication avec le nombre de voies réalisées. Mais au final, on était beaucoup moins précis.

C : Donc, pour vous, l'apprentissage précoce en tête à un réel intérêt. Peut-il être réalisé en toute sécurité objective ?

22. S : Oui, moi je suis convaincu que dans un séquençage tel que celui qu'on a mis en place, il n'y a pas de risque objectif. La sécurité est prise en charge par l'enseignant, elle est comprise par les élèves. Cette notion de sécurité, elle est vraiment prise à bras-le-corps. Je trouvais que c'était rassurant. Je me vois bien continuer l'année prochaine dans cette démarche. Les départs, malgré tout, étaient stressants parce que c'était les premières fois. Mais, je sais qu'avec le temps, je vais digérer tout ce protocole et me concentrer dans mon intervention c'est-à-dire savoir au préalable, lors de mes interventions, comment être précis avec les élèves et comment gérer la sécurité encore mieux, en fait.

C : Alors, quels sont justement les éléments de sécurité objective qui vous ont semblé les plus pertinents pour que l'enseignant puisse enseigner "à tête reposée". Quels ont été les éléments les plus saillants pour assurer la sécurité objective de la leçon en tête ?

23. S : Alors, en fait, de mousquetonner les deux premières dégaines, ça empêche un retour au sol des élèves donc, ça, c'est le plus important. Et après, le fait de disposer les élèves en triade, là aussi ça résout tous les problèmes de risque. On a donc des

trinômes qui sont là, devant nos yeux et qui évoluent, les uns à côté des autres. Chacun développe des compétences parce qu'ils sont dans des rôles qui sont différents. On évalue les élèves dans tous les rôles, le grimpeur, l'assureur et le contre-assureur. Même en étant contre-assureur, le fait de répéter les mouvements d'assurance, petit à petit, ça rentre. Moi, j'étais rassuré en termes de sécurité. Le fait de travailler la chute, mettre l'accent sur la communication entre ces différents rôles, je pense que ça aussi, ça a été déterminant. Ça oblige les élèves à verbaliser leur craintes quelque part parce qu'elle ressort. Ça les oblige à se responsabiliser, à se mettre à la place de l'autre. Je crois qu'il faut être très à cheval sur cette rotation des élèves dans les différents rôles. Pas la négliger parce que souvent, enfin moi, dans ma pratique ancienne, peut-être j'insistais pas assez sur toute cette gestuelle et aussi dans le roulement en fait. Là en l'occurrence, chacun qui était évalué sur ces rôles, était obligé d'y passer dans ces rôles et ça ça a été probant, je crois, parce que du coup, on a plus d'élèves en échec.

C : Du coup, ce séquençage découpage pourrait inspirer vos futures pratiques de l'enseignement en escalade niveau 4 ? orienter faire un séquençage tel que celui proposé dans le module aménagé ? Si oui, quels sont, selon vous, les obstacles qui demeurent ?

24. S : Bien sûr le séquençage au fur et à mesure des leçons. Ça, ça a été déterminant. Le fait de chuter à la 2ème dégainé puis à la 3ème, la 4ème puis ensuite au relais. Tout ce séquençage, je me vois bien le reprendre parce que c'est une progression qui est chronologique et qui fait sens dans la tête des élèves. Et en même temps, chacun progresse à son rythme. Il y a un tableau de compétences qui est rempli par les élèves et qu'ils visualisent à la fin de chaque leçon. Donc, ils voient où ils en sont mais aussi où en sont les autres et donc, ça aussi, ça contribue à les tirer vers le haut. Et pour autant, ça permet à certains de progresser à leur rythme. Donc, c'est aussi une façon de les différencier pour la réussite de tous.

QUESTION DE RECHERCHE 3

C : A l'issue de la séquence, une majorité d'élèves du module aménagé se déclarent autonomes et responsabilisés dans leurs apprentissages en tête ? Que vous inspirent ces déclarations ?

25. S : Ça je crois que c'est ce qu'on doit retenir, c'est le plus intéressant dans la méthode. C'est toute cette partie où l'élève est évalué et quelque part, il rentre lui-même les résultats de son évaluation et il a une connaissance globale des progressions de ses camarades et de ses performances à lui. Et puis, en même temps, il a une connaissance globale du but à atteindre et de là où il part. Il sait réellement où il en est et où il doit aller, il peut se comparer aux autres s'il en a envie mais en même temps, il progresse à son rythme.

C : Quels sont les différents dispositifs pédagogiques qui, selon vous, ont réussi à rendre les élèves autonomes ?

26. S : Dispositifs pédagogiques, c'est la forme de groupement. Le fait qu'ils soient par affinité dans des trinômes qui leur plaisent. Et puis, le fait de travailler ensemble, tout de suite, c'est motivant pour eux. Le fait de séquencer la progression avec, à chaque leçon, des objectifs un tout petit peu plus hauts, plus techniques. Le fait d'utiliser des outils numériques, le fait de pouvoir rentrer ses compétences dans l'ordinateur et puis en même temps, se voir pratiquer en vidéo différée en début de séance, les capsules

vidéos. Tout a joué finalement son rôle. A un moment donné tout concourt à acquérir de l'autonomie et à progresser, c'est pour ça que ça a marché.

C : Les élèves ne le font pas trop pour l'instant mais est-ce que vous pensez que ce type de pratique, l'utilisation des capsules vidéo pour être intéressant en classe inversée est fort ce serait un petit peu les élèves à consulter le site web EPS Casteret ?

27. S : Je pense que effectivement, c'est intéressant. De là à ce qu'ils aillent consulter le site web, je sais pas mais ce qui est sûr, c'est que cette dévolution, elle permet au professeur de gérer au mieux la sécurité et c'est un enjeu aussi pour l'implication des élèves dans le travail. Ils sont sensibles à la vidéo, ils sont intéressés et après, bien sûr, elle permet d'aborder des contenus d'enseignement très précis. Ça aussi, forcément ça joue pour la réussite des élèves.

C : Pensez-vous que le choix de laisser les élèves expérimenter par eux-mêmes les situations est compatible avec une éducation à la prise de risque en escalade en tête ?

28. S : Quand c'est bien fait, je pense que c'est un choix pertinent. Après, c'est pareil, je pense qu'il faut leur laisser une autonomie tout en gérant au mieux la sécurité. Ça implique d'avoir vraiment pensé à tout en amont, et d'avoir une grosse connaissance de l'activité. Avoir relevé en terme de risque, les écueils que vont rencontrer les élèves et que va rencontrer l'enseignant aussi, quelque part, en terme de sécurité pour pouvoir proposer à chaque fois des protocoles ou des situations dans lesquelles, on a supprimé ce risque. C'est pas qu'on l'ait supprimé mais on leur permet de le vivre en le mesurant quoi. On va dire, ils vivent la notion de risque mais finalement, en termes de risque objectif, ils ne peuvent pas se faire mal quoi.

3 - BILAN GÉNÉRAL DE L'EXPÉRIMENTATION

AU PLAN PROFESSIONNEL

C : Cette expérience a-t-elle modifié votre image de l'enseignement de l'escalade "en tête" ?

29. S : Oui ça a modifié l'image de mon enseignement de l'escalade en tête. Je ne me sentais pas assez compétent pour faire réussir tous les élèves à grimper en tête. Je voyais bien que je n'y arrivais pas. Et là, je me sens capable de réitérer l'expérience c'est-à-dire d'en faire parvenir le plus grand nombre, finalement, à grimper en tête.

C : Donc le module aménagé, tel qu'il vous a été proposé, est susceptible de modifier vos pratiques professionnelles en escalade ?

30. S : Oui, ça va modifier ma pratique, ça c'est certain. Ça va modifier ma pratique parce que, comme je l'ai dit, je ne faisais pas comme ça. Moi, je suis convaincu du bien-fondé de la démarche c'est-à-dire, au-delà de leur progression en escalade, on a fait grandir des élèves. Il se sont responsabilisés, ils se sont impliqués et ça, c'est déjà beaucoup. Ils ont vécu une expérience intéressante, riche pour eux.

C : Est-ce que vous avez l'habitude d'être un peu en retrait pour laisser libre cours à l'activité des élèves ? Ce positionnement en retrait qui vous a été imposé est-il susceptible de modifier votre rapport aux élèves en escalade ou dans d'autres activités sportives ?

31. S : Non, je n'étais pas particulièrement habitué à être en retrait mais je ne l'ai pas vécu comme une mise en retrait. J'étais plutôt concentré sur d'autres préoccupations que celles que j'avais, moi, dans la méthode traditionnelle. Là, on a vraiment ciblé les

objets d'enseignement et les contenus pour les faire passer. Du coup moi, j'ai la sensation d'avoir été plus efficace. Ça va changer effectivement ma pratique. Ce qui va changer, c'est que je vais essayer de le populariser à d'autres disciplines, je vais essayer de le mettre en place peut-être ailleurs. Moi j'ai eu la sensation d'être plus efficace dans mon travail et de pouvoir faire vivre aux élèves des expériences plus enrichissantes. Donc, c'est l'envie de transférer cette méthode à d'autres disciplines qui m'habite aujourd'hui. Je me dis que la dévolution, ça fait vraiment sens avec des élèves qui ont ce profil, des élèves de lycée professionnel. Il faut créer du sens comme ça, il faut les impliquer oui, ça j'en suis convaincu. Ça va dans le bon sens.

C : Vous avez vécu beaucoup de dévolution mais sur la reprise en main de l'enseignant c'est-à-dire sur la validation des savoirs acquis, comment vous y preniez-vous ? Est-ce que c'était une institutionnalisation plutôt localisée, au fur et à mesure du cours ou alors vous reprenez la main en fin de cours ?

32. S : Moi je reprenais la main en fin de cours quand même. A mon sens, il est important de tirer des petits bilans et surtout de verbaliser des sensations, d'organiser ces temps de verbalisation. C'est important pour l'enseignant comme pour les élèves. Donc, à chaque fois, on faisait un petit point sur la progression de la classe. Après, c'était pas le procès d'un élève en particulier, j'en prenais pas forcément pour exemple mais en tout cas, si j'ai bien compris la question, ça n'enlève pas d'autorité à l'enseignant que d'un moment donné, d'être en retrait pour faire travailler les élèves. Au contraire, quand il reprend la main, il a plus d'écoute.

C : C'était en termes d'efficacité. Est-ce que vous avez trouvé plus efficace de réunir la classe complète ou de valider les savoirs au fur et à mesure, quand vous les voyez apparaître sur les élèves ?

33. S : Je comprends pas la question en fait. Les savoirs ont été validés au fur et à mesure des leçons. Et on faisait des petits bilans à la fin de chaque leçon. Donc finalement, chacun a toujours su jusqu'au CCF, où il en était. Il n'y a jamais eu de surprise, en fait, en termes de performance puisque chacun savait où il en était et ce à quoi il pouvait prétendre comme note. Ça, c'est intéressant aussi.

C : Pensez-vous que l'expérimentation a pu mettre en lumière certains processus d'enseignement intéressants généralisables à d'autres APSA ?

34. S : Alors des processus d'enseignement, oui. L'utilisation des outils numériques. Là, je pense que là, on est rentré dans cette ère du numérique. Là, en tout cas de plain-pied quoi. Là, maintenant, je m'aperçois que ça peut être une aide à mon enseignement et je ne conçois pas de ne pas continuer ça et de ne pas me perfectionner dans leur utilisation avec les classes. Quant à la dévolution, précisément mettre en jeu les élèves avec ces outils pour se mettre en retrait pour s'occuper d'autres choses, ça aussi ça m'intéresse, ça m'intéresse beaucoup. Je pense que, quand on est avec des élèves qui sont en rupture scolaire ou pas convaincus de l'école, je crois que ça ne peut que les motiver et contribuer à ce qu'ils se prennent en charge.

C : Le fait de s'être intéressé au monde des émotions, au monde de l'intérieur et à la prise de risque, est-ce que ça pour vous ça peut être intéressant de travailler et éventuellement de le généraliser à d'autres APSA ?

35. S : Oui, pourquoi pas. Après, j'ai encore du mal à envisager les ponts avec les autres APSA. C'est-à-dire dans les APSA à risque, effectivement, je suis convaincu que de prendre en compte le monde intérieur des élèves est intéressant. Maintenant, comment en sport collectif ou dans des APSA plus classiques on va pouvoir rentrer comme ça un petit peu dans leur intimité, saisir leurs appréhensions, leurs craintes ? A partir du

moment où il n'y a pas cette notion de risque, je ne vois pas là, tout de suite, les ponts qu'on peut faire.

C : Ça peut peut-être être un risque plus subjectif qu'un risque physique.

36. S : Oui mais un risque subjectif, est-ce que ça va les toucher autant au final ? Là, le fait d'avoir vécu concrètement la chute, ça c'est probant. C'est le truc qui parle mais ça mérite une réflexion en tout cas.

AU PLAN DE L'ÉQUIPE EPS DE VOTRE ÉTABLISSEMENT

C : Selon vous, cette expérimentation a-t-elle contribué à développer des compétences collectives de travail ? Des outils collectifs ? Pouvez-vous développer ?

37. S : Des outils collectifs. Oui, elle a contribué à nous donner d'autres repères. Elle a contribué à créer du lien, ça c'est chouette. C'est intéressant parce que on discute, on partage, on évoque nos craintes, nos espoirs et bien sûr, on progresse de cette façon. Après, dans une équipe, on n'est pas obligé de convaincre tout le monde et tout le monde n'est pas convaincu au même niveau. Mais, peu importe. Je crois que ce qui est probant, c'est les résultats et c'est le rapport qu'on entretient avec les élèves. Là, on a vécu une petite expérience de vie plutôt positive. De part et d'autre, du côté de l'enseignant et du côté des élèves et ça, je crois que ça peut changer le travail d'équipe aussi dans la mesure où c'est motivant pour chacun des enseignants. C'est motivant pour les troupes pour travailler ensemble et changer les habitudes. Sortir de la routine.

AU PLAN PERSONNEL

C : Comment avez-vous vécu cette expérimentation au plan personnel ? Pouvez-vous développer ?

38. S : Je trouve ça super, moi, d'apprendre quoi. Je suis curieux de ce que font les autres et puis aussi, j'ai l'ambition de progresser dans mon travail. Alors du coup, et de devenir plus performant avec mes élèves. De ce fait, ça ne m'a jamais dérangé. J'ai trouvé ça très enrichissant et je suis prêt à redoubler ce genre d'expérimentation avec plaisir.

Annexe 18 :

ZOOM SUR LES CONTENUS ET STRATÉGIE PRÉVUES PAR CHRISTOPHE DE L4 À L9 RECUEIL DE DONNÉES CONTEXTE COVID

C : chercheur Ch : Christophe

CONTENUS LEÇONS 4, 5 et 6 : “les chutes en moulinette”

C : Comment organisez-vous l'apprentissage des chutes en moulinette ?

1. Ch : Alors je m'organise de la manière suivante. L'atelier est sous ma surveillance et les élèves passent par groupe de trois, dans un premier temps, pour m'assurer des compétences de l'assureur en tête et aussi pour m'assurer d'une deuxième chose, que l'assureur accompagne la chute du grimpeur et ne le sèche pas lorsqu'il va pour l'arrêter.

C : Les élèves sont-ils tous obligés de chuter ?

2. Ch : Je les ai vivement encouragés, je les sollicite afin qu'il le fasse et je l'ai fait à des hauteurs différentes en fonction de l'appréhension des élèves. S'il y avait des appréhensions, la chute était vraiment minime c'est-à-dire qu'il montait très très peu pour avoir au moins une sensation de vide et de pouvoir lâcher. S'ils n'avaient pas d'appréhension, c'était sur l'aménagement entre la 2ème et la 3ème dégainé où ils pouvaient lâcher pour pouvoir travailler l'apprentissage de cette chute.

C : Donnez-vous des consignes sur le choix de la hauteur de chute ?

3. Ch : C'est les élèves qui ont choisi la hauteur à laquelle il voulait chuter par rapport à l'appréhension qu'ils avaient et ensuite il y a un guidage de ma part pour orienter de manière un peu plus active dans la démarche.

C : Combien de chutes par leçon par élève ?

4. Ch : Moi, par leçon par élève, je demandais au moins 2 chutes avec moi et ensuite une installation d'atelier à côté pour que les élèves puissent ensuite par groupe de trois, expérimenter cela sur des hauteurs choisies.

C : Quand vous dites avec vous c'est-à-dire que vous êtes à l'assurage dans un premier temps ?

5. Ch : Dans un premier temps oui c'est moi qui suis à l'assurage puis après avec les élèves relativement sûr, je les mets dans des hauteurs différentes par groupe de trois avec des ateliers à proximité.

C : Ça veut dire que sur L4, L56, chaque élève passe avec vous dans un premier temps pour l'assurage et pour la chute. C'est vous qui faite l'assurage pour chaque élève de la classe ?

6. Ch : Voilà, tout à fait. Oui pour le cycle traditionnel, c'est un petit peu le côté rigoureux que je mets en place. Je préfère gérer dans un premier temps, avoir un côté peut-être un peu sévère pour ensuite qu'ils puissent faire à leur tour.

SÉQUENCE MIXTE MOULINETTE/ TÊTE” LEÇONS 6, 7, 8 et 9

PROGRESSION DANS LA COMPÉTENCE ATTENDUE, LES CONTENUS

C : Choisissez vous les élèves capables de grimper en tête ?

7. Ch : Oui, je les ai choisi.

C : Sur quels critères ?

8. Ch : Alors sur les critères suivants c'est à dire la maîtrise des compétences sur le mousquetonnage notamment sur sol et puis après en l'air sur des appuis à un 1.5m du sol, la capacité à s'équilibrer à progresser avec prioritairement des appuis pieds sur le mur c'est-à-dire que l'évolution du grimpeur se fait de manière efficace, c'est-à-dire pas avec un tractage au niveau des bras. Et ensuite par rapport à la feuille récapitulative que j'ai, par rapport aux voies c'est-à-dire avoir un nombre suffisant de voies réalisées notamment en fausse tête. Je juge que l'élève est capable d'aller sur une grimpe en tête.

C : Expliquez-vous vos critères de choix aux élèves pour passer en tête ?

9. Ch : Oui, oui, tout à fait, j'ai un échange explicatif avec eux sur les maîtrises précédentes et après ensemble, on décide si l'élève se sent capable de passer l'obstacle et sinon je laisse en moulitête jusqu'à la fin du cycle.

C : Faut-il être expert en moulitête pour pouvoir aborder l'escalade en tête ? Quels liens faites vous ?

10. Ch : Oui, oui sur la motricité et l'aisance du grimpeur et les éléments que j'ai pu citer précédemment et la capacité de l'élève à s'écarter de la paroi pour choisir ses placements et ses itinéraires.

C : Donc vous faites le lien entre les deux, la moulinette et l'escalade en tête ?

11. Ch : Tout à fait, oui, parce que je leur demande, notamment sur la moulinette et la fausse tête, c'est d'être à l'aise lorsqu'ils vont enlever une main pour pouvoir mousquetonner c'est-à-dire qu'ils aient des appuis solides, un bon appui au niveau des pieds pour mousquetonner vite et bien. Et après, une bonne communication entre l'assureur et le grimpeur pour avoir un échange efficace et sécuritaire.

C : Pensez-vous que les savoirs issus de la “fausse tête” et de la “moulitête” soient directement transférables en tête ? Si non, identifiez-vous des obstacles ?

12. Ch : Pour moi, c'est tout à fait transférable sur la capacité, effectivement, à mousquetonner rapidement et efficacement. Et puis la fausse tête permet de travailler cette habilité, de pouvoir s'économiser pour pouvoir mousquetonner efficacement et pouvoir se concentrer après sur la grimpe.

C : Vous ne voyez pas d'obstacle particulier par rapport à ça pour le transfert de la moulinette à la tête ?

13. Ch : Non, non.

C : Y a t il une progression de L6 à L9 pour les élèves “en tête” ? Pouvez vous développer ?

14. Ch : Oui, il y a une progression. Les élèves, sur les séances 8 et 9 sont déjà plus à l'aise sur la capacité à mousquetonner. Ce qui fait qu'il y a une économie au niveau de la dépense d'énergie et une communication qui est bien meilleure avec l'assureur. Donc c'est beaucoup plus fluide, donc c'est dans ce sens-là qu'il y a une évolution.

C : En L6, L7, L8 et L9, avec vos grimpeurs “en tête”, abordez-vous des contenus d'enseignement sécuritaires et des contenus d'enseignement liés aux déplacements techniques du grimpeur ? Comment les organisez-vous dans la séquence concernée ?

15. Ch : Moi je mets le curseur plutôt sur tout ce qui est sécuritaire, sur les gestes et placements de l'assureur en tête avec des choses assez précises, d'être proche de la paroi, de donner et de reprendre du mou au grimpeur et de se concentrer, d'être attentif. Les contenus d'enseignement techniques sont essentiellement abordés dans des déplacements latéraux dans les fins d'échauffements, dans les traversées de murs où je leur fais travailler tout ce qui est appuis croisé, bord interne et bord externe, s'écarter du mur, passer l'un derrière l'autre pour pouvoir s'écarter au maximum et lire son itinéraire. Ça, je le travaille souvent en fin d'échauffement et sinon je mets plutôt le paquet sur l'aspect sécuritaire qui me paraît quand même essentiel.

C : Essayez-vous de développer des compétences méthodologiques et sociales (CMS) associées à la compétence attendue (CA) ?

16. Ch : Au niveau de ces compétences méthodologiques et sociales, effectivement, c'est quelque chose qui tourne autour de la confiance en la personne qui vous assure. C'est le rôle prépondérant. C'est-à-dire moi j'insiste particulièrement sur le fait d'avoir entre les mains la vie du copain ou de la copine qui sont en train de grimper donc on ne badine pas là-dessus. Donc c'est au niveau du rôle social, d'avoir cette conscience de l'aspect sécurité puisqu'on est en responsabilité par rapport à ça.

C : Faites-vous chuter vos élèves en tête lors des leçons ? Si non, pourquoi ?

17. Ch : C'est pas prioritaire par rapport à la démarche. En L5 L6, ils ont tous abordé la chute en moulinette avec des hauteurs différentes. Ce qui m'importe avant tout, c'est qu'il soit capable de réagir si la situation se présente. Je n'ai pas un apprentissage systématique de la chute sur toutes les séances.

C : Avez-vous des objectifs d'apprentissage dans votre échauffement en traversée ? Si oui, sont-ils en lien avec l'apprentissage en tête ?

18. Ch : C'est les objectifs de travail de placement, c'est de se décentrer par rapport à la paroi pour pouvoir percevoir les itinéraires à choisir, croiser les pieds.

ORGANISATION DES LEÇONS 6, 7, 8 et 9

C : Comment organisez-vous vos groupes selon que les élèves soient en tête, en moultête ou en fausse tête ? Pouvez vous développer ?

19. Ch : Moi j'ai l'organisation suivante : ils sont pas groupe de 3. J'ai 3 élèves inaptes qui peuvent être là en tant qu'assureurs ou contre-assureurs. Ils sont systématiquement par

groupe de 3. Lorsqu'ils sont en mouliôte, les 3 sont concernés, lorsqu'ils grimpent en tête, l'élève supplémentaire est là en observation.

C : Donc il n'y a pas de contre-assureur quand l'assureur grimpe en tête, il y a un seul assureur en bas ?

20. Ch : Il y a un seul assureur en bas mais il y a, ce que j'appelle moi, un assistant qui est là au cas où mais qui ne remplit pas nécessairement le rôle de contre-assureur comme on peut le faire sur de la moulinette ou de la mouliôte où ils sont concernés par un assurage chacun.

C : Vous ne regroupez pas forcément vos cordées par style d'évolution, vous faites par affinité ? Il peut y avoir quelqu'un en fausse tête, en mouliôte et un grimpeur en tête au sein de la même cordée ?

21. CHR Tout à fait dans la mesure où je préfère privilégier le côté affinitaire, Là ils peuvent avoir confiance en la personne qu'il assure. On peut basculer ainsi d'un style mouliôte à tête sans problème.

C : Comment présentez-vous les savoirs à apprendre en tête ? Par des démonstrations en classe complète en début de cours ou alors seulement aux élèves concernés pendant la leçon ?

22. Ch : La démarche pour moi est la suivante. Dans un premier temps une explication mais surtout une démonstration réelle et pratique avec un élève grimpeur. Souvent, j'utilise un élève suffisamment expert pour pouvoir être un exemple pour les camarades de classe et moi-même en tant qu'assureur. Comme cela, je montre les gestes fondamentaux au niveau de la tête que j'ai cité auparavant. et ensuite c'est une démonstration qui permet à chacun de voir ce qu'il y a à faire de manière réelle.

C : Ça vous le faites quand vous aborder les contenus en tête, c'est-à-dire en leçon 7 ?

23. Ch : Oui, les contenus en tête sont abordés en leçon 7. Et ensuite les élèves par groupe de trois passe avec moi et je les regarde faire et une fois qu'ils ont la validation, je peux « les lâcher » un peu et ils peuvent commencer à grimper jusqu'à une hauteur dans un premier temps maximum de 3 dégaines.

C : La démonstration en tête se fait-elle sur la voie complète ?

24. Ch : Oui sur une voie complète et c'est moi qui suis à l'assurage comme ça, j'ai bien le temps de leur montrer les gestes fondamentaux lorsqu'on assure en tête.

C : Participez vous physiquement aux démonstrations en tête ?

25. Ch Voilà, physiquement oui pour les démonstrations en tête.

C : Utilisez vous des supports pédagogiques pour la démonstration ?

26. Ch : Non, pas du tout, c'est uniquement du visuel que j'utilise dans les démonstrations que j'ai citées auparavant.

C : Comment validez-vous les savoirs appris en tête : en classe complète en fin de cours ou aux élèves concernés pendant la leçon ?

27. Ch : Là c'est plutôt au coup par coup.

- C : Pour 1 leçon d'une heure effective, combien de temps les élèves sont-ils actifs en tête ? En tant que grimpeur en tête ?
28. Ch : Pour moi en tant que grimpeur en tête ils sont actifs dans une fourchette entre 15 et 20 minutes.
- C : Sur une heure effective ?
29. Ch Oui 15 à 20 minutes où je leur demande de grimper un minimum 2 voies. C'est une exigence que j'ai par rapport à ça.
- C : Donc sur les deux à trois leçons que vous faites en tête, l'élève en tête à un vécu d'à-peu-près une petite heure ?
30. Ch : Une petite heure oui.
- C : Donc le nombre de voies réalisées en tête, c'est 2 voies par séance aussi ?
31. Ch : Oui, deux à 3 voies. j'avais une classe avec peu d'effectif et j'avais le privilège d'avoir le mur pour moi tout seul ce qui fait que les élèves faisaient 3 voies par séance.
- C : D'accord mais en temps normal quand vous êtes en classe complète c'est-à-dire à 25 élèves, vous estimez à deux voies maximum y compris en tête par élève ?
32. Ch : Je pense 2 voies oui, c'est un minimum.
- C : Lors des apprentissages en tête, comment vous placez-vous par rapport à la classe ? Ce placement évolue-t il au cours de ces 3 leçons ?
33. Ch : Le placement se fait de la manière suivante. Sur les premières séances où on aborde cette grimpe en tête, le placement est très recentré sur le début avec des ateliers, l'atelier référence moulitête et la validation que j'ai sur la possibilité des élèves de grimper en tête et de partir sur des voies de hauteurs de 2 à 3 dégaines. Et plus j'avance dans le temps et plus je prends du recul par rapport à l'espace pour avoir une vision plus panoramique et pouvoir intervenir ponctuellement si je vois qu'il y a un manque de communication ou une erreur de mousquetonnage ou quelque chose qui me contrarie par rapport à la sécurité.
- C : Donc ce placement évolue au cours des 3 leçons ?
34. Ch : Oui, tout à fait.
- C : Comment régulez-vous les groupes qui apprennent en tête ?
35. Ch La régulation se fait de manière ponctuelle. J'interviens sur deux choses : le placement de l'assureur au départ de la voie et ensuite, la communication avec le binôme. Donc moi je mets énormément l'accent sur la sécurité active à ce niveau-là et, bien évidemment auparavant, ils ne partent pas tant que je n'ai pas vérifié la sécurité passive, l'encordement et vérifié si tout est bien passé au bon endroit.
- C : Est-ce que les élèves entre la leçon 7 et la leçon 9 ont appris à réagir en pratique en cas de chute en tête, de yoyo ou de mauvais sens de dégainé ?
36. Ch : Alors là, effectivement, j'ai eu un ou deux cas. Donc en cas de chute, ils réagissent de manière, on va dire, brutale. Et pour certains, j'ai pu observer, il y a une certaine tendance à "sécher" un peu le grimpeur. Donc là effectivement, c'est peut-être une amélioration à réfléchir avec des répétitions plus nombreuses pour qu'il puisse y avoir plus de fluidité et d'accompagnement dans la chute du grimpeur. Ils réagissent

de manière sécuritaire mais un peu trop brutale donc essayer d'absorber la chute, de se rapprocher du mur pour éviter que le grimpeur ne soit séché.

C : En cas de yoyo, de mauvais sens de dégaines ou d'oubli de dégaines, ils savent réagir ?

37. Ch : Oui ça là dessus ils étaient assez réactifs parce que j'ai eu la chance d'avoir une classe scolaire, avec des élèves bien rangés dans leur tête. Donc là dessus, il n'y a pas eu de gros soucis sur les yoyo ou les oublis de dégaines. Ils sont assez sérieux là-dessus.

C : Utilisez vous des supports pédagogiques pour enseigner l'escalade en tête ? Pouvez vous développer ?

38. Ch : Absolument pas. pas de supports pédagogiques, de l'action et des démonstrations.

C : Lors de l'apprentissage en tête, les deux premières dégaines sont-elles pré-mousquetonnées comme recommandé sur le référentiel ?

39. Ch : Elles l'étaient pour le cas des élèves qui ne savaient pas trop encore s'ils pouvaient s'y lancer. Mais oui, il y avait une voie aménagée pour qu'ils puissent se confronter quelque peu à cette grimpe en tête, il y avait 2 dégaines de passées.

SUIVI ET ÉVALUATION LEÇON 6, 7, 8 et 9

C : Quel est le niveau d'autonomie des élèves experts en tête à la fin de la séquence ? Est-ce qu' on aboutit à des élèves qui sont proches de l'autonomie en tête ?

40. Ch : Alors au niveau de l'autonomie, c'était plutôt bon. Pas un gros pourcentage d'élèves, mais les élèves qui pouvaient grimper en tête l'ont fait de manière autonome d'autant plus que dans ce groupe, il y avait des élèves qui grimpent un peu en tête.

C : Cherchez-vous à les responsabiliser dans leurs apprentissages en tête ? Pouvez vous développer ?

41. Ch : Oui, dans une certaine mesure, dans une certaine mesure. Ils sont guidés et autorisés à grimper en tête lorsqu'ils ont validé ces compétences. Et après, s'ils maîtrisent suffisamment les choses, je les lâche un petit peu quoi. Après la difficulté, c'est qu'ils vont assez rapidement, ils veulent aller sur des voies qui sont assez difficiles. Ils se mettent un peu en situation délicate. Il a fallu que je recentre un peu les choses pour leur dire de descendre d'un cran. On ne peut pas aller sur du 6a alors qu'on maîtrise à peine du 5b.

C : La fiche de suivi sur papier que vous utilisez indique le nombre de voies réalisées par l'élève et son style d'évolution. Indiquez-vous un nombre de voies minimales à réaliser par leçon ? L'élève a-t-il cette information au départ ?

42. Ch : Oui, ça je leur explique sur la notation de chaque séance. Moi, je veux 2 voies minimum par séance. L'objectif sur chaque séance, c'est même 3 voies voir plus s'ils le peuvent.

C : Existe-t-il d'autres indicateurs de progrès portés à la connaissance de l'élève ?

43. Ch : Non, pas d'indicateurs de progrès portés à la connaissance de l'élève, il y a la difficulté de l'avoir réalisé entièrement. Il n'y a pas d'indicateurs de progrès, c'est juste

la difficulté de la voix qui montre que l'élève est capable de passer du 4 puis 5 puis 6 et surtout qu'il doit répéter souvent.

C : Qui est chargé de remplir cette fiche ? Vous-même, un élève inapte, tous les participants ?

44. Ch : C'est les inaptes.

C : c'est un qui regarde chaque élève et qui valide la voie ?

45. Ch : C'est le groupe d'élèves une fois que la voie est terminée qui valide et qui va la faire inscrire par l'élève inapte.

C : Ça passe par vous, c'est vous qui dites ok tu as validé la voie et ensuite ils vont voir les inaptes qui mettent sur la feuille ?

46. Ch : Voilà tout à fait oui. C'est ça.

C : Pouvez-vous détailler la note de leçon qui est donnée à l'élève ? La connaît-il en fin de leçon ?

47. Ch : La note, elle est dans un premier temps sur la quantité de voies réalisées dans la leçon. Et puis, il y a une note pour la difficulté de la voie. C'est 8/20 pour 1 voie, 12/20 pour 2 voies, 16/20 pour 3 et 20/20 pour 4. En fonction de la difficulté, il y a une petite pondération qui est faite sur quelques points.

C : D'accord, donc c'est le nombre de voies ?

48. Ch : Le nombre de fois que l'élève a fait et la difficulté. Quand la leçon commence, l'élève est au courant de la note qu'il a eu à la séance précédente.

Annexe 19 : ENTRETIEN D'APRÈS-COUP CHRISTOPHE
MODULE TRADITIONNEL

C : chercheur Ch : enseignant Christophe

1 - DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION AVEC CETTE CLASSE

C : Initialement prévu pour une classe de 22 élèves, vous conduisez l'expérimentation avec 13 élèves. Pouvez-vous développer ? Est-ce courant ou exceptionnel ?

1. Ch : Alors on va dire que c'est un concours de circonstances exceptionnelles. Il y a 6 élèves qui ont démissionné pour des raisons de réorientation et d'arrêt de la formation, 1 élève qui n'est plus venue en cours et qui s'est fait hospitaliser et ensuite il y avait 3 inaptes, 2 inaptes partiels, une qui avait un souci de cheville et l'autre un souci d'épaule et une inapte totale.

C : Combien d'élèves sont inaptes ? Sont-ils inaptes uniquement en escalade ? Quel type de problématique ?

2. Ch : Ces inaptes là, je leur ai rien demandé sur le cycle car elles ne pouvaient pas. Celle qui avait un problème à l'épaule, elle se contentait de contre-assurer, d'être assistante dans la grimpe en tête et celle qui avait un problème de cheville, elle pouvait assurer. Quant à l'autre, elle jouait le rôle de secrétaire par rapport aux voies qui étaient faites par les élèves.

C : Donc il y avait des contenus d'enseignement spécifiques aux inaptes, des rôles sociaux intégrés dans la classe d'escalade.

3. Ch : Oui oui tout à fait et elle était là impliqué dans le fonctionnement de la classe avec des rôles

C : Donc, ce ne sont pas des élèves qui ont cherché à fuir le cycle escalade par des certificats médicaux de complaisance ?

4. Ch : Non pas du tout, pas du tout d'autant plus que la mise en place de la pratique accompagnée est quelque chose que les élèves ont intégré dans l'établissement.

C : Donc, leur note, ça sera une note de participation au cycle escalade ?

5. Ch : Oui, par rapport au rôle d'assureur.

C : De manière générale, comment s'est déroulé le début de l'expérimentation avant COVID (leçon 1 leçon 2 leçon 3) avec cette classe ?

6. Ch : Le début de l'expérimentation s'est très bien passé. Sur les contenus abordés en moultête et en fausse tête par rapport à l'acquisition que je pouvais attendre des élèves, il y avait quand même une certaine maîtrise. Ça s'est plutôt bien passé .

COMPARAISON DES RÉSULTATS ESTIMÉS DE L'EXPÉRIMENTATION

C : Pour la méthode traditionnelle, le pourcentage estimé des élèves capable de grimper en tête en fin de séquence est de 20% pour les 5 élèves testés et 30% pour l'ensemble de la classe alors que pour la méthode aménagée, il est estimé à 100% pour les 5 élèves testés et 100% pour la classe (annexe...). Que vous inspire ces résultats ? Vous y attendiez vous ?

7. Ch : Je m'y attendais plus ou moins. Je justifie de la manière suivante, c'est que, en ce qui me concerne, la prudence est prioritaire et je ne souhaitais pas que des élèves moyens se lancent en tête car ce qui est important, c'est la sécurité avant tout. Donc, j'ai mis vraiment le paquet dessus quoi.

C : Pour vous, ces résultats sont-ils similaires à ceux des années précédentes ?

8. Ch : Le pourcentage paraît faible quand même mais ça peut s'expliquer par un niveau de la classe moyen et surtout hétérogène. Il y a 4, 5 élèves dans cette classe qui ont un bon niveau mais une majorité de filles qui ne sont pas trop sportives et qui se laissent un petit peu porter. Elles n'aiment pas ce côté "se mettre en danger" quoi.

2 - RAPPORT AUX QUESTIONS DE RECHERCHE

QUESTION DE RECHERCHE 1

C : À l'issue de cette expérimentation, les élèves du MA ont nettement moins peur de chuter/assurer une chute et de grimper en tête ce qui n'est pas le cas pour le MT (annexe ...). On est sûr du 100 % d'un côté et 20 % de l'autre. Que vous inspire ces résultats ? Vous y attendiez vous ?

9. Ch : Oui je m'y attendais effectivement. Là, c'est certainement la démarche que j'ai mise en place c'est-à-dire assez rigide sur la situation de chute. On va dire qu'il y a les trois quarts de la classe qui avait du mal avec cette chute. Elles sont restées très près du sol quoi, avec des difficultés à se mettre en danger. Elles étaient déjà en difficulté et moi je n'ai pas souhaité les mettre encore plus en difficulté par rapport à ça .

C : Selon vous, chuter en moulinette, ça améliore le niveau de confiance des élèves lorsqu'ils grimpent en tête ?

10. Ch : Oui et non. Je serais mesuré là-dessus. Ce n'est pas très réaliste par rapport à ce que peut être vraiment une chute en tête quoi. Je ne pourrai pas répondre de manière affirmative dans une certaine mesure.

C : Est-ce que pour vous la chute en moulinette permet de mieux apprécier les risques en tête puisque c'est ce qui pose problème aux élèves ?

11. Ch : Je ne pense pas que ça puisse permettre d'apprécier les risques en tête mais ça peut quelque part un peu les rassurer sur le fait que l'assureur en bas, il réagit immédiatement. Et cette relation là, je pense qu'il faut la travailler mais pas les risques en tête, non, je ne pense pas que ça permette d'apprécier les risques en tête.

- C : Quelle image aviez-vous de la chute en tête avant l'expérimentation ?
12. Ch : L'image que j'en avais, c'est une certaine appréhension de la chute en tête. Moi-même, j'ai quand même une expérience relative de cette approche et de la chute en elle-même. Je ne suis pas un grand expert d'escalade. Le gros souci est que nous sommes à la merci de l'assureur et du contre-assureur. C'est pour ça que j'ai une représentation pas négative mais un peu prudente.
- C : Alors pour vous, la chute en tête peut-elle être un objet d'enseignement ?
13. Ch : Je pense qu'effectivement, ça peut être un objet d'enseignement qui peut être un mode d'entrée dans l'activité et qui permettrait peut-être de donner davantage confiance aux élèves et de rentrer dans une démarche un petit peu vers la grimpe en tête plutôt que de rester sur de la moulitête.
- C : Donc vous ne l'aviez pas envisagé jusque-là parce que vous appréhendez son enseignement ?
14. Ch : C'est vrai que c'est ce côté prudent, ce côté sécurité qui me guide. Et surtout éviter l'accident.
- C : Est-ce montrer les contenus d'enseignement de la chute en tête, pour vous maintenant, c'est envisageable ? Est-ce que c'est à modifier votre image les résultats du MA ?
15. Ch : Ça me pose quelques questions effectivement, donc pourquoi pas, pourquoi pas tenter l'expérimentation ! Et d'aborder l'enseignement de cette chute dès le début du cycle pour pouvoir modifier les représentations et voir comment ça peut agir du côté des élèves.
16. C : Selon vous, à l'issue de la séquence traditionnelle, les savoirs pratiques liés à la chute en tête sont-ils maîtrisés ?
17. Ch : Ils sont abordés mais ils ne sont pas suffisamment maîtrisés.
18. C : Donc, le fait que les élèves appréhendent encore la chute en tête, est-ce que ça peut être un obstacle aux apprentissages en tête ?
19. Ch : Je pense que ça peut en être un. Je pense que ça peut en être un oui. Ce qu'il faut c'est arriver à déclencher effectivement cette relation dans le binôme au niveau de la chute en tête, arriver à développer assez tôt cette confiance avec l'assureur et la réaction de cet assureur.
- C : Donc la confiance est-ce qu'elle peut se développer justement à partir de l'apprentissage de la chute en tête ?
20. Ch : Oui je pense, je pense que ça peut tout à fait se développer, à mon avis ça peut être une piste tout à fait intéressante, un peu novatrice pour moi par rapport à mes repères et à ma façon traditionnelle d'enseigner mais ça peut être une porte d'entrée, je pense que ça serait intéressant.
21. C : A l'issue de la séquence traditionnelle, diriez-vous que vos élèves ont gagné en confiance en tête ?
22. Ch : Dans une certaine mesure oui ils sont un petit peu plus entreprenants. Je dirai que sur l'aspect motivationnel, ils ont progressé. Sur la technique et la confiance en soi, il y a encore certains freins peut-être dû à cette méthode traditionnelle qui les as

peut-être un peu freinés par rapport au fait de passer l'obstacle pour rentrer dans les apprentissages en tête.

C : A l'issue de la séquence traditionnelle, diriez-vous que vos élèves ont gagné en confiance en eux de manière générale, dans leur vie de tous les jours ?

23. Ch : En méthode traditionnelle, un petit peu mais je reste tout de même prudent sur cet aspect là.

C : Du coup, pensez-vous que cette confiance a pu être plus marquée sur le module aménagé ?

24. Ch : Je pense que c'est beaucoup plus marqué oui. Je pense que ça doit être beaucoup plus marqué. Il y a un certain lâcher-prise, une certaine entrée dans l'activité par le risque qui permet peut-être, d'être un peu plus acteur de son apprentissage et voir, peut-être plus tard être moins observateur.

C : Donc, pour vous l'éducation à la prise de risque se réalise plus dans le module aménagé que dans le module traditionnel ?

25. Ch : À tout à fait oui, là, c'est flagrant. Il n'y a pas de commune mesure. C'est très clair.

QUESTION DE RECHERCHE 2

C : À l'issue de cette expérimentation, les élèves du module aménagé grimpent en grande majorité en tête et ont un niveau d'atteinte de la CA supérieur à ceux du module aménagé (annexe). Pensez-vous que l'enseignement de la fausse tête et de la moultête lève les appréhensions du grimpeur en tête ?

26. Ch : Oui dans une certaine mesure, dans une certaine mesure.

C : Organiserez-vous différemment votre prochain découpage d'un cycle d'escalade en tête ?

27. Ch : Je pense que le découpage sera très différent. Je rentrerai beaucoup plus rapidement dans le vif du sujet avec l'apprentissage de la chute en tête assez rapidement pour leur donner confiance. Utiliser le corps du cycle pour pouvoir effectivement insister sur cet apprentissage de la chute pour qu'ils puissent ensuite la gérer de manière plus efficace et plus active cette grimpe en tête et essayer d'y aller plus ardemment.

C : Pensez-vous qu'il soit possible de commencer l'apprentissage en tête précocement ?

28. Ch : Je pense que c'est possible dans une certaine mesure en aménageant le milieu en étant quand même assez rassurant sur la hauteur de chute et sur l'aménagement du milieu. Éventuellement en mettant un ou deux tapis en dessous pour les rassurer dans une démarche un petit peu plus active dans l'apprentissage en tête.

C : Pensez-vous que vous pourriez vous orienter faire un séquençage tel que celui proposé dans le module aménagé ? Si oui, quels sont, selon vous, les obstacles qui demeurent ?

29. Ch : Oui je pourrais y rentrer. Après, ce qui demeure pour moi, c'est d'arriver à gérer tout le temps la notion de risque et comment on peut essayer de le gérer au mieux pour pas qu'il y ait quelque chose de trop dangereux et que l'élève puisse avoir une part d'autonomie par rapport à ça et puisse être dans une démarche beaucoup plus active dans la grimpe en tête.

QUESTION DE RECHERCHE 3

C : A l'issue de la séquence, une majorité d'élèves du module aménagé se déclarent autonomes et responsabilisés dans leurs apprentissages en tête grâce notamment aux outils mis à leur disposition. Pensez vous toujours que l'enseignant doit choisir les élèves capables de grimper en tête ?

30. Ch : Non, maintenant après l'expérimentation, notre rôle est plutôt de leur donner des outils pour choisir et surtout grimper en tête s'ils le désirent. Une démarche peut-être un peu plus...ce choix de la prise de risque doit être certes encadré, apprivoisé, enseigné.

31. C : Quels outils utiliserez-vous dans un prochain cycle pour donner un petit peu plus de repères à l'élève ?

32. Ch : Des outils pédagogiques qui permettent de visualiser une chute, l'apprentissage de la chute, comment elle se passe, comment elle se déroule, dans quel contexte et puis avoir éventuellement un retour visuel et s'y confronter. Utiliser peut-être des supports pédagogiques qui permettraient de pouvoir me décentrer et me concentrer sur les élèves qui ont le plus d'appréhension et ensuite réussir à faire adhérer la quasi-totalité de la classe à cette grimpe en tête assez rapidement.

C : Ça veut dire que les résultats de l'expérimentation sont susceptibles de questionner votre place au sein de la leçon en tête pour une prochaine séquence ?

33. Ch : Oui tout à fait oui, tout à fait. Ça permettrait de toujours développer ces compétences liées à la sécurité de la chute et les gestes fondamentaux que les élèves doivent rapidement maîtriser pour que moi je puisse ensuite prendre du recul et réguler par touches au lieu de décider d'organiser les choix des élèves.

3 - BILAN GÉNÉRAL DE L'EXPÉRIMENTATION

AU PLAN PROFESSIONNEL

C : Cette expérience a-t-elle modifiée votre image de l'enseignement de l'escalade "en tête" ?

34. Ch : Oui, oui, oui je pense que au vu de ce bilan, j'irai plus rapidement sur l'apprentissage de la chute afin de permettre à une majorité d'élèves d'oser se lancer en tête en respectant la notion de sécurité. Qu'ils puissent être dans cette démarche active. La prise de risque certes mais leur donner les outils pour que la prise de risque soit réelle mais quand même maîtrisée.

C : Est-elle susceptible de modifier vos pratiques professionnelles en escalade ?

35. Ch : Oui, oui. Je pense que je vais certainement évoluer c'est-à-dire moi j'étais sur une démarche où je maîtrisais la sécurité pour aller vers le risque ? C'est plutôt la méthode traditionnelle que j'ai accompagnée. L' autre méthode, c'est le risque et la chute, c'est l'éducation à la prise de risque pour aller vers l'aspect sécuritaire. Effectivement, je pense que j'évoluerai au niveau de mes pratiques l'an prochain et à l'avenir.

C : Donc, vous responsabiliseriez l'élève dans l'éducation à sa propre prise de risque ?

36. Ch : Tout à fait, avec un maximum sur le côté maîtrise de la sécurité évidemment.

C : Pensez-vous que l'expérimentation a pu mettre en lumière certains processus d'enseignement intéressants généralisables à d'autres APSA ?

37. Ch : Là je mettrai un point d'interrogation. Là, je ne sais pas trop. Je vois pas trop le lien que je pourrais avoir avec d'autres activités.

38. C : Sur la responsabilisation des élèves, l'éducation à la prise de risque dans d'autres activités, ce genre de chose ?

39. Ch : Oui, sur l'éducation à la prise de risque dans d'autres activités, je n'en vois pas énormément. Par contre, sur le fait d'accéder à des contenus critériés ciblés autour de leurs centres d'intérêt, notamment en course en durée, on peut y réfléchir. Partir des potentialités des élèves pour pouvoir agir ensuite sur leurs capacités physiques.

AU PLAN DE L'ÉQUIPE EPS DE VOTRE ÉTABLISSEMENT

C : Selon vous, cette expérimentation a-t-elle contribué à développer des compétences collectives de travail ? Des outils collectifs ? Pouvez-vous développer ?

40. Ch : Au plan de l'équipe c'est à le mérite de poser des questions par rapport à nos méthodes d'enseignement, à des modes d'entrée différents. Effectivement, réfléchir à des modes d'entrée qui soient un peu plus motivants pour nos élèves. Donc, c'est vrai qu'en équipe, ça a le mérite de poser cette question et de mener une réflexion sur ces pratiques.

AU PLAN PERSONNEL

C : Comment avez-vous vécu cette expérimentation au plan personnel ? Pouvez-vous développer ?

41. Ch : Cette expérimentation je l'ai bien vécu. C'est tout à fait ce que je faisais jusque-là mais une certaine retenue de la part de mes élèves est visible et là, j'ai peut-être une petite frustration parce que je pense que les élèves sont restés sur un certain confort et n'ont pas osés ou je n'ai pas trouvé les mots justes pour pouvoir les faire passer en tête. Ils se sont installés en moulitête par confort. Donc cette petite frustration quand même.

Annexe 20 : **ENTRETIEN D'APRÈS-COUP KEVIN CYCLE AMÉNAGÉ**

C = chercheur E= élève

QUESTION DE RECHERCHE 1

Rapport au risque perçu et l'appréhension de la chute

Après les 5 leçons effectuées :

C Quel est ton niveau actuel de peur de chuter en tête (estimé de 1 bcp d'appréhension à 10 aucune appréhension) ? Peux tu développer ?

1. E 10 ça me fait plus peur parce qu'au final dès qu'on est assuré et encadré, il y a plus du tout peur.

C Qu'as tu pensé d'apprendre à chuter à chaque leçon (estimé de 1 peu intéressant à 10 très intéressant) ? Peux-tu développer ?

2. E 10 parce que c'est un risque qu'il y a dans l'escalade et du coup, savoir le gérer, c'est beaucoup mieux.

C As-tu vu une évolution de ta peur de chuter au cours des 5 leçons (estimé de 1 peu d'évolution à 10 nette évolution) ? Peux tu développer ?

3. E J'avais pas vraiment peur de chuter avant mais au final, d'avoir fait quelques exercices, ça rassure quand même.

Si le cycle s'était prolongé sur 10 leçons :

C Penses tu que tu aurais pu faire des chutes plus engagées (estimé de 1 petites chutes, corde tendue à 10 chutes aériennes et désaxées, corde molle) ? Peux tu développer ?

4. E 10, moi ça m'aurait pas dérangé, c'est aussi un risque qui peut arriver. Du coup, le travailler, c'est bien aussi.

C Crois-tu que tu aurais été capable de "jouer" à chuter avec ton assureur ? Peux tu développer ?

5. E Oui mais après c'est quand même compliqué parce que c'est quand même un risque, c'est une peur qui reste un peu.

Rapport à la confiance en soi, au sentiment d'efficacité personnel

Après les 5 leçons effectuées :

C Quel est ton niveau de confiance en toi en tant que grimpeur "en tête" (estimé 1 peu de confiance à 10 pleine confiance) ? Peux tu développer ?

6. E 8 parce qu'on sait qu'on a un assureur quand même et au final, vu qu'on a appris à chuter, on a beaucoup moins peur.

C Quel est ton niveau de confiance en toi en tant qu'assureur "en tête" (estimé 1 peu de confiance à 10 pleine confiance) ? Peux tu développer ?

7. E 10 parce que si on a peur d'être assureur, ben, c'est le grimpeur qui est en danger. Du coup, on s'entraîne à ça pour assurer même si y'a des risques.

C Donc, tu as une pleine confiance en toi en tant qu'assureur ?

8. E Oui

C Diriez vous qu'apprendre à chuter vous a permis d'améliorer votre confiance en vous en tant que grimpeur "en tête" (estimé 1 peu amélioré à 10 beaucoup amélioré) ? Peux tu développer ?

9. E 10 parce que vu qu'on apprend à chuter, on a moins peur de grimper plus haut. On connaît les risques.

C Diriez vous qu'apprendre à chuter vous a permis d'améliorer votre confiance en vous en tant qu'assureur "en tête" ? (estimé 1 peu amélioré à 10 beaucoup amélioré) ? Peux tu développer ?

10. E Oui, parce que, du coup, on chute. Après on sait comment adapter la chose quand on est assureur.

C Donc, du coup, tu dirais 10, aussi ?

11. E Oui, 10.

Si le cycle s'était prolongé :

C Diriez vous qu'apprendre à chuter a eu un effet positif sur votre confiance en vous au quotidien (estimé 1 ça m'aide peu à 10 ça m'aide beaucoup) ? Peux tu développer ?

12. E 10 parce qu'au final c'est comme dans la vie de tous les jours, faut connaître les risques et s'entraîner à aller combattre pour pouvoir avancer.

C Diriez vous qu'apprendre à chuter vous a permis de mieux apprécier les risques dans votre vie quotidienne (estimé 1 ça m'aide peu à 10 ça m'aide beaucoup) ? Peux tu développer ?

13. E 10, parce que comme je l'ai dit, ça aide dans la vie de tous les jours à connaître les risques et de les prévoir.

C Diriez vous qu'apprendre à chuter vous a permis d'avoir moins peur de prendre des risques calculés dans votre vie quotidienne (estimé 1 ça m'aide peu à 10 ça m'aide beaucoup) ? Peux tu développer ?

14. E 10 parce que vu que ce sont des risques calculés, il n'y a aucune crainte de se faire mal.

rapport aux transfo motrices et savoirs acquis liés à la chute

Après les 5 leçons effectuées

C Peux tu me dire ce que tu as retenu en tant que grimpeur pour gérer une chute en tête ?

15. E pendre les jambes afin de s'appuyer au mur, éviter de se cogner la tête pendant la chute.

C Est-ce qu'il y a d'autres choses ?

16. E Oui, se mettre en arrière, déplacer les mains vers l'avant.

C Peux tu me dire ce que tu as retenu en tant qu'assureur pour gérer une chute en tête ?

17. E Ben être attentif, surtout, et faire contrepoids avec le grimpeur, amortir la chute.

C Alors, comment tu amortissais la chute ?

18. E En faisant un petit saut vers l'avant

C Estimes-tu que tu sais chuter maintenant (estimé de 1 très peu à 10 parfaitement) ? Peux tu développer ?

19. E 8 parce que c'est quand même un risque quand même mais c'est calculé. Il y a toujours une petite peur de se dire que c'est quand même un risque.

C Estimes tu que tu sais assurer une chute maintenant ? (estimé de 1 très peu à 10 parfaitement) ? Peux tu développer ?

20. E 8 parce que j'arrive à gérer quelques chutes mais des fois, on ne s'entend pas et c'est ça qui est le plus compliqué, c'est jamais les mêmes.

C Ces savoirs t'aident-ils à avoir moins peur de chuter en tête (estimé 1 ça m'aide peu à 10 ça m'aide beaucoup) ? Peux tu développer ?

21. E 10 parce que justement vu qu'on s'est entraîné, on sait à peu près à quoi ça ressemble et donc on peut gérer plus facilement.

C Ces savoirs t'aident-ils à avoir moins peur d'assurer une chute en tête (estimé 1 ça m'aide peu à 10 ça m'aide beaucoup) ? Peux tu développer ?

22. E 10 parce que c'est la logique. Du coup, on s'est entraîné et on sait comment faire et ça devient un réflexe.

C Ces savoirs t'aident-ils à avoir moins peur de grimper en tête ? (estimé 1 ça m'aide peu à 10 ça m'aide beaucoup) ? Peux tu développer ?

23. E 10 parce que comme je l'ai dit, ça nous a entraîné du coup on peut augmenter le niveau et la peur part petit à petit.

C Ces savoirs t'aident-ils à avoir moins peur d'assurer en tête ? (estimé 1 ça m'aide peu à 10 ça m'aide beaucoup) ? Peux tu développer ?

24. E 10 parce que vu qu'on s'entraîne à gérer les chutes, du coup même s'il est un petit peu plus haut, ça sera quand même les mêmes bases.

Si le cycle s'était prolongé :

C Penses tu que savoir chuter t'aurait permis de prendre des risques calculés "en tête" ?

25. E Oui, totalement.

QUESTION DE RECHERCHE 2

Après les 5 premières leçons d'escalade en tête :

la méthode

C Qu'as-tu pensé d'apprendre à grimper progressivement (permis grimpeur et assureur D2, D3 puis D4) en tête à chaque leçon (estimé de 1 peu intéressant à 10 très intéressant) ? Peux tu développer ?

26. E 10 parce que du coup on s'est auto-évalué, on s'est rendu compte de notre niveau et on a pu progresser dans l'escalade

C As-tu trouvé que cette manière d'apprendre était motivante (estimée de 1 peu motivante à 10 très motivante) ? Peux tu développer un peu ?

27. E 10 parce qu'au final, on avait des exemples que le prof nous montrait et après on faisait par nous-même tout en étant encadrés. Du coup, ça nous laissait de l'autonomie ce qui, ben moi, personnellement m'a motivé à le faire.

C Penses-tu que la manière dont ton professeur vous a fait travailler, vous a beaucoup aidé (estimé de 1 peu aidé à 10 beaucoup aidé) ? Peux-tu développer un peu ?

28. E 10 parce que le professeur était toujours là pour nous aider, pour nous donner des conseils et calculer les risques par nous-même.

progrès, réussite

C Penses-tu que tu as progressé "en tête" (estimé de 1 peu progressé à 10 beaucoup progressé) ? Peux tu développer ?

29. E Ben, 8 parce que c'est quand même un peu compliqué l'escalade, c'est pas facile. Mais au final, on progresse, on développe d'autres méthodes tout ça.

C Donc toi, tu t'es vu progresser pendant les 5 séances ?

30. E Oui

C Est-ce que tu penses avoir été en situation de réussite dans les exercices demandés (estimé de 1 en échec à 10 en grande réussite) ? Peux tu développer un peu ?

31. E 10 parce qu'au final, on était entre nous, on se motivait entre nous, on se donnait des conseils, le professeur aussi. Du coup, il y avait pas moyen de pas être en réussite. C'est tout ce qui était fait pour être en réussite.

C Est ce que tu penses avoir atteint les objectifs de chacune des leçons ? (estimé de 1 en échec à 10 en grande réussite) ? Peux tu développer un peu ?

32. E 10 parce que j'ai réussi tous les paliers mais je pense que oui, j'aurais pu tout faire.

motivation, plaisir (métaco)

C Qu'as-tu pensé de pouvoir grimper en bloc/traversée, en moulinette et en tête quasiment à chaque leçon ? (estimé de 1 peu intéressant à 10 très intéressant) ? Peux tu développer ??

33. E 10 parce que la traversée en bloc c'était un échauffement pour savoir placer ses jambes, ses bras et tout ça. Et la moulinette et en tête oui, c'est bien aussi de varier parce qu'il y a des gens qui n'aiment pas forcément grimper en tête et qui préfèrent en moulinette. Ça permet de varier et de toucher un peu à tout.

C As tu pris du plaisir à apprendre avec cette méthode (sur une échelle de 1 peu de plaisir à 10 bcp de plaisir) ? Peux tu développer un peu ?

34. E 7 parce qu'au début c'est un peu compliqué de se dire comme quoi on est juste accroché par nous-même c'est-à-dire c'est nous qui allons nous accrocher. Mentalement, c'est un peu dur au début. Mais après, au fur et à mesure, on progresse et on prend confiance et on réussit.

C donc tu fais un lien entre la confiance et le plaisir

35. E oui

Si le cycle s'était prolongé :

C Est-ce que tu aurais eu envie que la séquence d'escalade en tête continue (estimé sur une échelle de 1 peu envie à 10 très envie) ? Peux tu développer un peu ?

36. E 7 personnellement j'aime pas trop l'escalade mais le fait de grimper en tête, de nous laisser un peu de d'autonomie et de s'auto-évaluer, je trouvais ça vraiment bien et du coup j'ai bien aimé.
 C Cette séquence t'a-t-elle donné envie de poursuivre l'apprentissage de l'escalade en tête plus tard (estimé sur une échelle de 1 pas vraiment à 10 oui c'est sûr) ? Peux tu développer un peu ?
37. E 5 vu que j'aime pas trop l'escalade, c'est pas trop mon truc mais après le fait de grimper en tête et voir de nouvelles choses, c'était quand même bien.
 C Cette séquence t'a-t-elle donné envie d'avoir une pratique personnelle de l'escalade en milieu naturel (estimé sur une échelle de 1 pas vraiment à 10 oui c'est sûr) ? Peux tu développer un peu ?
38. E Ben 10, c'est des nouvelles choses j'ai jamais essayé. Du coup, moi ça ne me dérangerait pas de continuer.
 C Donc si tu as l'opportunité de le faire, le fait d'avoir fait le cycle, ça te donne envie de le faire en montagne aussi ?
39. E Oui voilà, déjà on a calculé les risques dans la salle d'escalade. Du coup, c'est un entraînement pour les prochaines étapes.

rapport aux savoirs acquis

Après les 5 leçons effectuées :

C Peux tu me dire ce que tu as retenu en tant que grimpeur pour grimper en tête ?

40. E Déjà, s'assurer que l'assureur soit bien installé, vérifier les mousquetons. Dire quand c'est qu'on va monter pour que l'assureur soit concentré. Après il fallait, il fallait au niveau de la motricité, faire bras droit jambe gauche pour pouvoir tirer et pousser, garder un écart entre les mains pas très important, les jambes fléchies, les bras fléchis aussi. Et après, pour accrocher la corde au mousqueton en tête, fallait utiliser la technique du pistolet et après l'autre je m'en souviens plus. Si, la pince.
 C Peux tu me dire ce que tu as retenu en tant qu'assureur pour assurer en tête ?
41. E Ben, vérifier le grimpeur. voir que le nœud de huit soit bien effectué et le nœud de sécurité. Vérifier son mousqueton et son baudrier. Et dire quand le grimpeur va grimper, qu'il est bien concentré. Et toujours garder un peu de mou pour pouvoir le laisser grimper sans trop le gêner. Et être prêt, à tout moment, d'une chute. Et après, faire les 5 mouvements.
 C Penses-tu avoir appris beaucoup d'éléments de l'escalade en tête par la méthode proposée (estimé de 1 peu d'éléments à 10 beaucoup d'éléments) ? Peux tu développer un peu ?
42. E 10 parce qu'au final moi je ne connaissais pas l'escalade en tête, du coup pour moi c'était tout nouveau et ça m'a apporté beaucoup de choses.

rapport à l'engagement

Après les 5 leçons effectuées :

C T'estimes-tu capable de grimper une voie facile en tête (estimé de 1 peu capable à 10 sûr de réussir) ? Peux tu développer un peu ?

43. E 8 parce qu'on sait jamais peut-être que je peux me rater sur un truc. Rien n'est sûr mais après, je me sens capable.

Si le cycle s'était poursuivi :

C Penses-tu que tu aurais grimpé une voie en tête pour l'évaluation (estimé de 1 peu capable à 10 sûr de réussir) ? Peux tu développer un peu ?

44. E Ça c'est 7 parce que grimper en tête c'est quand même dur, c'est nous-même qu'on doit accrocher les cordes donc ça ajoute une difficulté en plus. Et c'est compliqué,
 C mais si tu avais eu les 10 leçons là, une voie à ton niveau.
45. E Après, je pense oui.
 C Tu serais capable de grimper en tête
46. E oui

- C Quelle aurait été ta capacité à t'engager, à prendre des risques calculés en tête (estimé de 1 peu d'engagement à 10 bcp d'engagement) ? Peux tu développer un peu ?
47. E 10 parce que de toute façon, faut vivre le risque pour pouvoir mieux le contrer.
C Aurais tu envisager de grimper une voie complète "en tête" en 4a 4b 4c 5a 5b 5c 6a ?
48. E 4c, je pense. 4c ou 5a.

QUESTION DE RECHERCHE 3

autonomie, la responsabilisation

Après les 5 leçons d'escalade en tête

- C Es-tu satisfait de l'autonomie qu'on t'a laissé dans les leçons (estimée sur une échelle de 1 insuffisante à 10 largement suffisante) ? Peux tu développer un peu ?
49. E 10 parce qu'au final le professeur était là pour nous conseiller et tout ça. Mais on s'auto-évaluait et on se rendait compte de nos faiblesses nous-même et de nos améliorations.
C T'es tu senti responsabilisé dans tes apprentissages (sur une échelle de 1 peu responsabilisé à 10 très responsabilisé) ? Peux tu développer un peu ?
50. E 10 on était très responsabilisés parce que justement on s'occupait de nos camarades quand ils montaient. On avait leur responsabilité entre nos mains de bien les assurer et tout ça. Même si on était encadrés, on avait quand même une part d'autonomie qui venait de nous.
C Que penses tu d'être noté à toutes les leçons pour être motivé(e) (estimé sur une échelle de 1 ça me motive peu à 10 ça me motive beaucoup) ? Peux tu développer un peu ?
51. E 10 parce que c'est quand même une note qui peut jouer dans les moyennes et tout ça et ça motive à donner notre mieux.

repères, feed-back, outils utilisés

Après les 5 leçons d'escalade en tête

- C D'après toi, quel(s) est (sont) le(s) outils utilisé(s) par le prof qui t'ont permis d'être responsabilisé ?
Pouvez vous développer un peu ?
52. E Les petites vidéos qu'on avait au projecteur, ça nous donnait un exemple sur le mur directement pour visualiser. et après, les petites démo à côté en temps réel où on avait des conseils directement sur le mur.
C Le suivi de compétence numérisé t'a-t-il aidé dans tes apprentissages (estimé de 1 peu aidé à 10 bcp aidé) ? Pouvez vous développer un peu ?
53. E 8 ça, ça nous a permis de voir notre progression, voir là où on avait des lacunes, en autonomie.
54.
C Penses tu que les démonstrations pratiques t'ont aidé à apprendre (estimé de 1 peu aidé à 10 beaucoup aidé) ? Peux tu développer un peu ?
55. E 10 parce que c'est toujours mieux quand même d'avoir un exemple avant de commencer en temps réel pour non seulement se rassurer et avoir un exemple pour pouvoir le reproduire.
C Penses tu que les démonstrations vidéos t'ont aidé à apprendre (estimé de 1 peu aidé à 10 beaucoup aidé) ? Peux tu développer un peu ?
56. E Oui, 10, les petites capsules vidéos ça nous a permis de voir, sous un autre format, ce qu'on pouvait faire. avec un professeur, les capsules elles remplacent le professeur.
C Penses tu que les conseils du professeur t'ont aidé à apprendre (estimé de 1 peu aidé à 10 beaucoup aidé) ? Peux tu développer un peu ?
57. E 10, c'est indispensable, il en faut. Sinon, on se met en danger et on ne peut pas progresser non plus.

sécurité

Après les 5 leçons d'escalade en tête

- C T'es tu senti en sécurité lors des apprentissages en tête avec cette méthode (sur une échelle de 1 peu en sécurité à 10 tout le temps en sécurité) ? Peux tu développer un peu ?

58. E 10 j'avais confiance en mes camarades. Je sais en qui je peux avoir confiance, du coup il n'y avait aucun risque et le professeur était là. Il est resté tout le temps avec nous donc il n'y avait aucun risque.

C D'après toi, quel est le dispositif choisi qui a permis de se sentir le plus en sécurité ?

59. E Ben les baudrier,

C j'entends juste par exemple, combien il y avait d'assureur ?

60. E ah ben oui il y avait un assureur et contre assureur

C et pour toi est-ce que ça fait partie des éléments de sécurité ?

61. E Oui, oui c'est sûr si jamais l'assureur manque d'attention pendant quelques secondes oui, il y a toujours le contre-assureur qui est là.

la pratique et ses effets

Après les 5 leçons d'escalade en tête

C Penses tu avoir eu un temps de pratique suffisante pour apprendre (sur une échelle de 1 peu suffisant à 10 largement suffisant) ? Développe...

62. E Ah ben je dirais 3. on n'a pas vraiment eu le temps, c'était quand même assez complexe de grimper en tête mais après s'il y en avait eu plus, oui largement.

C As tu trouvé que ton prof était disponible pour t'aider (estimé de 1 peu disponible à 10 très disponible) ?

63. E 10 parce que je crois que c'est le rôle d'un professeur d'être là pour nous aider et pour nous rassurer. Du coup oui, il était tout le temps là.

C Es tu satisfait de ton travail et ton investissement dans le cycle escalade (estimé de 1 peu satisfait à 10 très satisfait) ?

64. E Alors 10 parce que c'était une nouvelle chose de grimper en tête, moi ça m'a plu.

C Donc tu es très satisfait de ton cycle et de ton investissement ?

65. E Oui

C Est-ce que tu dirais que cette séquence d'escalade a eu un bon effet sur toi en EPS ? Peux tu développer un peu ?

66. E oui, la part d'autonomie en EPS, on n'a pas souvent une autonomie aussi grande et avec des risques surtout. du coup on se responsabilisait encore plus que d'habitude.

C As tu des remarques, des choses à exprimer librement ?

67. E Non, non pas spécialement.

ENTRETIEN D'APRÈS-COUP CALVIN CYCLE AMÉNAGÉ

C = chercheur E= élève

QUESTION DE RECHERCHE 1

Rapport au risque perçu et l'appréhension de la chute

Après les 5 leçons effectuées :

- C Quel est ton niveau actuel de peur de chuter en tête (estimé de 1 bcp d'appréhension à 10 aucune appréhension) ? Peux tu développer ?
1. E Je suis à 6 à peu près. Ça dépend de l'assureur que j'ai. S'il y a un bon assureur et que j'ai confiance en lui, alors je vais avoir tendance à bien grimper.
C Alors pendant les 5 leçons, tu as travaillé tout le temps avec le même assureur ?
 2. E Oui
C Alors si tu te replaces dans ces conditions, de 1 à 10, si tu restes toujours avec le même assureur, qu'est-ce qui se passe ?
 3. E Alors là oui, je passe à 8, 9.
C Qu'as tu pensé d'apprendre à chuter à chaque leçon (estimé de 1 peu intéressant à 10 très intéressant) ? Peux tu développer ?
 4. E Non, c'est bien parce que...J'aurais dit 9 aussi à peu près. C'est même très bien parce que du coup, au début j'avais super peur de chuter parce que j'avais déjà fait une chute. Et en fait, au final, ça m'a aidé.
C C'est bien toi qui avait fait une chute ?
 5. E C'est l'assureur qui avait mal géré, je sais pas s'il avait fait exprès
C Et toi tu avais eu très peur ?
 6. E Ah oui, oui, en plus je m'étais fait mal.
C C'était au collègue ?
 7. E Oui
C As tu vu une évolution de ta peur de chuter au cours des 5 leçons (estimé de 1 peu d'évolution à 10 nette évolution) ? Peux tu développer ?
 8. E Je suis à 8 à peu près on va dire. 8,9. Ben, voilà, ça s'est amélioré. Au début, j'avais super peur, mais maintenant ça va mieux.

Si le cycle s'était prolongé sur 10 leçons :

- C Penses tu que tu aurais pu faire des chutes plus engagées (estimé de 1 petites chutes, corde tendue à 10 chutes aériennes et désaxées, corde molle) ? Peux tu développer ?
9. E 6,7 à peu près on va dire. Des chutes où on relâche un peu de corde.
C Crois-tu que tu aurais été capable de "jouer" à chuter avec ton assureur ? Peux tu développer ?
 10. E Je pense que j'aurais été capable oui.

Rapport à la confiance en soi, au sentiment d'efficacité personnel

Après les 5 leçons effectuées :

- C Quel est ton niveau de confiance en toi en tant que grimpeur "en tête" (estimé 1 peu de confiance à 10 pleine confiance) ? Peux tu développer ?
11. E Je suis à 8 à peu près. Je me sens assez confiant quand je monte. Voilà et vu que j'ai confiance en l'assureur, ça va.
- C Quel est ton niveau de confiance en toi en tant qu'assureur "en tête"(estimé 1 peu de confiance à 10 pleine confiance) ? Peux tu développer ?
12. E Je suis à 10 en assureur. Je trouve que j'y arrive bien.
- C Diriez vous qu'apprendre à chuter vous a permis d'améliorer votre confiance en vous en tant que grimpeur "en tête" (estimé 1 peu amélioré à 10 beaucoup amélioré) ? Peux tu développer ?
13. E Ouais, ça l'a amélioré. Je dirais 8, à peu près. ça l'a bien amélioré oui, du coup. Mais ça m'a permis, en fait, de voir que si on me tenait, on ne peut pas tomber en fait tout en bas. Ben, je sais pas comment l'expliquer, mais on pouvait pas faire de grandes chutes, en fait, si l'assureur assurait bien.
- C Diriez vous qu'apprendre à chuter vous a permis d'améliorer votre confiance en vous en tant qu'assureur "en tête" ? (estimé 1 peu amélioré à 10 beaucoup amélioré) ? Peux tu développer ?
14. E 8, à peu près. Je pense, 8,9. ça m'a aidé à bien apprendre à assurer.

Si le cycle s'était prolongé :

- C Diriez-vous qu'apprendre à chuter a eu un effet positif sur votre confiance en vous au quotidien (estimé 1 ça m'aide peu à 10 ça m'aide beaucoup) ? Peux tu développer ?
15. E Euh, oui, dans ma vie quotidienne je dirais à 5, mitigé. Parce que dans ma vie quotidienne je ne suis pas tout le temps en hauteur ni rien.
- C Enfin c'est plus sur le plan symbolique, "je suis capable de prendre des risques donc je peux m'engager un peu plus dans ma vie quotidienne. En escalade je l'ai fait alors que j'avais peur et finalement c'est pas si terrible que ça".
16. E Alors, oui, oui, oui donc je suis à 10 du coup. Ça m'a permis de voir que du coup, en apprenant à faire ça, on peut apprendre à contrer sa peur.
- C Diriez vous qu'apprendre à chuter vous a permis de mieux apprécier les risques dans votre vie quotidienne (estimé 1 ça m'aide peu à 10 ça m'aide beaucoup) ? Peux tu développer ?
17. E Le seul exemple qui me vient à l'esprit c'est le permis. Par exemple, j'ai pas envie de le passer, j'ai trop peur. J'ai pas peur pour moi mais j'ai peur pour les autres.
- C Et du coup, tu fais un lien de l'un à l'autre ?
18. E Oui sûrement, mais j'ai pas encore eu le déclic.
- C Diriez vous qu'apprendre à chuter vous a permis d'avoir moins peur de prendre des risques calculés dans votre vie quotidienne (estimé 1 ça m'aide peu à 10 ça m'aide beaucoup) ? Peux tu développer ?
19. E Oui, 10 du coup
- C Pour le permis ça peut être le cas.
20. E Oui

rapport aux transfo motrices et savoirs acquis liés à la chute

Après les 5 leçons effectuées

- C Peux tu me dire ce que tu as retenu en tant que grimpeur pour gérer une chute en tête ?
21. E Ben, il faut être jambes tendues, être parallèle au mur et je me mets incliné pour bien garder les pieds sur la paroi et si on peut donner une impulsion c'est bien, ça permet de faire des longues chutes.
C Peux tu me dire ce que tu as retenu en tant qu'assureur pour gérer une chute en tête ?
22. E L'assureur pendant la chute il doit rester "sec". Il ne doit pas avancer sa corde, il faut vraiment qu'il la garde dans sa main.
C Avec ses deux mains en bas, c'est tout ce que tu as retenu ?
23. E Ah oui, une fois que la chute est terminée, le grimpeur continue. Ah si ! Le l'assureur, il doit reculer aussi un peu. Ah, non ! Des pas en avant, pardon. Excusez-moi, c'est en avant oui.
C Est-ce que tu te rappelles pourquoi ?
24. E Oui, parce qu'on doit donner un petit peu de mou
C En fait, avancer, ça sert à amortir un peu mieux la chute.
C Estimes tu que tu sais chuter maintenant (estimé de 1 très peu à 10 parfaitement) ?
Peux tu développer ?
25. E 7. 7-8, quelque chose comme ça.
C Estimes-tu que tu sais assurer une chute maintenant ? (estimé de 1 très peu à 10 parfaitement) ? Peux tu développer ?
26. E Oui, 10, par contre.
C Ces savoirs t'aident-ils à avoir moins peur de chuter en tête (estimé 1 ça m'aide peu à 10 ça m'aide beaucoup) ? Peux tu développer ?
27. E On va dire 8 à peu près. À la fin du cycle, j'étais plus confiant qu'au début.
C C'est un peu le même lien qu'avec le permis de conduire, si tu sais de mieux en mieux conduire, tu auras de moins en moins peur de faire mal aux gens
28. E Oui
C Ces savoirs t'aident-ils à avoir moins peur d'assurer une chute en tête (estimé 1 ça m'aide peu à 10 ça m'aide beaucoup) ? Peux tu développer ?
29. E Oui totalement, si j'ai confiance à la personne, oui totalement.
C Ces savoirs t'aident-ils à avoir moins peur de grimper en tête ? (estimé 1 ça m'aide peu à 10 ça m'aide beaucoup) ? Peux tu développer ?
30. E 8 Je dirais. Comme au début, voilà, au début j'avais peur mais à la fin j'avais bien moins peur.
C Ces savoirs t'aident-ils à avoir moins peur d'assurer en tête ? (estimé 1 ça m'aide peu à 10 ça m'aide beaucoup) ? Peux tu développer ?
31. E : 9, 10, je dirais à peu près.

Si le cycle s'était prolongé :

- C Penses tu que savoir chuter t'aurait permis de prendre des risques calculés "en tête" ?
32. E Oui, oui, totalement.
C Tu aurais été plus fort en tête ?
33. E Oui, totalement.

QUESTION DE RECHERCHE 2

Après les 5 premières leçons d'escalade en tête :

la méthode

C Qu'as-tu pensé d'apprendre à grimper progressivement (permis grimpeur et assureur D2, D3 puis D4) en tête à chaque leçon (estimé de 1 peu intéressant à 10 très intéressant) ? Peux tu développer ?

34. E Ouais, c'était très bien. J'aurais dit 10, franchement c'était parfait. On a progressé au tout début jusqu'à la dégaine 1, ensuite on faisait des chutes etc...très bien.

C As tu trouvé que cette manière d'apprendre était motivante (estimée de 1 peu motivante à 10 très motivante) ? Peux tu développer un peu ?

35. E Je dirais 9, à peu près, parce qu' au début, je voulais pas trop faire d'escalade et puis, au final, ça m'a plu.

C Penses-tu que la manière dont ton professeur vous a fait travailler, vous a beaucoup aidé (estimé de 1 peu aidé à 10 beaucoup aidé) ? Peux tu développer un peu ?

36. E Oui, de 9 à 10. Carrément. Vu qu'il y avait les vidéos, on vous voyait faire, c'était parfait, il y a rien à redire. On pouvait même poser des questions, le prof était là tout le temps.

progrès, réussite

C Penses tu que tu as progressé "en tête" (estimé de 1 peu progressé à 10 beaucoup progressé) ? Peux tu développer ?

37. E 10, j'ai beaucoup progressé. au tout début, je faisais rien, si je pouvais en faire le moins possible. Mais là ben, ça allait beaucoup mieux.

C Est-ce que tu penses avoir été en situation de réussite dans les exercices demandés (estimé de 1 en échec à 10 en grande réussite) ? Peux tu développer un peu ?

38. E 8,9, je dirais. J'ai vu la progression parce qu'il y avait en parallèle le tableau. Je voyais ma progression, quand je faisais de mieux en mieux.

C Est ce que tu penses avoir atteint les objectifs de chacune des leçons ? (estimé de 1 en échec à 10 en grande réussite) ? Peux tu développer un peu ?

39. E A chaque fois je les ai atteint donc 10. A chaque fois, j'ai atteint mes objectifs que j'ai fixé.

C Ça c'est motivant ?

40. E Oui, carrément motivant. Vu que je me voyais progresser, et ben j'avais encore plus envie de progresser à chaque fois.

motivation, plaisir

C Qu'as-tu pensé de pouvoir grimper en bloc/traversée, en moulinette et en tête quasiment à chaque leçon ? (estimé de 1 peu intéressant à 10 très intéressant) ? Peux tu développer ?

41. E Bah, c'est bien parce qu'on peut interchanger entre les deux en fait. Donc, ça nous apprend deux choses différentes. Je dirais 9.

C As tu pris du plaisir à apprendre avec cette méthode (sur une échelle de 1 peu de plaisir à 10 bcp de plaisir) ? Peux tu développer un peu ?

42. E Entre 8 et 9 vu qu'on voyait les deux aspects .

C A quoi tu associes le plaisir du coup ? De manière générale ?

43. E Le plaisir il était là vu qu'on voyait nos progrès à chaque fois.

C Donc tu le lis au fait de progresser ?

44. E Oui.

Si le cycle s'était prolongé :

- C Est-ce que tu aurais eu envie que la séquence d'escalade en tête continue (estimé sur une échelle de 1 peu envie à 10 très envie) ? Peux tu développer un peu ?
45. E Franchement j'aurais continué, j'aurais essayé un peu plus difficile, celle que je voulais absolument terminer.
C Donc, ça t'a plutôt accroché ?
46. E Oui
C Cette séquence t'a-t-elle donné envie de poursuivre l'apprentissage de l'escalade en tête plus tard (estimé sur une échelle de 1 pas vraiment à 10 oui c'est sûr) ? Peux tu développer un peu ?
47. E Oui, peut-être. entre 7 et 8, pourquoi pas.
C Cette séquence t'a-t-elle donné envie d'avoir une pratique personnelle de l'escalade en milieu naturel (estimé sur une échelle de 1 pas vraiment à 10 oui c'est sûr) ? Peux-tu développer un peu ?
48. E Ça, je ne sais pas. Enfin, si, une après-midi peut-être avec des copains mais pas régulièrement. Donc je dirais 6,7.

rapport aux savoirs acquis

Après les 5 leçons effectuées :

- C Peux tu me dire ce que tu as retenu en tant que grimpeur pour grimper en tête ?
49. E Ben, avant, les premières séances, je montais comme ça, sans réfléchir. Dans les dernières séances, je regardais toutes les prises pour monter.
C Tu fais que ça pour grimper en tête ?
50. E Non, mais il y a beaucoup de choses.
C Si tu reprends du début à la fin. Quand tu vas commencer à grimper en tête, qu'est-ce que tu fais ?
51. E Il y a beaucoup de choses qu'on a appris.
C Essaie de te rappeler.
52. E J'ai un trou. Oui, déjà faire tout les nœuds.
C Mais après, juste avant de grimper, qu'est-ce que tu faisais ?
53. E Ah oui, on vérifiait tout et on montrait au professeur. Le fait de vérifier, ça mettait en confiance avec l'assureur. On vérifiait bien que lui il était attaché et inversement. Et après, le grimpeur, moi j'avais toujours le même, l'assureur pardon je voulais dire, l'assureur, il me disait même si j'avais déjà regardé le parcours avant, Il me disait celle-là, pied gauche, celle-là, pied droit. Ça, ça a beaucoup aidé.
C Et quand tu étais au niveau de la dégaine ?
54. E Il fallait le mettre en crochet, comme ça.
55. C Peux tu me dire ce que tu as retenu en tant qu'assureur pour assurer en tête ?
E Les 5 temps, je les connaissais déjà. Ça allait. Je regardais plus les mains, ça se faisait automatiquement. Du coup, je pouvais dire au grimpeur de faire si, de faire ça.
C Et du coup l'assurage, par rapport au fait de donner de la corde ? Tu te rappelles ?
56. E Oui, il me disait "sec" ou donne du "mou" pour qu'il puisse aller à la dégaine. Oui, ça a mis en confiance.
C Penses-tu avoir appris beaucoup d'éléments de l'escalade en tête par la méthode proposée (estimé de 1 peu d'éléments à 10 beaucoup d'éléments) ? Peux tu développer un peu ?
57. E Oui, entre 9 et 10, j' ai énormément appris.

rapport à l'engagement

Après les 5 leçons effectuées :

C T'estimes-tu capable de grimper une voie facile en tête (estimé de 1 peu capable à 10 sûr de réussir) ? Peux tu développer un peu ?

58. E 8, 9 à peu près. Les dernières fois où je montais, je réussissais quasiment toutes les dégaines.

Si le cycle s'était poursuivi :

C Penses-tu que tu aurais grimpé une voie en tête pour l'évaluation (estimé de 1 peu capable à 10 sûr de réussir) ? Peux tu développer un peu ?

59. E 10, ben, vu que ça aurait été le CCF, je me serais donné à fond. J'aurais largement réussi à grimper.

C Quelle aurait été ta capacité à t'engager, à prendre des risques calculés en tête (estimé de 1 peu d'engagement à 10 bcp d'engagement) ? Peux tu développer un peu ?

60. E Oui, totalement oui. 9.

C Aurais tu envisager de grimper une voie complète "en tête" en 4a 4b 4c 5a 5b 5c 6a ?

61. E Je crois que j'étais en 4 c, 5a. Entre 4c et 5a, à peu près.

C Ce qui est plutôt pas mal !

62. E Oui, parce qu' au départ, c'était pas gagné!

QUESTION DE RECHERCHE 3

autonomie, la responsabilisation

Après les 5 leçons d'escalade en tête

C Es-tu satisfait de l'autonomie qu'on t'a laissé dans les leçons (estimée sur une échelle de 1 insuffisante à 10 largement suffisante) ? Peux tu développer un peu ?

63. E L'autonomie, elle était très bien. Je dirais 9,10. Quand on avait besoin, on appelait le prof et il était là. Sinon, si on pouvait le faire tout seul, on le faisait tout seul.

C T'es tu senti responsabilisé dans tes apprentissages (sur une échelle de 1 (eu responsabilisé à 10 très responsabilisé) ? Peux tu développer un peu ?

64. E 10. Totalement. On était totalement responsabilisés, oui. Vu qu'on faisait tout nous-même, on était totalement autonomes.

C Que penses tu d'être noté à toutes les leçons pour être motivé(e) (estimé sur une échelle de 1 ça me motive peu à 10 ça me motive beaucoup) ? Peux tu développer un peu ?

65. E C'était très motivant vu qu'on avait le tableau. Donc, je dirais 10. On avait le tableau et on voyait nos progressions. Donc, à chaque fois, on faisait de mieux en mieux.

C Donc, s'il n'y avait pas eu la note, est-ce que tu aurais été quand même motivé ?

66. E Ah, je sais pas. Franchement, je ne sais pas.

repères, feed-back, outils utilisés

Après les 5 leçons d'escalade en tête

C D'après toi, quel(s) est (sont) le(s) outils utilisé(s) par le prof qui t'ont permis d'être responsabilisé ? Pouvez vous développer un peu ?

67. E Ben, je crois que c'est les vidéos. Les vidéos et le tableau qu'on avait à chaque fois.

C Le suivi de compétences ?

68. E Oui, le suivi de compétences et les vidéos qu'on voyait à chaque fois. Bah en fait, on vous voyait faire donc, c'était top.

C Le suivi de compétence numérisé t'a-t-il aidé dans tes apprentissages (estimé de 1 peu aidé à 10 bcp aidé) ? Pouvez vous développer un peu ?

69. E Ça m'a énormément aidé, 10. Le tableau était bien parce qu'on voulait se dépasser à chaque fois. Et à chaque fois, les vidéos étaient là pour nous montrer comment il fallait réaliser.

C Penses tu que les démonstrations pratiques t'ont aidé à apprendre (estimé de 1 peu aidé à 10 beaucoup aidé) ? Peux tu développer un peu ?

70. E entre 9 et 10. On vous voyait faire comme les vidéos, en fait.

C Penses tu que les démonstrations vidéos t'ont aidé à apprendre (estimé de 1 peu aidé à 10 beaucoup aidé) ? Peux tu développer un peu ?

71. E 9 à 10 aussi, pareil. Ça permet de vous voir faire.

C Penses tu que les conseils du professeur t'ont aidé à apprendre (estimé de 1 peu aidé à 10 beaucoup aidé) ? Peux tu développer un peu ?

72. E Oui, car quand j'avais quelques questions à poser, vous veniez de suite et vous y répondiez. Malgré l'autonomie que vous nous laissiez, grâce à l'autonomie.

sécurité

Après les 5 leçons d'escalade en tête

C T'es tu senti en sécurité lors des apprentissages en tête avec cette méthode (sur une échelle de 1 peu en sécurité à 10 tout le temps en sécurité) ? Peux tu développer un peu ?

73. E Non, on était à 10. Complètement en sécurité. Si on avait confiance en l'assureur et que l'assureur ne faisait pas n'importe quoi, voulait pas faire le rigolo, non c'était totalement en sécurité.

C D'après toi, quel est le dispositif choisi qui a permis de se sentir le plus en sécurité ?

74. E C'est-à-dire ?

C Ben j'entends, peut-être l'organisation pédagogique, l'organisation des élèves entre eux...Par exemple, en cas de chute, est-ce que tu risquais quelque chose par exemple ?

75. E Ah oui ! Parce que vous avez chuté vous aussi. Ça, c'est pareil, ça, ça me met en confiance parce que, au début, j'aimais pas trop chuter. Et comme vous vous avez chuté, bon, on se dit pourquoi pas !

la pratique et ses effets

Après les 5 leçons d'escalade en tête

C Penses tu avoir eu un temps de pratique suffisante pour apprendre (sur une échelle de 1 peu suffisant à 10 largement suffisant) ? Développe...

76. E Sur le temps qu'on a eu, c'était très bien mais le cycle a été coupé malheureusement. Je dirais 8,9.

C As tu trouvé que ton prof était disponible pour t'aider (estimé de 1 peu disponible à 10 très disponible) ?

77. E Je dirais 10, le prof était très disponible.

C Es tu satisfait de ton travail et ton investissement dans le cycle escalade (estimé de 1 peu satisfait à 10 très satisfait) ?

78. E Entre 9 et 10. Je suis très satisfait. J'ai vu les évolutions donc c'était très bien.
C Est-ce que tu dirais que cette séquence d'escalade a eu un bon effet sur toi en EPS ?
Peux tu développer un peu ?
79. E Oui, je sais pas si c'est grâce à ça, mais pendant le confinement, j'ai fait pas mal de sport. Je ne sais pas si c'est grâce à l'escalade mais peut-être ?
C J'ai cru que tu avais fait de l'escalade pendant le confinement !
80. E Non je ne sais pas si ça se voit mais j'ai fait du sport.
C As tu des remarques, des choses à exprimer librement ?
81. E Non, que c'était très bien et que franchement, si à chaque fois ça pouvait être comme ça, ça serait top ! Chaque séance de sport, ça serait top !

ENTRETIEN D'APRÈS-COUP MATHIEU CYCLE AMÉNAGÉ

C = chercheur E= élève

QUESTION DE RECHERCHE 1

Rapport au risque perçu et l'appréhension de la chute

Après les 5 leçons effectuées :

C Quel est ton niveau actuel de peur de chuter en tête (estimé de 1 bcp d'appréhension à 10 aucune appréhension) ? Peux tu développer ?

1. E Je dirais 7 parce que je pense que d'apprendre à chuter , ça nous permet de moins appréhender la chute et de se dire en fait que c'est pas grand-chose.

C Qu'as tu pensé d'apprendre à chuter à chaque leçon (estimé de 1 peu intéressant à 10 très intéressant) ? Peux tu développer ?

2. E Je mettrai 10 parce que si on permet d'apprendre à chuter à chaque leçon, on apprend à savoir comment chuter et on peut s'améliorer et essayer toujours d'avoir moins peur.

C As tu vu une évolution de ta peur de chuter au cours des 5 leçons (estimé de 1 peu d'évolution à 10 nette évolution) ? Peux tu développer ?

3. E Si, il y a eu des évolutions. J'avais peur au début car j'avais un peu le vertige quand je monte. J'ai l'impression que d'avoir appris à chuter, j'étais moins tétanisé et plus sûr de moi dans les gestes que je faisais.

Si le cycle s'était prolongé sur 10 leçons :

C Penses tu que tu aurais pu faire des chutes plus engagées (estimé de 1 petites chutes, corde tendue à 10 chutes aériennes et désaxées, corde molle) ? Peux tu développer ?

4. E Je mettrai 7 parce que en apprenant à chuter, j'ai vu le peu de séances qu'on a eu , au fur et à mesure j'ai essayé de faire des chutes un peu plus grandes. Je pense que j'ai réussi à faire des chutes pas trop mal.

C Crois-tu que tu aurais été capable de "jouer" à chuter avec ton assureur ? Peux tu développer ?

5. E Oui, parce qu'après, l'assureur que j'ai eu, j'avais une complète confiance en lui donc ça m'a aidé aussi. Mais après, oui, j'aurais pu.

Rapport à la confiance en soi, au sentiment d'efficacité personnel

Après les 5 leçons effectuées :

C Quel est ton niveau de confiance en toi en tant que grimpeur "en tête" (estimé 1 peu de confiance à 10 pleine confiance) ? Peux tu développer ?

6. E Je mettrai 7 parce que de la confiance, j'en avais pas mais j'en ai pris beaucoup. Je mettrai pas 10 parce que quand même, y'a toujours une petite appréhension qui est toujours là.

- C Quel est ton niveau de confiance en toi en tant qu'assureur "en tête"(estimé 1 peu de confiance à 10 pleine confiance) ? Peux tu développer ?
7. E En tant qu'assureur, je mettrai 10 parce que je suis confiant, je sais déjà ce qu'il faut faire et j'ai confiance en moi sur ce point.
C Diriez vous qu'apprendre à chuter vous a permis d'améliorer votre confiance en vous en tant que grimpeur "en tête" (estimé 1 peu amélioré à 10 beaucoup amélioré) ? Peux tu développer ?
8. E 10, ça m'a beaucoup aidé à moins appréhender le monter en tête.
C Diriez vous qu'apprendre à chuter vous a permis d'améliorer votre confiance en vous en tant qu'assureur "en tête" ? (estimé 1 peu amélioré à 10 beaucoup amélioré) ? Peux tu développer ?
9. E Oui, en tant qu'assureur je pense aussi. Je mettrai 10 parce que, on comprend aussi en tant qu'assureur, la peur que peut avoir notre coéquipier. Donc, il faut réussir à l'assurer comme il faut.

Si le cycle s'était prolongé :

- C Diriez vous qu'apprendre à chuter a eu un effet positif sur votre confiance en vous au quotidien (estimé 1 ça m'aide peu à 10 ça m'aide beaucoup) ? Peux tu développer ?
10. E Je mettrai 9,10 parce que ça aide dans les épreuves qu'on pourra rencontrer tous les jours. Ça permet d'avoir un peu plus de confiance en nous.
C Diriez vous qu'apprendre à chuter vous a permis de mieux apprécier les risques dans votre vie quotidienne (estimé 1 ça m'aide peu à 10 ça m'aide beaucoup) ? Peux tu développer ?
11. E si, 10, ça m'a aidé parce que des fois, on se fait des montagnes pour un problème qui n'est pas si grand que ça et ça aide.
C Diriez vous qu'apprendre à chuter vous a permis d'avoir moins peur de prendre des risques calculés dans votre vie quotidienne (estimé 1 ça m'aide peu à 10 ça m'aide beaucoup) ? Peux-tu développer ?
12. E Oui c'est pareil 10.

rapport aux transfo motrices et savoirs acquis liés à la chute

Après les 5 leçons effectuées

- C Peux tu me dire ce que tu as retenu en tant que grimpeur pour gérer une chute en tête ?
13. E Quand je monte ?
C Quand tu dois chuter, tout ce que tu dois faire.
14. E J'ai essayé de pas être crispé. Faut se détendre, et après, poser les pieds contre le mur et se laisser aller. Et après c'est l'assureur qui nous rattrape.
C Peux tu me dire ce que tu as retenu en tant qu'assureur pour gérer une chute en tête ?

15. E Ben, il faut s'approcher du grimpeur et bien serrer la corde, la tendre en fonction de la chute.
C Estimes tu que tu sais chuter maintenant (estimé de 1 très peu à 10 parfaitement) ?
Peux tu développer ?
16. E Je mettrai 7 parce que j'ai appris mais ce n'est pas encore parfait.
C Estimes tu que tu sais assurer une chute maintenant ? (estimé de 1 très peu à 10 parfaitement) ? Peux tu développer ?
17. E Oui, 10. Assurer, ça n'a pas été tellement mon problème, c'est plutôt pour grimper.
C Ces savoirs t'aident-ils à avoir moins peur de chuter en tête (estimé 1 ça m'aide peu à 10 ça m'aide beaucoup) ? Peux tu développer ?
18. E Oui, totalement parce qu' on apprend à chuter donc ça aide. 10.
C Ces savoirs t'aident-ils à avoir moins peur d'assurer une chute en tête (estimé 1 ça m'aide peu à 10 ça m'aide beaucoup) ? Peux tu développer ?
19. E 10 aussi.
C Ces savoirs t'aident-ils à avoir moins peur de grimper en tête ? (estimé 1 ça m'aide peu à 10 ça m'aide beaucoup) ? Peux tu développer ?
20. E 10 aussi parce que franchement, d'apprendre à chuter, ça aide beaucoup.
C Ces savoirs t'aident-ils à avoir moins peur d'assurer en tête ? (estimé 1 ça m'aide peu à 10 ça m'aide beaucoup) ? Peux tu développer ?
21. E 10 aussi.

Si le cycle s'était prolongé :

- C Penses tu que savoir chuter t'aurait permis de prendre des risques calculés "en tête" ?
22. E Je dirais quelques-uns. Après pas des gros risques mais j'en aurais pris quelques-uns, oui.

QUESTION DE RECHERCHE 2

Après les 5 premières leçons d'escalade en tête :

la méthode

- C Qu'as-tu pensé d'apprendre à grimper progressivement (permis grimpeur et assureur D2, D3 puis D4) en tête à chaque leçon (estimé de 1 peu intéressant à 10 très intéressant) ? Peux tu développer ?
23. E Je dirais 10 parce que c'est intéressant. Au début, on apprend sur une hauteur qui est pas très haute sur la 1re dégaine donc ça permet de clipser à une hauteur où on n'a pas trop peur. Au fur et à mesure, on augmente et ça permet de faire diminuer la peur, aussi.
C As tu trouvé que cette manière d'apprendre était motivante (estimée de 1 peu motivante à 10 très motivante) ? Peux tu développer un peu ?
24. E Je mettrai 10 parce que ça aide vachement à avoir confiance en soi et pas avoir peur.

- C Penses-tu que la manière dont ton professeur vous a fait travailler, vous a beaucoup aidé (estimé de 1 peu aidé à 10 beaucoup aidé) ? Peux tu développer un peu ?
25. E Si, je mettrai 10 parce que le professeur était là pour nous aider donc il n'y avait pas de soucis de ce côté-là.

progrès, réussite

- C Penses tu que tu as progressé “en tête” (estimé de 1 peu progressé à 10 beaucoup progressé) ? Peux tu développer ?
26. E 10, totalement. Je pense que j'ai progressé parce que j'étais totalement tétanisé à l'idée de faire escalade et ça va beaucoup mieux, là.
- C Est-ce que tu penses avoir été en situation de réussite dans les exercices demandés (estimé de 1 en échec à 10 en grande réussite) ? Peux tu développer un peu ?
27. E Je mettrai 7. J'étais pas en grande réussite parce que j'appréhendais toujours un peu mais j'étais plus en réussite que sur les autres cycles.
- C Mais tu réussis quand même ce qui était demandé.
28. E Oui j'ai réussi ce qui était demandé.
- C Donc, tu étais quand même en réussite, c'est plus la peur qui pose encore problème.
29. E Oui, oui voilà.
- C Est-ce que tu penses avoir atteint les objectifs de chacune des leçons ? (estimé de 1 en échec à 10 en grande réussite) ? Peux tu développer un peu ?
30. E Je mettrai 6 parce que pour la dégaine 4, j'ai eu un peu de mal à aller la chercher.

motivation, plaisir

- C Qu'as-tu pensé de pouvoir grimper en bloc/traversée, en moulinette et en tête quasiment à chaque leçon ? (estimé de 1 peu intéressant à 10 très intéressant) ? Peux tu développer ??
31. E En traversée, on mettait la dégaine aussi non ?
- C Oui.
32. E Oui, la traversée, ça permet d'aider quand on monte et la moulinette, ça permet pour ceux qui ont peur comme moi, d'avoir moins peur parce qu'on est assuré comme il faut et on a moins peur.
- C As tu pris du plaisir à apprendre avec cette méthode (sur une échelle de 1 peu de plaisir à 10 bcp de plaisir) ? Peux tu développer un peu ?
33. E 10, oui j'ai pas eu de problème. Ça a beaucoup aidé parce que ça aide à avoir plus de confiance en soi.

Si le cycle s'était prolongé :

- C Est-ce que tu aurais eu envie que la séquence d'escalade en tête continue (estimé sur une échelle de 1 peu envie à 10 très envie) ? Peux tu développer un peu ?
34. E 8,9. Oui, j'aurais envie si ça pouvait continuer. Oui, ça aurait aidé à avoir moins peur toujours.

C Cette séquence t'a-t-elle donné envie de poursuivre l'apprentissage de l'escalade en tête plus tard (estimé sur une échelle de 1 pas vraiment à 10 oui c'est sûr) ? Peux tu développer un peu ?

35. E Je mettrai 7 pourquoi pas ben, si j'ai l'occasion de pouvoir faire de l'escalade plus tard, je le ferai.

C Cette séquence t'a-t-elle donné envie d'avoir une pratique personnelle de l'escalade en milieu naturel (estimé sur une échelle de 1 pas vraiment à 10 oui c'est sûr) ? Peux tu développer un peu ?

36. E Là, je pense ne pas avoir assez de confiance en moi. J'en ai acquis. Je mettrai 5 parce que je ne me sens pas tout à fait prêt.

rapport aux savoirs acquis

Après les 5 leçons effectuées :

C Peux-tu me dire ce que tu as retenu en tant que grimpeur pour grimper en tête ?

37. E Oui, savoir mettre la corde, faire les nœuds. Après, monter en tête, il faut bien dire à son coéquipier "est-ce que tu es prêt pour m'assurer ?" pour la sécurité et ensuite on monte avec les dégaines en faisant passer la corde dans la dégainé et essayer d'arriver le plus haut possible.

C Peux-tu me dire ce que tu as retenu en tant qu'assureur pour assurer en tête ?

38. E C'est pareil au niveau de la corde, mettre la corde comme il faut dans le reverso dans le bon sens. Ensuite, attendre que le grimpeur soit prêt et lui donner de la corde.

C Et après, pour assurer, tu te rappelles comment on fait ?

39. E Oui, les gestes.

C Les 5 temps ?

40. E Oui, voilà. et après il faut se rapprocher de lui pour l'aider à descendre.

C Penses-tu avoir appris beaucoup d'éléments de l'escalade en tête par la méthode proposée (estimé de 1 peu d'éléments à 10 beaucoup d'éléments) ? Peux tu développer un peu ?

41. E 10, on a appris beaucoup de choses parce que pour ma part, j'étais débutant complètement. Ça m'a aidé.

rapport à l'engagement

Après les 5 leçons effectuées :

C T'estimes-tu capable de grimper une voie facile en tête (estimé de 1 peu capable à 10 sûr de réussir) ? Peux tu développer un peu ?

42. E Je mettrai 9.

C Une voie facile à ton niveau.

43. E Sur une voie facile, je pense que je réussirais

Si le cycle s'était poursuivi :

C Penses-tu que tu aurais grimpé une voie en tête pour l'évaluation (estimé de 1 peu capable à 10 sûr de réussir) ? Peux tu développer un peu ?

44. E Je pense que oui. 10. Sur une voie facile, je pense que j'aurai réussi parce que j'ai beaucoup moins d'appréhension.
 C Quelle aurait été ta capacité à t'engager, à prendre des risques calculés en tête (estimé de 1 peu d'engagement à 10 bcp d'engagement) ? Peux tu développer un peu ?
45. E Je mettrai 6. Je me serais engagé un petit peu mais pas trop non plus parce qu'il y a toujours un petit peu de manque de confiance.
 C Aurais tu envisager de grimper une voie complète "en tête" en 4a 4b 4c 5a 5b 5c 6a ?
46. E Je me mettrai plus entre 4c 5a 5b. Entre ces trois-là, j'aurais fait, ça je pense.
 C Ça fait un niveau moyen ce qui est quand même pas mal pour toi qui était débutant.
47. E Oui, par rapport au début c'est pas mal.

QUESTION DE RECHERCHE 3

autonomie, la responsabilisation

Après les 5 leçons d'escalade en tête

- C Es-tu satisfait de l'autonomie qu'on t'a laissé dans les leçons (estimée sur une échelle de 1 insuffisante à 10 largement suffisante) ? Peux tu développer un peu ?
48. E 10, parce qu'on nous a laissé de l'autonomie et on nous a laissé libre d'apprendre seuls. De ne pas être assistés tout le temps quand on monte.
 C T'es tu senti responsabilisé dans tes apprentissages (sur une échelle de 1 (eu responsabilisé à 10 très responsabilisé) ? Peux tu développer un peu ?
49. E 10. je ne sais pas trop comment le développer mais je me suis senti responsabilisé.
 C Qu'est-ce qui t'a permis d'être responsabilisé dans les apprentissages, par exemple ?
50. E Bah déjà quand vous nous aidiez avec les vidéos. Tout ça, ça nous a aidé aussi à savoir comment faire.
 C Que penses tu d'être noté à toutes les leçons pour être motivé(e) (estimé sur une échelle de 1 ça me motive peu à 10 ça me motive beaucoup) ? Peux tu développer un peu ?
51. E Si ça 10, ça motive parce que, en gros, on sait qu'on se place au niveau de la première séance et après, en fonction de la note, on voit la note et ça nous permet d'évoluer de faire le maximum pour avoir un bon niveau.

repères, feed-back, outils utilisés

Après les 5 leçons d'escalade en tête

- C D'après toi, quel(s) est (sont) le(s) outils utilisé(s) par le prof qui t'ont permis d'être responsabilisé ? Pouvez vous développer un peu ?
52. E Ce qui m'a aidé le plus dans tous les outils proposés ?
 C Oui.

53. E Je pense les conseils du prof parce que les vidéos, ça aide mais après, c'est pas pareil. On la voit la vidéo mais si on arrive pas à le faire, c'est compliqué de mettre tout en pratique. Quand le professeur est à côté, ça permet d'aider aussi.
 C Le suivi de compétence numérisé t'a-t-il aidé dans tes apprentissages (estimé de 1 peu aidé à 10 bcp aidé) ? Pouvez vous développer un peu ?
54. E Le suivi des notes, tout ça ?
 C Oui, le suivi de compétences et ce qu'on faisait à la fin ou pendant la séance, ce qui était sur l'ordinateur.
55. E Si, si ça m'a aidé à savoir où c'est que je me situais dans mes réussites.
 C Penses tu que les démonstrations pratiques t'ont aidé à apprendre (estimé de 1 peu aidé à 10 beaucoup aidé) ? Peux tu développer un peu ?
56. E Si, ça aide franchement parce que ça nous permet de nous aider, de nous situer à savoir comment faire déjà pour s'assurer et puis même pour monter. Ça nous montre un minimum de connaissances.
 C Penses tu que les démonstrations vidéos t'ont aidé à apprendre (estimé de 1 peu aidé à 10 beaucoup aidé) ? Peux tu développer un peu ?
57. E Je mettrai 7,8 parce que c'est intéressant, ça nous aide. Mais après, on comprend mais après on a toujours du mal, un peu à se placer comme il faut.
 C Donc d'après toi, à quel moment elles devraient être placées dans le cycle sachant qu'elles pouvaient être sur le site web aussi.
58. E Vaut mieux les consulter pendant, je pense, pour avoir la vidéo à disposition et la visualiser pendant qu'on est en cours parce que là, on a vraiment les idées en tête.
 C Penses tu que les conseils du professeur t'ont aidé à apprendre (estimé de 1 peu aidé à 10 beaucoup aidé) ? Peux tu développer un peu ?
59. E Ah oui, totalement, 10. Ça m'a aidé.

sécurité

Après les 5 leçons d'escalade en tête

- C T'es tu senti en sécurité lors des apprentissages en tête avec cette méthode (sur une échelle de 1 peu en sécurité à 10 tout le temps en sécurité) ? Peux tu développer un peu ?
60. E Je mettrai 7 parce que j'étais bien en sécurité. je me sentais en sécurité même si j'ai eu quelques moment d'hésitation mais à la fin, ils étaient vraiment minimes.
 C D'après toi, quel est le dispositif choisi qui a permis de se sentir le plus en sécurité ?
61. E Le dispositif c'est-à-dire ?
 C Par dispositif, j'entends le choix des voies, les assureurs...
62. E Les assureurs, oui après, on se met par affinité avec des personnes en qui on a confiance. On va pas se mettre avec quelqu'un avec qui on n'a pas confiance en lui. Et après le choix de la montée, c'est possible.

la pratique et ses effets

Après les 5 leçons d'escalade en tête

C Penses tu avoir eu un temps de pratique suffisante pour apprendre (sur une échelle de 1 peu suffisant à 10 largement suffisant) ? Développe...

63. E après, là, c'est compliqué après ce qui s'est passé, on n'a pas pu faire, aller jusqu'au bout du cycle.

C Après, je te parle des 5 premières leçons.

64. E Sur les premières leçons, je mettrai 8. ça m'a aidé, je commençais à avoir quelques notions.

C Mais tu as pu quand même passer régulièrement ?

65. E Ah oui, je suis passé en tête à chaque séance.

C As tu trouvé que ton prof était disponible pour t'aider (estimé de 1 peu disponible à 10 très disponible) ?

66. E Oui, 10. Il était là quand il pouvait, pour nous aider, tout ça.

C Es tu satisfait de ton travail et ton investissement dans le cycle escalade (estimé de 1 peu satisfait à 10 très satisfait) ?

67. E Je mettrai 10. J'étais satisfait parce que je ne pensais pas arriver à monter en tête comme je l'ai fait dans la séance.

C Est-ce que tu dirais que cette séquence d'escalade a eu un bon effet sur toi en EPS ? Peux tu développer un peu ?

68. E Oui parce que ça permet aussi dans d'autres sports à savoir se surpasser et à réussir des choses qu'on ne pense pas réussir.

C As tu des remarques, des choses à exprimer librement ?

69. E Non, pas forcément des remarques. Après je trouve que la séquence d'escalade était plutôt intéressante et que les méthodes qui étaient mises en place étaient bien mais c'est dommage, que quand même, on n'ai pas pu aller jusqu'au bout.

Annexe 23 : Analyse qualitative et quantitative des données d'interactions Leçon 1 et Leçon 4 (logiciel "Sonal")

7 classifications générales	21 sous-classifications	Leçon 1 (total de 129 interventions pour 16mn28 étudiées)		Leçon 4 (total de 173 interventions pour 15mn07 étudiées)	
Interventions éducatives ou sécuritaires	intervention à caractère éducatif classe	0	9	0	11
	intervention à caractère éducatif élève ou groupe	9		11	
	interventions à caractère sécuritaire d'urgence	0		0	
Renforcements positifs	renforcements positifs individu ou groupe	12	12	27	27
	renforcements positifs classe	0		0	
Savoirs de sécurité passive	routines de sécurité passive groupe ou individu	28	37	4	5
	consignes-routines de sécurité passive classe]	9		1	
Savoirs de sécurité active	consignes remédiations se préparer à chuter/chuter/assurer une chute	6	21	12	57
	interventions sur les codes de communications grimpeur assureur	3		3	
	consignes-remédiations de sécurité active coordination assureur/grimpeur en tête	9		14	
	remédiations de sécurité active s'assurer			12	
	consignes-remédiations techniques "évolution du grimpeur en tête"	3		16	
Lancement du cycle	consignes organisation du cycle	5	17	1	7
	intervention qui précise ou rappel l'objectif et l'organisation de la leçon	6			
	intervention sur l'évaluation/ fonctionnement de l'évaluation]	6		6	
Activités des élèves	intervention pour regroupement élève groupe ou classe	2	32	3	52
	rassemblement pour consignes	4			
	interventions qui concernent des démonstrations explicatives	2			
	[intervention qui lance/ relance les élèves dans une tâche	10		24	
	intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche	14		25	
Validation des savoirs	institutionnalisation validation des savoirs ind ou groupe	1	1	14	14
		129			173

Rappel de la question : l'apprentissage précoce de la chute en milieu aménagé a t il des effets sur le niveau de confiance des élèves en tête ?

	CRITÈRES	INDICATEURS	SYNTHÈSE DES CONSTATS
QUANTITATIF	Nombre de chute en tête par élèves	estimation du nombre de chutes en tête cumulées sur le Module Aménagé et le Module Traditionnel	<u>Module aménagé</u> : entre 10 et 15 chutes mini pour tous les élèves. <u>Modulé traditionnel</u> : de 0 à 6 chutes maxi pour les élèves choisis
	Nombre d'interactions prof/élèves liée à la sécurité passive	Évolution de la leçon 1 à la leçon 4	Le pourcentage passe de 28.7% en L1 à 2.9% en L4
	Nombre d'interactions prof/élèves liée à la chute en tête	Évolution de la leçon 1 à la leçon 4	Il a doublé entre L1 et L4
	Niveau de compétence de sécurité active lié à chute en tête	validation des permis de grimper et d'assurer en tête (permis D2, permis D3, permis D4, permis Relais, permis Autonomie)	Dans le module aménagé, tous les élèves valident leur permis de grimper et d'assurer en tête en fin de séquence. Le nombre de chute aménagée est deux fois plus important donc les gestes de sécurité liés à la chute sont deux fois plus répétés.
	Niveau d'appréhension de la chute en tête	Estimation du pourcentage par les enseignants en fin de séquence	Module traditionnel : 21% d'acquisition Module aménagé : 76% d'acquisition
	Niveau de confiance général en tête	Estimation du pourcentage par les enseignants en fin de séquence	Module traditionnel : 21% d'acquisition Module aménagé : 62% d'acquisition
QUALITATIF	<u>Sur les 3 élèves "cobayes" du module aménagé</u> peur de chuter en tête peur d'assurer en tête capacité de hauteur de chute niveau de confiance général en tête	Évolution de la leçon 1 à leçon 4 et fin de séquence	Diminution très rapide de la peur d'assurer et de chuter en tête , augmentation de la capacité de chuter de plus haut et augmentation du niveau de confiance général en tête

Rappel de la question : l'enseignement précoce et séquencé en tête améliore-t-il le niveau de réussite des élèves dans la compétence attendue des programmes ?

CRITÈRES QUANTITATIFS	INDICATEURS	SYNTHÈSE DES CONSTATS
Niveau d'atteinte de la Compétence Attendue	Comparaison des notes finales dans la compétence attendue (et les sous-compétences) entre MA et MT	Module traditionnel : moyenne de 11,53pts Module aménagé : moyenne de 14,47pts Une différence de 2,94 pts en faveur du Module Aménagé
Niveau d'engagement final en tête	Comparaison final du % des élèves évoluant en tête en fin de séquence entre MA et MT	Module traditionnel : 26% d'acquisition Module aménagé : 100% d'acquisition Tous les élèves du MA sont estimés en tête à la fin de la séquence.
Niveau d'appréhension final du grimper/assurer en tête	Estimation par les enseignants des niveaux d'acquisition finaux en fin de séquence	Module traditionnel : 21% d'acquisition Module aménagé : 76% d'acquisition
Capacité à évoluer en tête en fin de séquence	Estimation par les enseignants des niveaux d'acquisition finaux en fin de séquence	Module traditionnel : 20 % d'acquisition Module aménagé : 86 % d'acquisition
Nombre de répétition/ passage en tant que grimpeur/ assureur en tête au cours de la séquence	Estimation par le chercheur du nombre de passages en tête sur l'ensemble des séquences des 2 modules	Module traditionnel : entre 3 5 passages max pour les élèves choisis Module aménagé : entre 7 et 10 passages pour tous les élèves
Temps total passé dans l'apprentissage en tête sur l'ensemble de la séquence	Estimation par le chercheur du temps passé en tête sur l'ensemble des séquences des 2 modules	Module traditionnel : 3h max pour les élèves choisis Module aménagé : entre 6 et 7 h pour tous les élèves
Niveau de compétence de sécurité active lié au grimper/ assurer en tête	évolution du niveau de compétences validation des permis de grimper et d'assurer en tête (permis D2, permis D3, permis D4, permis Relais, permis Autonomie)	Dans le module aménagé, tous les élèves valident leur permis de grimper et d'assurer en tête en fin de séquence.

Rappel de la question : l'engagement des élèves est-il le plus soutenu au sein de milieux fortement didactiques ?

CRITÈRES QUANTITATIFS	INDICATEURS	SYNTHÈSE DES CONSTATS
Note d'engagement de leçon	Évolution des notes d'engagement de la leçon 1 à la leçon 3 des entre le Module Aménagé et le Module Traditionnel	Module traditionnel : 12,66 pts Module aménagé : 16,25 pts Une différence de 3,59 pts en faveur du Module Aménagé
Engagement dans le suivi de ses compétences	Comparaison entre le Module Aménagé et le Module Traditionnel	Dans le module traditionnel, le suivi est réalisé par les élèves inaptes alors que dans le module aménagé, chaque élève renseigne au cours de la leçon son propre suivi numérisé
Nombre d'interactions prof/élèves liée à l'apprentissage de la sécurité active en tête	Évolution de la leçon 1 à la leçon 4	Le pourcentage passe de 16% en L1 à 33% en L4
Temps total passé dans l'apprentissage en tête sur l'ensemble de la séquence	Estimation par le chercheur du temps passé en tête sur l'ensemble des séquences des 2 modules	Module traditionnel : 3h max pour les élèves choisis Module aménagé : entre 6 et 7 h pour tous les élèves et bien plus si l'on compte les temps passé à renseigner le suivi de compétence numérisé
Nombre d'interactions prof/élèves liée à l'accompagnement des élèves	Pourcentage d'interaction liées à l'accompagnement des élèves dans la tâche (L1 et L4)	Leçon 1 : 24,8% Leçon 4 : 30,1 % Un fort pourcentage d'interventions d'accompagnement maintenu pendant toute la séquence
Nombre d'interactions prof/élèves liée au renforcement positif	Pourcentage d'interaction liées au renforcement positif (L1 et L4)	Leçon 1 : 9,3 % Leçon 4 : 15,6% Une évolution significative du nombre d'interaction de renforcement positif.

Annexe 27 : **MODULE AMÉNAGÉ EN TÊTE**
ÉLÉMENTS DE SÉCURITÉ ASSOCIÉS

ÉLÉMENTS DE SÉCURITÉ PASSIVE : les routines	ÉLÉMENTS DE SÉCURITÉ ACTIVE
<p>- liées à l'institution : respect strict du PASS (Protocole académique de sécurité des scolaires) Escalade de l'académie de Toulouse</p> <p>- liées au comportement comportement général sur une zone d'escalade : ne pas courir, ne pas passer sous les cordes, s'éloigner des assureurs...</p> <p>à l'installation de la situation "en tête" : les deux premières dégaines sont prémousquetonnées pour empêcher le retour au sol</p> <p>. les voies "en tête" se font sur des volumes positifs et toutes prises autorisées</p> <p>au positionnement de l'enseignant : l'enseignant reste proche des cordées en tête pour pouvoir intervenir rapidement en cas d'urgence. Il s'éloigne au fur et à mesure de la progression des élèves jusqu'à leur autonomie complète.</p> <p>- liées à la forme des groupements : cordées de 3 élèves trio affinitaire, stable (confiance) et homogène (différence de poids ne doit pas dépasser 10 kg maximum)</p> <p>- liées aux différents rôles</p> <p>. rôles et compétences de préparation de l'assureur et du grimpeur, double vérification assureur grimpeur avant de grimper, feu vert du professeur...</p> <p>. le contre-assureur a lui-aussi un reverso et il est actif : il répète les gestes d'assurage en tête comme le 1er assureur ce qui lui permet de ne pas rester passif. Le fait qu'il est un reverso lui-aussi est une sécurité supplémentaire en cas de défaillance du 1er assureur lors d'une chute.</p> <p>- liées à l'équipement : savoirs mettre un baudrier de manière "conforme", faire un double-8 "conforme"</p> <p>- à l'organisation de la séquence : jamais plus de 4 cordées en même temps en tête (sauf cordées avec permis autonomie)</p> <p>- liées à la communication :</p> <p>. routines de communication : code de communication précis et stable entre le grimpeur et l'assureur avant de monter, en montant et au moment de la descente</p> <p>. routines de communication lors des commandes de chutes attention pour chuter ... (1.2.3...attention pour chuter) pour éviter d'être surpris</p>	<p>- vécu répété de la chute en conditions réelles afin d'acquérir les habiletés de sécurité les plus proches de la réalité de la chute en tête pour mesurer l'impact d'une chute en tête et avoir la capacité d'y faire face</p> <p>- progression par permis de grimper et d'assurer (permet de grimper à son niveau et de valider les compétences progressivement).</p> <p>- repérer et savoir réagir en cas de : mauvais sens de dégaines, yoyo, oubli de dégaine, corde faucheuse</p> <p>- trigrampe (bloc/tête/moulinette) à chaque leçon permet</p> <p>. d'introduire de la variété motrice de déplacement</p> <p>. de gérer l'énergie attentionnelle exigeante du grimpeur en tête pour l'enseignant et l'élève</p> <p>. de sécuriser les élèves les moins à l'aise en tête</p> <p>. de faciliter la gestion de sécurité des cordées en tête pour l'enseignant (3 à 4 cordées maxi par leçon)</p> <p>-l'assureur et le contre-assureur restent près du mur et ne reculent qu'à partir de la 3ème dégaine mousquetonnée</p>

PROJET DE CYCLE AMÉNAGÉ

L1 27 01 20	GRIMPER/CHUTER “EN TÊTE” PERMIS D2 (jusqu’à la 2ème dégainé) routines de sécurité - pré-requis en tête - communication - chutes
L2 03 02 20 L3 07 02 20	GRIMPER/CHUTER “EN TÊTE” PERMIS D3 (jusqu’à la 3ème dégainé) chutes - mousquetonnage et assurage dynamique
L4 02 03 20 L5 06 03 20	GRIMPER/CHUTER “EN TÊTE” PERMIS D4 (jusqu’à la 4ème dégainé) chutes - réagir à “yoyo” et “oubli de dégainés” - assurage dynamique
L6 20 04 20 L7 04 05 20	GRIMPER/CHUTER “EN TÊTE” PERMIS RELAIS (jusqu’au relais) chutes - manoeuvre de haut de voie
L8 11 05 20 L9 18 05 20	GRIMPER/CHUTER “EN TÊTE” PERMIS AUTONOMIE pré-évaluation de la CA
L10 25 05 20	“EN TÊTE” ou “MOULITÊTE” Évaluation de la CA

PROJET DE CYCLE TRADITIONNEL

L1 06 02 20	“MOULINETTE”
L2 10 03 20 L3 12 03 20	“FAUSSE TÊTE” + initiation “MOULITÊTE”
L4 17 03 20 L5 19 03 20	“FAUSSE TÊTE” - MOULITÊTE” Aborder les chutes
L6 24 03 20 L7 26 03 20 L8 02 04 20	“MOULITÊTE” / initiation “EN TÊTE” (selon expertise)
L9 26 05 20	“MOULITÊTE” / “EN TÊTE” (selon expertise) pré-évaluation de la CA
L10 28 05 20	“EN TÊTE” ou “MOULITÊTE” Évaluation de la CA

Annexe 29 :

ÉLÉMENTS PRIORITAIRES DU PROGRAMME RETENUS POUR CE CYCLE

OBJECTIF GÉNÉRAL : Savoir gérer sa vie physique et sociale (assurer sa sécurité et celle des autres, développer l'image et l'estime de soi...)

COMPÉTENCE PROPRE 2 : se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains ;

COMPÉTENCE ATTENDUE (CA) : "Pour grimper en tête des voies de difficulté 4 à 5, conduire son déplacement en s'économisant selon des itinéraires variés en direction. Assurer sa sécurité et celle d'autrui à la montée comme à la descente."

COMPÉTENCES MÉTHODOLOGIQUES ET SOCIALES (CMS) PRIORITAIRES :

CMS1 : « s'engager lucidement dans la pratique, connaître et maîtriser les risques »

CMS3 : « savoir utiliser différentes démarches pour apprendre à agir efficacement : évaluer la réussite et l'échec, concevoir des projets »

SPÉCIFICITÉ DES CLASSES DE TLES : Rendre l'élève capable de prendre en charge sa pratique physique et de disposer d'une autonomie pour apprendre (*p3 programme EPS 2009*)

ÉLÉMENTS RETENUS DU PROJET DE FORMATION TCOM

- . passer d'élèves immatures, démotivés, à des élèves impliqués pour apprendre et progresser.
- . redonner ou donner de la confiance : se mettre en « je » pour arriver à se mettre en « jeu »...
- . être acteur et avoir un projet

PROJET DE TRANSFORMATION EN ESCALADE

"Passer d'une pratique en moulinette à une pratique en tête en toute confiance et en respectant les protocoles de sécurité afin d'atteindre le niveau 4 de la CA"

DÉCLINAISON DE LA COMPÉTENCE ATTENDUE (CA)

CA niveau 4 : “Pour grimper en tête des voies de difficulté 4 à 5, conduire son déplacement en s'économisant selon des itinéraires variés en direction. Assurer sa sécurité et celle d'autrui à la montée comme à la descente.”

Coordinations des actions assureur (contre-assureur)/grimpeur

- . se préparer à grimper/assurer en tête en toute sécurité
- . savoir chuter et savoir “dynamiser” une chute
- . passer d'un assurage tendu à un assurage “lissé” en déplacement
- . connaître et éviter toute attitude/ action potentiellement dangereuse
- . connaître et appliquer les règles de communication avant, pendant la montée, en haut de voie et à la descente

Coordination de l'action grimper/s'assurer

- . savoir mousquetonner des 2 mains de manière équilibré, conforme et fluide
- . savoir réagir en cas de “yo-yo”, oubli de dégaine ou mauvais sens de mousquetonnage

Évolution du grimpeur dans la voie

- . optimiser son déplacement :
 - ses ressources motrices (qualité/ quantité prises mains-pieds, recherche de déséquilibre, enchaînement d'action coordonnées)
 - ses ressources énergétiques (position de repos, gestion de vitesse d'ascension)
 - ses ressources informationnelles (prises d'information périphérique, repérage du “cru”))

DÉMARCHE D'ENSEIGNEMENT EN ESCALADE

CMS prioritaires :

Notre cycle "aménagement" mobilise particulièrement les **CMS 1** et **CMS 3** à travers les variables de commande de l'ingénierie. La CMS1 « s'engager lucidement dans la pratique, connaître et maîtriser les risques » se réalise à travers **l'éducation à la prise de risque en tête**. L'autonomie et la responsabilisation de l'élève en situation dévolues (suivi de compétences numérisées, évaluation formatrice, repères moteurs...) construisent la CMS3 « savoir utiliser différentes démarches pour apprendre à agir efficacement : évaluer la réussite et l'échec, concevoir des projets ».

La première partie du cycle fait vivre les principales variables de commande de l'ingénierie afin de tester la validité des hypothèses émises par le chercheur. Elle est principalement consacrée à la construction de compétences de sécurité active individuelle et collective "en tête". L'évolution du grimpeur en tête est abordée en 2ème partie de cycle.

L'éducation à la prise de risque "en tête" en priorité

C'est l'option choisie pour **construire les compétences de sécurité active**. Elle se traduit par la maîtrise de modules progressifs (D2, D3, D4, Relais) dans lesquels l'élève "gagne" ou "perd" des permis d'assurer et de grimper en tête. Ces modules incluent un apprentissage systématique de la chute en tête. La focale est mise sur la **coordination des actions assureur/grimpeur et sur la coordination de l'action grimper/s'assurer**.

Les contenus de leçons portent prioritairement sur l'apprentissage en tête mais des contenus "blocs en traversée" et "moulinette" sont également proposés afin de respecter la modalité "trigrippe" de l'ingénierie.

L'évolution du grimpeur dans la voie

La maîtrise des compétences de sécurité active annule les risques de retour au sol. Les contenus portent alors sur **l'évolution du grimpeur dans la voie**

L'autonomie et les repères tout au long de la séquence

Tout au long de la séquence de formation, les élèves évoluent en milieux fortement didactiques qui mobilisent leur autonomie et les invitent à relever des repères sur leurs acquisitions : suivi individuel numérisé des "traversées bloc", des permis d'assurer et de grimper, des niveaux d'évolution dans les voies.

Ces repères d'évaluation formatrice complètent le riche dispositif offert par le milieu : consignes/conseils oraux de l'enseignant, repères visuels (démonstrations, capsules vidéo). Grâce au menu déroulant, un élève peut dépasser le niveau requis pour la leçon du jour (exemple : élève de l'AS Escalade) et inscrire un niveau plus élevé. Le contrat à respecter est simplement de prévenir l'enseignant avant de se lancer.

Formes de travail retenue pendant le cycle

- groupes affinitaires
- prise en compte des différences (plusieurs niveaux de réussite dans les traversées, possibilité de grimper en moulinette si besoin)
- autonomie dans le suivi de sa progression (suivi de compétences numérisé) et donc de ses capacités au regard du référentiel N4.
- principe de passage de permis de grimper et d'assurer (guidage c.sève) à chaque leçon. L'élève est libre de passer son permis quand il se sent prêt. Il avance à son rythme selon ses capacités.
- le référentiel national d'évaluation est présenté au fur et à mesure de la séquence de formation, l'élève a le temps de se l'approprier et de s'auto-évaluer avant le CCF.
- une note d'engagement est obtenue à chaque leçon

CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES

DONNÉES GÉNÉRALES

. classe de TCOM 26 élèves, 12 Filles, 14 Garçons (aucun redoublant)

PLAN MOTEUR

- . un niveau général intéressant en EPS.
- . 5 garçons aux ressources bioénergétiques et présentant des VMA au-delà de 16 km/h (Eliott, Rémi, Nicolas, Franck et Lucas)
- . 3 filles aux nombreuses ressources bioénergétiques, biomécaniques et conatives (Mélina M, Mendy, Mathilde)
- . 3 élèves disposant d'importantes ressources conatives, mais des déficits sur les plans biomécanique ou psychoaffectif (Kevin, Mathieu, Jenifer).
- . des élèves inaptes en cours d'année ou en protocole adapté selon les APSA : Mathis, Chloé, Melissa, Noah qui témoignent de déficits de ressources sur les plans physiologique ou biomécanique.

PLAN COGNITIF

- . des résultats faibles dans l'ensemble, avec peu de travail sauf pour 4 ou 5 élèves qui s'investissent.
- . nombreux ont un problème avec la notion d'effort, montrent des déficits de ressources bio-informationnelle, des difficultés à rester concentré et, ou à comprendre des consignes (Mélina, Mathéo, Mathis, Calvin, Emma, Wijdane, Amandine...)
- On peut noter des difficultés à s'investir, à s'exprimer et à se mettre en jeu... certainement par peur de l'échec ou découragement.

PLAN AFFECTIF ET RELATIONNEL

- . nombreux déficits de ressources bio-affectives et difficultés à rester concentrés
- . 1 élève renvoyé après une commission de discipline : Eliott
- . 1 élève démissionnaire en cours d'année: Pablo
- . 2 élèves souvent absents : Alexis et Simon

Relation à l'école

- . beaucoup d'immatunité, voire irresponsabilité vis à vis des apprentissages et des enjeux de l'année de Terminale : les garçons en premier lieu (les 5 élèves disposant le plus de qualités physiques) dont la préoccupation première est de s'amuser.
- . un petit nombre envisagent des études courtes (3 élèves) mais pas les autres d'où un décalage entre leur aspirations et des résultats scolaires plutôt faibles.

Relation au monde du travail

- . élèves motivés et investis lors des stages en entreprise...ce qui diffère du peu d'investissement et de certaines dérives lors des cours généraux.

Relation aux autres

- . groupe classe qui fonctionne au ralenti. Les élèves s'entendent bien et échangent mais des sous-groupes affinitaires restent constitués avec des préoccupations d'ordre privé plus que scolaires.

La relation à l'enseignant

- . élèves respectueux dans l'ensemble

Relation à soi

- . beaucoup (garçons notamment) affichent le besoin de se montrer pour exister. D'autres très introvertis et en manque de confiance. Le fonctionnement de groupe a une importance pour ces élèves qui recherche l'approbation de leurs pairs par tous les moyens.

CONTRAT D'OBJECTIF

- Axe 1 :** Favoriser la motivation et l'ambition
- Axe 2 :** Associer les élèves au développement d'un environnement favorable à la réussite
- Axe 3 :** Se doter d'une image dynamique, professionnelle et ouverte vers l'extérieur

PROJET EPS 2017 - 2020

AXE 1

- . favoriser le plaisir, la réussite et les progrès de tous en EPS.
- . lutter contre l'absentéisme et les comportements non adaptés en cours
- . susciter et valoriser l'envie de se dépasser physiquement

AXE 2

- . impliquer activement les élèves dans la gestion d'événements sportifs « forts »
- . impliquer activement les élèves dans la gestion de leur vie physique

AXE 3

- . créer une identité sportive « lycée Casteret »
- . développer des projets sportifs et culturel ouverts
- . se doter d'outils de communication et se rendre visible en EPS et à l'AS

PROJET DE FORMATION

- . passer d'élèves qui transposent leurs habitudes sédentaires en EPS à des élèves cultivés et motivés par la pratique physique.
- . passer d'élèves immatures, démotivés, à des élèves impliqués pour apprendre et progresser.
- . vivre le plaisir dans la pratique physique.
- . redonner ou donner de la confiance : se mettre en « je » pour arriver à se mettre en « jeu »...
- . établir un lien avec le monde des adultes et le monde professionnel.
- . Être acteur et avoir un projet

Cycle 1 : COURSE EN DURÉE (06/09/19 au 18/10/19)

- PDT "passer d'une pratique forcée et une implication minimale à un apprentissage actif pour atteindre un objectif personnel"**
- . prise de performance importante
 - . se fixer des objectifs individuel (temps + note)
 - . instaurer des règles de fonctionnement et de travail avec contrat
 - . évaluation à chaque leçon (réalisation du contrat prévu, dossier individuel et fiche de travail remplie et QCM)

Cycle 2 : VOLLEY (04/11/19 au 24/01/20)

- PDT "passer d'un jeu stéréotypé en force centré sur soi à un jeu construit collectivement pour atteindre un objectif commun."**
- . varier les formes de groupement
 - . tutorat
 - . Situation de Résolution de Problème, jeux , défis pour améliorer la motivation et l'implication
 - . donner du sens aux apprentissages pour être acteur.

PROGRAMME EPS (BO spécial 19-02-2009)

3 OBJECTIFS

- . développer et mobiliser ses ressources pour enrichir sa motricité, la rendre efficace et favoriser la réussite
- . savoir gérer sa vie physique et sociale (assurer sa sécurité et celle des autres, développer l'image et l'estime de soi...)
- . accéder au patrimoine culturel

5 COMPÉTENCES PROPRES (CP)

- CP 1 : réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée ;
- CP 2 : se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains ;
- CP 3 : réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique ;
- CP 4 : conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif ;
- CP 5 : réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi

3 COMPÉTENCES MÉTHODOLOGIQUES ET SOCIALES (CMS)

- CMS1 : s'engager lucidement dans la pratique;
- CMS2 : respecter les règles de vie collective et assumer les différents rôles liés à l'activité ;
- CMS3 : savoir utiliser différentes démarches pour apprendre : observer, identifier, analyser, apprécier les effets de l'activité, évaluer la réussite et l'échec, concevoir des projets

- | | | |
|---------------------|----------|---|
| En classe de 2nde : | N3 visé | sens, habitudes de travail, règles de vie |
| En classe de 1ère : | N3 exigé | stabilisation des compétences |
| En classe de Tle : | N4 exigé | autonomie pour apprendre |

STRATÉGIE D'ENSEIGNEMENT

- . favoriser le travail en groupes affinitaires pour motiver les élèves
- . travail avec contrats et objectifs
- . favoriser l'autonomie dans le travail (utilisation d'outils numériques : tablette, ordinateur, smartphone...)
- . remplir soi-même certains protocoles d'évaluation: donner du sens
- . règles collectives de fonctionnement propres à la classe en EPS

Cycle 3 : ESCALADE (27/01/20 au 18/05/20)

- PDT "passer d'une pratique en moulINETTE à une pratique en tête respectueuse des protocoles de sécurité en toute confiance"**
- . autonomie de suivi de compétence informatisé
 - . **éducation à la prise de risque :**
 - apprentissage de la chute en tête
 - apprentissage précoce et séquentiel des compétences de sécurité active en tête (permis d'assurer et de grimper)
 - . groupements affinitaires
 - . analyse des ressentis quotidienne
 - . chaque leçon notée

<p>Éléments de progression du grimpeur et de l'assureur "en tête"</p> <ul style="list-style-type: none"> . capacité de hauteur de chute . fluidité du mousquetonnage . qualité de l'assurance dynamique . fluidité de la coordination donner/ reprendre du "mou" . évolution du niveau de confiance assureur/ grimpeur . niveau de difficulté de la voie réalisée en tête . évolution de la fluidité de déplacement du grimpeur (meilleure gestion motrice, énergétique et informationnelle) 	<p>CLASSE CONCERNÉE</p> <ul style="list-style-type: none"> . classe de Tcom 26 élèves, 12 Filles, 14 Garçons . 10 leçons du 27/01/20 au 18/05/20
--	---

LEÇONS	THÈME	COMPÉTENCES VISÉES	CRITÈRES DE RÉUSSITE	SUIVI DES APPRENTISSAGES
<p>L1 27 01 20</p>	<p>GRIMPER "EN TÊTE" routines de sécurité et communication</p>	<p>-Règles et routines de sécurité générale</p> <p>-Évolution du grimpeur dans la voie . optimiser son déplacement : ses ressources motrices (qualité des poses de pieds, croisés-décroisés mains et pieds, position de profil)</p> <p>-Coordinations des actions assureur (contre-assureur)/grimpeur . se préparer à grimper/assurer en tête en toute sécurité . savoir chuter et savoir "assurer" une chute . connaître les causes, les conséquences de toute attitude/ action potentiellement dangereuse : "mauvaise vérification" "trop de mou" "erreur de blocage de corde en cas de chute" et les éviter . connaître et appliquer les règles de communication avant, pendant la montée et à la descente</p>	<p>Permis de grimper et d'assurer jusqu'à la DÉGAINE 2</p>	<p>Suivi de compétence numérisé + référentiel niveau 4</p>
<p>L2 03 02 20 L3 07 02 20</p>	<p>GRIMPER "EN TÊTE" mousquetonnage et assurance dynamique</p>	<p>-Évolution du grimpeur dans la voie . optimiser son déplacement : ses ressources informationnelles (prises d'information périphérique) ses ressources énergétiques (position de repos)</p> <p>-Coordinations des actions assureur (contre-assureur)/grimpeur . se préparer à grimper/assurer en tête en toute sécurité . savoir chuter et savoir "dynamiser" une chute</p>	<p>Permis de grimper et d'assurer jusqu'à la DÉGAINE 3</p>	<p>Suivi de compétence numérisé + référentiel niveau 4</p>

		<ul style="list-style-type: none"> . connaître les causes, les conséquences de toute attitude/ action potentiellement dangereuse : “mauvaise vérification” “trop de mou” “erreur de blocage de corde en cas de chute” et les éviter <p>-Coordination de l'action grimper/s'assurer</p> <ul style="list-style-type: none"> . savoir mousquetonner des 2 mains de manière équilibré, conforme et fluide . savoir réagir en cas de mauvais sens de mousquetonnage 		
<p>L4 02 03 20 L5 06 03 20</p>	<p>GRIMPER “EN TÊTE” réagir au “yoyo” et à l’oubli de dégaines/ assurage dynamique</p>	<p>-Coordinations des actions assureur (contre-assureur)/grimpeur</p> <ul style="list-style-type: none"> . savoir chuter et savoir “dynamiser” une chute . passer d’un assurage tendu à un assurage “lissé” en déplacement <p>-Coordination de l'action grimper/s'assurer</p> <ul style="list-style-type: none"> . savoir mousquetonner des 2 mains de manière équilibré, conforme et fluide . savoir réagir en cas de “yo-yo”, oubli de dégaine <p>-Évolution du grimpeur dans la voie</p> <ul style="list-style-type: none"> . optimiser son déplacement : <ul style="list-style-type: none"> ses ressources motrices (position de profil, qualité/ quantité prises de mains, croisés-décroisés mains et pieds) ses ressources informationnelles (prises d’information périphérique) ses ressources énergétiques (position de repos) 	<p>Permis de grimper et d’assurer jusqu’à la DÉGAINE 4</p>	<p>Suivi de compétence numérisé + référentiel niveau 4</p>
<p>L6 20 04 20 L7 04 05 20</p>	<p>GRIMPER “EN TÊTE” manoeuvre de haut de voie</p>	<p>-Coordinations des actions assureur (contre-assureur)/grimpeur</p> <ul style="list-style-type: none"> . connaître et appliquer les règles de communication en haut de voie et à la descente . savoir chuter et savoir “dynamiser” une chute . passer d’un assurage tendu à un assurage “lissé” en déplacement <p>-Coordination de l'action grimper/s'assurer</p> <ul style="list-style-type: none"> . savoir réaliser la manoeuvre de haut de voie(relais à double mousqueton inversé ouvert) <p>-Évolution du grimpeur dans la voie</p> <ul style="list-style-type: none"> . optimiser son déplacement : <ul style="list-style-type: none"> ses ressources motrices (position de profil, qualité/ quantité prises de mains et pose des pieds) ses ressources informationnelles (prises d’information périphérique) ses ressources énergétiques (position de repos) 	<p>Permis de grimper et d’assurer jusqu’au RELAIS</p>	<p>Suivi de compétence numérisé + référentiel niveau 4</p>

L8 11 05 20	GRIMPER "EN TÊTE" évaluation du grimpeur en tête	-Évolution du grimpeur dans la voie . optimiser son déplacement : ses ressources motrices (qualité/ quantité prises mains et pose des pieds, position de profil ou de face, recherche de déséquilibre, enchaînement d'action coordonnées) ses ressources énergétiques (position de repos, gestion de vitesse d'ascension) ses ressources informationnelles (prises d'information périphérique, repérage du "cruX") -Évaluation de la Coordinations des actions assureur (contre-assureur)/grimpeur Coordination et de l'action grimper/s'assurer	réalisation d'1 voie complète en tête à son niveau	Suivi de compétence numérisé + référentiel niveau 4
L9 18 05 20	GRIMPER "EN TÊTE" évolution du grimpeur en tête/ Évaluation CCF	-Évolution du grimpeur dans la voie . optimiser son déplacement : ses ressources motrices (qualité/ quantité prises mains et pose des pieds, position de profil ou de face, recherche de déséquilibre, enchaînement d'action coordonnées) ses ressources énergétiques (position de repos, gestion de vitesse d'ascension) ses ressources informationnelles (prises d'information périphérique, repérage du "cruX") -Évaluation de la Coordinations des actions assureur (contre-assureur)/grimpeur Coordination et de l'action grimper/s'assurer	réalisation de 2 voies complète en tête à son niveau	fiche d'évaluation niveau 4 en tête
L10 25 05 20	GRIMPER "EN TÊTE" Évaluation CCF	-Evaluation de l'action grimper/s'assurer et de l'évolution du grimpeur dans la voie et du niveau de performance du Grimpeur	réalisation de 2 voies d'un niveau	référentiel niveau 4 + fiche d'évaluation niveau 4 en tête

COMPÉTENCE(S) GÉNÉRALES VISÉE(S) “Avoir un COMPORTEMENT SÉCURITAIRE, connaître et appliquer DES ROUTINES SÉCURITAIRES”

Comportement sécuritaire

- . concerne tous les comportements sécuritaires attendus pendant le cycle et le respect de certains routines
- . comportement sécuritaires attendus : attitude calme, pas de passage dessous un grimpeur, respect du matériel (emplacement et recomptage)
- . stabilité des triplettes affinitaires constituées définitivement en L2 + d'autres attitudes sécuritaire qui se rajouteront pendant le cycle

Routines de sécurité :

- . début de leçon : s'équiper et se faire vérifier/valider par le professeur
- . pendant la leçon :
 - . aucune action au dessus de la ligne blanche (3m environ) si on a pas de corde
 - . avec corde : se co-vérifier et attendre systématiquement le feu vert du professeur avant de grimper
 - . d'autres routines qui seront abordées pendant le cycle
 - . pour tous les ateliers dévolus : appel à la responsabilisation des élèves sur l'attitude générale dans une salle d'escalade et la responsabilisation
- . fin de leçon : décompte du matériel et bilan des apprentissages sur le suivi de compétence numérisé

1- COMPÉTENCE(S) VISÉE(S) : Savoir METTRE SON BAUDRIER

But : observer la démonstration sur les 2 baudriers puis observer le sien, le préparer et s'équiper puis se faire vérifier en passant dans le “SAS” de contrôle

Consignes/ organisation :

- 1 baudrier chacun
- s'entraider
- . utiliser la capsule vidéo pour travail en autonomie
- 2 types de baudrier présentés

Critères de réussite : au dessus de la taille/ anneau de charge visible/ taille et cuisses serrées (pas plus d'une main passe entre ventre et ceinture)/ sangles bien rangées

Ce qu'il faut faire pour réussir : procéder par étapes avec des points de contrôles repérables pour être sûr de ne rien oublier

Variables : jeu de rapidité

Éléments à observer : conformité/rapidité

Repères, ressources : capsule vidéos baudrier + suivi de compétence

2- COMPÉTENCE(S) VISÉE(S) : Savoir FAIRE UN NOEUD DE 8

But : observer la démonstration, s'entraîner puis se faire évaluer à réussir un noeud de 8 conforme

Consignes/ organisation :

- commencer à s'entraîner au noeud de “8” dès qu'on a été validé sur le baudrier
- se faire valider par le prof
- aider les autres quand on a été validé
- . utiliser la capsule vidéo en dévolution

Critères de réussite : conformité

Ce qu'il faut faire pour réussir procéder par étapes avec des points de contrôles repérables

Variables : jeu de rapidité

Éléments à observer : conformité ffme/rapidité

Repères, ressources : capsule vidéo noeud de 8 + suivi de compétence

3-COMPÉTENCE(S) VISÉE(S) : **OPTIMISER SON DÉPLACEMENT** : la qualité de la pose de pieds

But : Traverser latéralement en bas du mur sous la ligne des 3m (blanche) d'un plot à autre espace de 4m environ avec 1 dégaine placée au talon (sans que celle-ci ne touche le mur pendant le déplacement)

Consignes/ organisation :

- 3 parcours de niveaux différents : parcours vert (6pts)/jaune (8pts)/rouge (10pts)
- inscrire le niveau réalisé dans le suivi de compétence
- 5mn d'entraînement puis évaluation
- utilisation de la tablette + application vidéo coach
- utilisation de la capsule vidéo : traverser avec 1 dégaine au talon
- rester strictement sous la ligne des 3m
- voir référentiel d'évaluation partie "évolution du grimpeur"

Critères de réussite : la dégaine ne touche pas le mur lors du déplacement

Ce qu'il faut faire pour réussir :

- viser et poser les quarts internes et externes (bout du pied)
- croiser les mains et les pieds lors du déplacement

Variables :

- 1 ou 2 essais par niveau choisi pour l'évaluation
- l'essai est considéré avorté quand la dégaine touche 1 fois, 2 fois....
- diminuer ou augmenter la longueur du parcours (faire réussir les élèves à BEP)

Éléments à observer :

- qualité de pose des pieds (quart interne/externe, pointe)
- apparition du grimper de profil, opposition main-pied

Repères, ressources : capsule vidéo "traverser 1 dégaine au talon" + suivi de compétence/ référentiel d'évaluation N4

4 - COMPÉTENCE(S) VISÉE(S) : **SE PRÉPARER À GRIMPER/ASSURER EN TÊTE**

But : savoir se préparer à grimper et assurer en tête en toute sécurité

grimpeur : faire son noeud de 8 et son noeud d'arrêt

, se co-vérifier

. appeler le professeur et attendre son "feu vert" avant de monter

assureur : préparer sa corde (la "lover" et faire un noeud de queue de vache) /préparer son système d'assurage en imperdable

contre-assureur : préparer son système d'assurage en imperdable

Consignes/ organisation/repères :

- cordées de 3 (grimpeur/assureur/contre-assureur) affinitaires mais équilibrées en poids (pas plus de 10kg d'écart et en niveau)
- 1 corde pré-mousquetonnée (2 premières dégaines) + 2 réverso par cordée
- 8 zones de travail autour des voies 9 10 11 12 13 15 16 17
- s'aider des capsules vidéo "mettre son système d'assurage en imperdable"
- au moins 1 passage dans chaque rôle par élève
- contre-assureur obligatoire

Critères de réussite : le système d'assurage est correctement placé/ la corde est lovée avec une queue de vache en bout/grimpeurs et assureurs se sont covérifiés/Attente du « feu vert » du professeur avant de commencer à grimper

Ce qu'il faut faire pour réussir :

- être rigoureux et procéder par étapes avec des points de contrôles repérables pour installer son système d'assurage en imperdable et se coordonner avec son assureur
- covérification et feu vert prof
- visualiser le couloir d'assurage et le couloir de chute
- visualiser les déplacements possibles de l'assureur

Variables : rapidité de préparation

Éléments à observer : niveau d'autonomie et de rigueur dans la préparation

Repères, ressources : capsule vidéo « se préparer en tête »/ suivi de compétence

5 COMPÉTENCE(S) VISÉE(S) PERMIS DE GRIMPER ET ASSURER EN TÊTE PROTOCOLE DÉGAINÉ 2 (D2)

Permis de Grimpeur D2

- accepter de chuter et savoir chuter
- savoir communiquer avec son assureur avant une chute puis pour descendre
- savoir désescalader (prérequis PASS Toulouse)

Permis d'Assureur D2

- savoir assurer en 5 temps
- savoir se préparer à accompagner et accompagner une chute
- savoir assurer en 3 tps type "tête" lors de la désescalade
- savoir communiquer avec son grimpeur avant et pendant la descente

But : valider le **protocole D2** (le protocole est validé séparément pour le grimpeur et l'assureur dans la mesure où toutes les compétences ci-dessus sont acquises)

- au départ, se préparer, se co-vérifier, attendre le "feu vert" du professeur et communiquer
- grimper/assurer en moulinette jusqu'à la 2ème dégainé, l'assureur sort de l'axe de chute (se met sur le côté)
- commander et gérer 2 chutes (grimpeur) : 1 à hauteur de la 1ère dégainé et l'autre à hauteur de la 2ème dégainé
- désescalader jusqu'en bas sans toucher le sol
- remonter directement jusqu'à la dégainé 2
- communiquer pour descendre
- descente équilibrée

Consignes organisation :

- au moins 1 passage dans chaque rôle par élève
- 8 zones de travail autour des voies 9 10 11 12 13 15 16 17
- rester sur la zone attribuée sans gêner les autres
- prendre toutes les prises
- commencer par des petites chutes (peu de mou)
- contre-assureur obligatoire

Critères de réussite : SÉCURITÉ GÉNÉRALE

- . conformité du code de communication grimpeur/assureur (au départ, lors de la chute et descente)
- . conformité des techniques d'assurage en 5 temps (moulinette) et en 3 temps (tête) : ne lâche jamais la corde sous le réverso
- . au moins 2 chutes par grimpeur
- le grimpeur est en confiance lors des chutes
- . l'assureur se sent en confiance

Repères à donner à l'élève : visualiser le risque encouru en cas de chute avec trop de "mou" (capsule vidéo du "mauvais assureur")

Variables : hauteur de chute = quantité de mou demandé par le grimpeur

Éléments à observer : équilibre des cordées / bonne entente générale/qualité de gestion motrice de la chute pour le grimpeur et l'assureur

Ressources : capsules vidéos protocole D2/ capsule vidéo du "mauvais assureur"/ capsule vidéo assurage 5 temps/ capsule "assurage 3 temps

(suite) Ce qu'il faut faire pour réussir le protocole D2

CODE DE COMMUNICATION

- . au départ : Grimpeur dit "départ" Assureur dit "départ assuré"
- . gestion de la chute : Grimpeur dit "attention pour chuter" Assureur dit "ok pour chuter" Grimpeur décompte "3.2.1" puis chute
- . avant et au moment de descendre : (révision N3 et pré-requis N4)
 - grimpeur dit "sec"
 - assureur prend la corde "sec" et dit "ok pour descendre",
 - grimpeur se déséquilibre en arrière, jambes tendues, pieds à plat contre le mur, mains le long du corps ou éventuellement sur la corde et dit "quand tu veux"
 - assureur attend de sentir le grimpeur en tension dans la corde et attend de le voir en bonne position avant de le faire descendre avec technique appropriée

GRIMPEUR

dans la phase de montée

- prendre toutes les prises
- viser et poser les quarts internes et externes (bout du pied)
- croiser les mains et les pieds lors du déplacement
- gestion de la chute :*
 - . faire attention de ne pas avoir la corde derrière les jambes
 - . prévenir son assureur
 - . se repousser du mur avec main et pieds pour ne pas se "racler" et se laisser partir en arrière sans chercher à se rattraper à la dégainé
 - . ouvrir les yeux et rester gainé au moment de la réception, corps actif
 - . se réceptionner mains/ pieds après l'autre avec un écart d'1 largeur de bassin si possible
 - . se protéger avec les mains
- pendant la désescalade : regarder ses pieds pour les poser précisément et éviter de regarder en bas (vertige)
- dans la descente :
 - . accepter le déséquilibre arrière et mettre le poids du corps en arrière
 - . simuler une marche sur le mur

ASSUREUR

dans la phase de montée

- pendant la phase de moulinette jusqu'à D2, faire les 5 temps d'assurage (révision N3 + pré-requis N4)
- gestion de la chute :*
 - se préparer à réceptionner le chuteur en plaçant ses 2 mains sous le réverso
 - rester gainé au moment de la chute
 - avancer en se déplaçant latéralement pour "dynamiser" un peu la chute
 - ne pas trop dynamiser, ne pas laisser trop de mou : aucun risque de retour au sol pendant la désescalade :
 - . placer 1 main sur la corde au dessus du réverso et l'autre en dessous du réverso
 - . faire les 3 temps (voir capsule vidéo de l'assurage en tête en 3 temps) pour donner un peu de mou (mais pas trop) en assurage tendu dans la descente :
 - . faire descendre à vitesse réduite en ayant toujours le contrôle des 2 mains sur la corde

CONTRE- ASSUREUR

dans la phase de montée, de désescalade et de descente

- . donne de la corde à l'assureur en effectuant les 3 temps
- . fait attention de suivre le rythme de l'assureur pour ne pas le gêner
- gestion de la chute :* idem gestuelle de l'assureur

1- ATELIER TRAVERSÉES

COMPÉTENCE(S) VISÉE(S) T : optimiser les transferts de poids (placer le Centre de Gravité au dessus d'un appui)

But : Traverser latéralement en bas du mur sous la ligne des 3m (blanche) d'un plot à autre espacé de 4m environ avec 1 cordelette attachée à son baudrier dont les brins doivent toucher en permanence le sol

Consignes/ organisation :

- 3 parcours de niveaux différents : parcours vert (6pts)/jaune (8pts)/rouge (10pts)
- inscrire le niveau réalisé dans le suivi de compétence
- cordelette nouée à l'anneau de charge et dont les 2 brins touchent le sol
- 5mn d'entraînement puis évaluation
- utilisation de la tablette + application vidéo coach
- utilisation de la capsule vidéo : traverser avec 1 cordelette attachée au baudrier
- rester strictement sous la ligne des 3m
- voir référentiel d'évaluation partie "évolution du grimpeur"

Critères de réussite : la cordelette touche le sol en permanence entre les 2 repères

Ce qu'il faut faire pour réussir :

- rapprocher le CG de la paroi et l'aligner avec les pieds pour décharger les mains en mettant le poids sur les jbes
- transfert le poids de corps avant de lâcher son appui main

Variables :

- 1 ou 2 essais par niveau choisi pour l'évaluation
- l'essai est considéré avorté quand la corde ne touche pas le sol
- diminuer ou augmenter la longueur du parcours (faire réussir les élèves à BEP)

Éléments à observer :

apparition de nouvelles formes de corps (grimper de profil, croisés mains, opposition)

Repères, ressources : -capsule vidéo de la traversée cordelette, application vidéo différée "vidéocoach" + suivi de compétence

2-ATELIER TECHNIQUE

COMPÉTENCE(S) VISÉE(S) savoir mousquetonner des 2 mains de manière fluide et conforme

But : en appui au sol, mousquetonner dans le bon sens et des 2 mains

Consignes organisation :

- par 2,, 4 ateliers
- s'entraîner main droite, main gauche en "méthode **pistolet**" et "méthode **pince**"
- faire prendre conscience des risques en cas de mauvais engagement de la corde dans les dégaines
- voir référentiel d'évaluation partie "Coordination de l'action grimper/s'assurer."

Critères de réussite : rapidité/conformité des 2 méthodes/fluidité

Ce qu'il faut faire pour réussir :

- s'équilibrer sur 3 appuis avant de mousquetonner
- prendre la corde depuis son noeud de 8, paume de main vers le haut et la remonter jusqu'à la dégainé

Variables : mousquetonner en appui sur le mur

Éléments à observer :

Repères, ressources : capsule vidéo mousquetonnage au sol en gâchette ou en pince + capsule montrant les risques en cas de mauvais mousquetonnage, référentiel d'évaluation n4

3A - ATELIER GRIMPER EN TÊTE**COMPÉTENCE(S) VISÉE(S) PERMIS DE GRIMPER ET ASSURER EN TÊTE PROTOCOLE DÉGAINÉ 3 (D3)**

permis de Grimpeur DÉGAINÉ 3 : Celles de L2 + savoir mousquetonner en étant équilibré, à la bonne hauteur, sans tirer trop de mou et de manière fluide et conforme

permis d'Assureur DÉGAINÉ 3 : Celles de L2 +

savoir dynamiser une chute (initiation)

savoir assurer corde tendue (sans laisser trop de "mou") en 3 temps

savoir donner et reprendre du "mou", ni "trop" ni trop "peu", rapidement et "sécher" le grimpeur

But : valider le protocole D3 (le protocole est validé séparément pour le grimpeur et l'assureur dans la mesure où toutes les compétences ci-dessus sont acquises)

-au départ, se préparer, se co-vérifier, attendre le "feu vert" du professeur et communiquer

-grimper/assurer en moulinette jusqu'à la 2ème dégainé, l'assureur sort de l'axe de chute (se met sur le côté)

-commander et gérer 1 chute (grimpeur) à hauteur de la 2ème dégainé

-grimper en tête jusqu'à la 3ème dégainé, le grimpeur s'arrête et s'équilibre pour mousquetonner, l'assureur réalise un assuage corde tendu en 3 temps après la 2ème dégainé sans donner trop de "mou"

-le grimpeur mousquetonne la 3ème dégainé et commande une deuxième chute sur la 3ème dégainé

-communiquer pour descendre puis descente équilibrée

Consignes organisation/sécurité :

-4 cordées de 3 (idem L2) sur 4 relais faciles : voie 9 - 11 - 13 - 15

- 1 corde pré-mousquetonnée (2 premières dégainés) + 2 réverso par cordée (assureur et contre-assureur)

- au moins 1 passage chacun au 3 postes

- ne pas démousquetonner les dégainés en descendant

- connaître les risques si on lâche la corde sous le réverso/ si on mousquetonne quand la dégainé est au dessus de la tête ou avec trop de mou

Critères de réussite : **SÉCURITÉ GÉNÉRALE**

Celles de L2 +

Grimpeur : mousquetonne quand la dégainé est entre son bassin et ses épaules, équilibré, de manière fluide et la corde du grimpeur sort de la dégainé

Assureur :

assuage corde tendu (pas de mou) au dessus de la 2ème dégainé sans "sécher" le grimpeur

assuage en 3 temps conforme sans jamais lâcher la corde sous le réverso

dynamise (avance un peu) lors des chutes

Ce qu'il faut faire pour réussir : L2 +

Grimpeur

-s'arrêter et mousquetonner quand la dégainé est entre l'épaule et la bassin

-être gainé lors de la chute (L2)

Assureur

-attitude gainée lors de la chute (L2)

-dynamiser un peu la chute (avancer un peu pour amortir)

-assurer corde tendue en 3 temps en sortant de l'axe de chute et en restant près du mur

Variations : Hauteur et direction de chute (jouer à chuter)/ prendre la dégainé dans la main pour la mousquetonner si on a peur au début

Éléments à observer : niveau de confiance du grimpeur lors de la chute, fluidité du mousquetonnage

Repères, ressources : capsule vidéo du "mauvais assureur + "capsule vidéo du protocole Dégainé 3 + suivi de compétence

3b - ATELIER PRÉPARATOIRE TÊTE**COMPÉTENCE(S) VISÉE(S) GRIMPER EN MOULINETTE (préparatoire tête) PROTOCOLE M1****Grimpeur**

. savoir mousquetonner main droite/ main gauche en "pince" ou "pistolet"

. savoir chuter

Assureur

. savoir assurer en 5 temps corde tendue ("sécher" son grimpeur)

. assuage dynamique vers le haut (prérequis assuage en tête) lors des chutes

Ce qu'il faut faire : valider le Protocole MOULINETTE 1 ("fausse tête" + chutes + corde tendue)

-se préparer à grimper en "fausse tête" (moulinette + , se co-vérifier et attendre la validation du professeur

- commencer à grimper en mousquetonnant les dégainés avec le bout de corde au fur et à mesure de l'ascension

- commander au moins 2 chutes pendant l'ascension

- continuer à grimper jusqu'en haut de voie puis commander la descente

Consignes organisation :

Au moins un passage chacun à chaque poste

4 relais utilisés à proximité des relais utilisés par le groupe "en tête" (facilite la gestion du professeur)

4 groupes de 2 ou 3 (en fonction du niveau de confiance du professeur)

Sécurité : appel à la responsabilisation des élèves sur cet atelier dévolué

Critères de réussite : **sens de mousquetonnage conforme/ fluidité**

Ce qu'il faut faire pour réussir : idem atelier mousquetonnage

Variations : hauteur de chute/ nombre de dégainés mousquetonnés/mousquetonner main droite maingache/ mousquetonner plusieurs fois la même dégainé

Éléments à observer : fonctionnement de l'atelier dévolué

Repères, ressources :capsule vidéo du protocole Moulinette 1 ++ suivi de compétence

1- ATELIER TRAVERSÉES

COMPÉTENCE(S) VISÉE(S) : optimiser les transferts de poids (placer le Centre de Gravité au dessus d'un appui) + savoir mousquetonner des 2 mains de manière fluide et conforme

But : Traverser latéralement en bas du mur sous la ligne des 3m (blanche) d'un plot à autre espace de 4m environ avec 1 cordelette attachée à son baudrier dont les brins doivent toucher en permanence le sol et 1 dégaine à mousquetonner pendant le parcours

Consignes/ organisation :

- 3 parcours de niveaux différents : parcours vert (6pts)/jaune (8pts)/rouge (10pts)
- inscrire le niveau réalisé dans le suivi de compétence
- cordelette nouée à l'anneau de charge et dont les 2 brins touchent le sol
- 5mn d'entraînement puis évaluation
- utilisation de la tablette + application vidéo coach
- utilisation de la capsule vidéo : traverser avec 1 cordelette attachée au baudrier et 1 dégaine à mousquetonner
- rester strictement sous la ligne des 3m (ligne blanche)

Critères de réussite :

la cordelette touche le sol en permanence entre les 2 repères
la dégaine est mousquetonnée dans le bon sens et dans le mouvement

Ce qu'il faut faire pour réussir :

- rapprocher le CG de la paroi et l'aligner avec les pieds pour décharger les mains en mettant le poids sur les jbes
- transfert le poids de corps avant de lâcher son appui main
- s'équilibrer sur 3 appuis avant de mousquetonner
- prendre la corde depuis son noeud de 8, paume de main vers le haut et la remonter jusqu'à la dégaine

Variables :

- 1 ou 2 essais par niveau choisi pour l'évaluation
- l'essai est considéré avorté quand la dégaine touche 1 fois, 2 fois...
- diminuer ou augmenter la longueur du parcours (faire réussir les élèves à BEP)

Éléments à observer : capacité à mousquetonner dans le mouvement

Repères, ressources : -capsule vidéo de la traversée cordelette + mousquetonnage, application vidéo différée "vidéocoach" + suivi de compétence

3a - COMPÉTENCE(S) VISÉE(S) **PERMIS DE GRIMPER ET ASSURER EN TÊTE PROTOCOLE DÉGAINE 3 (D3)**

permis de Grimpeur DÉGAINE 3

Celles de L2 + savoir mousquetonner en étant équilibré, à la bonne hauteur, sans tirer trop de mou et de manière fluide et conforme

permis d'Assureur DÉGAINE 3

Celles de L2 +
savoir dynamiser une chute (initiation)
savoir assurer corde tendue (sans laisser de "mou") en 3 temps
savoir donner et reprendre du "mou", ni "trop" ni trop "peu", rapidement et "sécher" le grimpeur

But : valider le protocole D3 (le protocole est validé séparément pour le grimpeur et l'assureur dans la mesure où toutes les compétences ci-dessus sont acquises)

- au départ, se préparer, se co-vérifier, attendre le "feu vert" du professeur et communiquer
- grimper/assurer en moulinette jusqu'à la 2ème dégaîne, l'assureur sort de l'axe de chute (se met sur le côté)
- le grimpeur commande une chute sur la 2ème dégaîne, l'assureur la dynamise
- grimper en tête jusqu'à la 3ème dégaîne, le grimpeur s'arrête et s'équilibre pour mousquetonner, l'assureur réalise un assurage corde tendue en 3 temps après la 2ème dégaîne sans donner trop de "mou"
- le grimpeur mousquetonne la 3ème dégaîne et l'assureur lui donne du "mou" (ni trop ni trop peu)
- le grimpeur commande une chute sur la 3ème dégaîne, l'assureur la dynamise
- communiquer pour descendre puis descente équilibrée

Consignes organisation/sécurité :

- 4 cordées de 3 (idem L2) sur 4 relais faciles : voie 9 - 11 - 13 - 15
- 1 corde pré-mousquetonnée (2 premières dégainées) + 2 réverso par cordée (assureur et contre-assureur)
- au moins 1 passage chacun au 3 postes
- ne pas démousquetonner les dégainées en descendant
- connaître les risques si on lâche la corde sous le réverso/ si on mousquetonne quand la dégaîne est au dessus de la tête ou avec trop de mou
- être en permanence très attentif en tant qu'assureur

Critères de réussite : SÉCURITÉ GÉNÉRALE

Celles de L2 +
Grimpeur : mousquetonne quand la dégaîne est entre son bassin et ses épaules, équilibré, de manière fluide et la corde du grimpeur sort de la dégaîne

Assureur :
assurage corde tendu (pas de mou) au dessus de la 2ème dégaîne sans "sécher" le grimpeur
assurage en 3 temps conforme sans jamais lâcher la corde sous le réverso
dynamise (avance un peu) lors des chutes

Ce qu'il faut faire pour réussir : L2 +

Grimpeur
-s'arrêter et mousquetonner quand la dégaîne est entre l'épaule et le bassin
-être gainé lors de la chute (L2)

Assureur
-attitude gainée lors de la chute (L2)
-dynamiser un peu la chute (avancer un peu pour amortir)
-assurer corde tendue en 3 temps en sortant de l'axe de chute et en restant près du mur

Variables : Hauteur et direction de chute (jouer à chuter)/ prendre la dégaîne dans la main pour la mousquetonner si on a peur au début

Éléments à observer : niveau de confiance du grimpeur lors de la chute, fluidité du mousquetonnage

Repères, ressources : -capsule vidéo du "mauvais assureur +"
-capsule vidéo du protocole Dégaîne 3 + suivi de compétence

3B -COMPÉTENCE(S) VISÉE(S) **GRIMPER EN MOULINETTE (préparatoire tête) PROTOCOLE M1**

Grimpeur

- . savoir mousquetonner main droite/ main gauche en "pince" ou "pistolet"
- . savoir chuter

Assureur

- . savoir assurer en 5 temps avec la **corde tendue** (sécher son grimpeur)
- . assurage dynamique vers le haut (prérequis assurage en tête) lors des chutes

Ce qu'il faut faire : valider le Protocole MOULINETTE 1 (" fausse tête" + chutes + corde tendue)

- se préparer à grimper en "fausse tête" (moulinette + , se co-vérifier et attendre la validation du professeur
- commencer à grimper en mousquetonnant les dégainées avec le bout de corde au fur et à mesure de l'ascension
- commander au moins 2 chutes pendant l'ascension
- continuer à grimper jusqu'en haut de voie puis commander la descente

Consignes organisation :

le grimpeur prend toutes les prises
Au moins un passage à chacun des postes
4 relais utilisés à proximité des relais utilisés par le groupe "en tête" (facilite la gestion du professeur)
4 groupes de 2 ou 3 (en fonction du niveau de confiance du professeur)

Sécurité : appel à la responsabilisation des élèves sur cet atelier dévolué

Critères de réussite : sens de mousquetonnage conforme/ fluidité

Ce qu'il faut faire pour réussir : idem atelier mousquetonnage

Variables : hauteur de chute/ nombre de dégainées mousquetonnées/mousquetonner main droite maingauche/ mousquetonner plusieurs fois la même dégaîne

Éléments à observer : fonctionnement de l'atelier dévolué

Repères, ressources :capsule vidéo du protocole Moulinette 1 + + suivi de compétence

1- ATELIER TRAVERSÉE

COMPÉTENCE(S) VISÉE(S) : optimiser le transfert de poids (placer le Centre de Gravité au dessus d'un appui) + savoir mousquetonner des 2 mains de manière fluide et conforme

But : Traverser latéralement en bas du mur sous la ligne des 3m (blanche) d'un plot à autre espace de 4m environ avec 1 cordelette attachée à son baudrier dont les brins doivent toucher en permanence le sol et 1 dégainé à mousquetonner pendant le parcours

Consignes/ organisation :

- 3 parcours de niveaux différents : parcours vert (6pts)/jaune (8pts)/rouge (10pts)
- inscrire le niveau réalisé dans le suivi de compétence
- cordelette nouée à l'anneau de charge et dont les 2 brins touchent le sol
- 5mn d'entraînement puis évaluation
- utilisation de la tablette + application vidéo coach
- utilisation de la capsule vidéo : traverser avec 1 cordelette attachée au baudrier et 1 dégainé à mousquetonner
- rester strictement sous la ligne des 3m (ligne blanche)

Critères de réussite :

la cordelette touche le sol en permanence entre les 2 repères
la dégainé est mousquetonnée dans le bon sens et dans le mouvement

Ce qu'il faut faire pour réussir :

- rapprocher le CG de la paroi et l'aligner avec les pieds pour décharger les mains en mettant le poids sur les jambes
- transférer le poids de corps avant de lâcher son appui main
- s'équilibrer sur 3 appuis avant de mousquetonner
- prendre la corde depuis son noeud de 8, paume de main vers le haut et la remonter jusqu'à la dégainé

Variables :

- 1 ou 2 essais par niveau choisi pour l'évaluation
- l'essai est considéré avorté quand la dégainé touche 1 fois, 2 fois...
- diminuer ou augmenter la longueur du parcours (faire réussir les élèves à BEP)

Éléments à observer : capacité à mousquetonner dans le mouvement

Repères, ressources : -capsule vidéo de la traversée cordelette + mousquetonnage, application vidéo différée "vidéocoach" + suivi de compétence

2- ATELIER TECHNIQUE

COMPÉTENCE(S) VISÉE(S) : savoir identifier et réagir en cas de "yoyo" ou d'oubli de dégainé

But : en se déplaçant vers le haut sous la ligne blanche, partir avec 1 cordelette longue attachée à son anneau de charge et provoquer volontairement un "yoyo" et un "oubli" de dégainé entre 2 dégainés proches et réagir à ce "yoyo" en toute sécurité

Consignes/ organisation :

- 6 ateliers installés avec, pour chaque atelier, 2 plaquettes et 2 dégainés amovibles
- par 2 avec 1 cordelette longue qui permet de simuler le "yoyo"
- 1 assureur (assurage manuel type "bloc") et 1 grimpeur
- co-observation, coopération
- connaître les conséquences d'un "yoyo" et d'un oubli de dégainé
- voir référentiel d'évaluation N4 partie "Coordination de l'action grimper/s'assurer."

Critères de réussite : reprise rapide et conforme du "yoyo" ou oubli de dégainé après identification

Ce qu'il faut faire pour réussir :

pour le "yoyo"

Dès que le grimpeur ou l'assureur se rend compte qu'il y a un "yoyo", démousquetonner la dégainé du bas (et pas celle du haut) et la remousquetonner dans la corde de l'assureur et dans le bon sens

pour l'"oubli" de dégainé

Dès que le grimpeur ou l'assureur se rend compte de l'"oubli", le grimpeur s'arrête et mousquetonne dans le bon sens la dégainé oubliée si elle est facile d'accès

Éléments à observer : fluidité de réaction

Repères, ressources : capsule vidéo sur le "yoyo", référentiel d'évaluation N4

3a - COMPÉTENCE(S) VISÉE(S) PERMIS DE GRIMPER ET ASSURER EN TÊTE PROTOCOLE DÉGAINÉ 4 (D4)

permis de Grimpeur DÉGAINÉ 4

Celles de L2 L3 + savoir mousquetonner des 2 mains en étant équilibré, à la bonne hauteur, sans tirer trop de mou et de manière fluide et conforme

permis d'Assureur DÉGAINÉ 4

Celles de L2 L3 +
savoir dynamiser une chute
savoir assurer en corde lissée (ni trop de "mou" ni trop peu) en 3 temps et en avançant/reculant en toute sécurité
savoir donner et reprendre du "mou" de manière fluide

But : valider le protocole D4 (le protocole est validé séparément pour le grimpeur et l'assureur dans la mesure où toutes les compétences ci-dessus sont acquises)

- au départ, se préparer, se co-vérifier, attendre le "feu vert" du professeur et communiquer
- grimper/assurer en moulinette jusqu'à la 2ème dégainé, l'assureur sort de l'axe de chute (se met sur le côté)
- grimper en tête jusqu'à la 3ème dégainé, l'assureur réalise un assurage corde lissée (laisse un peu de "mou")
- le grimpeur s'arrête et s'équilibre pour mousquetonner la dégainé 3, l'assureur donne du mou (ni trop ni trop peu)
- le grimpeur commande une chute sur la 3ème dégainé, l'assureur la dynamise une chute sur la 3ème dégainé
- l'assureur se recule un peu dans son couloir d'assurage pour mieux voir le grimpeur, celui-ci grimpe en tête jusqu'à la 4ème dégainé, l'assureur réalise un assurage corde lissée (laisse un peu de "mou")
- le grimpeur s'arrête et s'équilibre pour mousquetonner la dégainé 4, l'assureur donne du mou (ni trop ni trop peu)
- le grimpeur commande une chute sur la 4ème dégainé, l'assureur la dynamise
- communiquer pour descendre puis descente équilibrée

Consignes organisation/sécurité :

- 4 cordées de 3 (idem L2) sur 4 relais faciles : voie 9 - 11 - 13 - 15
- 1 corde pré-mousquetonnée (2 premières dégainées) + 2 réverso par cordée (assureur et contre-assureur)
- au moins 1 passage sur chacun au 3 postes
- ne pas démousquetonner les dégainées en descendant
- être en permanence très attentif en tant qu'assureur

Critères de réussite : SÉCURITÉ GÉNÉRALE

Ceux de L2 L3 +

Grimpeur : mousquetonnage équilibré, fluide et conforme (sens de la dégainé, pas de "yoyo")

Assureur : assurage corde lissée, donne du "mou" sans "à coup" + dynamise les chutes/ le grimpeur est en confiance

Ce qu'il faut faire pour réussir : L2 L3 +

Grimpeur : automatisation du geste de mousquetonnage main droite et main gauche/ repère et réagit en cas de "yoyo" ou mauvais sens

Assureur :

- reculer de 2m quand le grimpeur a dépassé la 3ème dégainé pour mieux voir sa progression et pouvoir réguler le "mou" en avançant/reculant
- avancer pour donner du mou et reculer pour en reprendre (car c'est plus rapide qu'avec les 3 temps mais attention à ne pas trop reculer quand même : 2m max du mur environ)
- repère les "yoyo"/erreur de sens de dégainé ou d'oubli et prévient son assureur

Variables : Hauteur et direction de chute/ jouer à chuter : prévenir ou pas l'assureur/ prendre les dégainées dans la main pour les mousquetonner si on a peur/ s'arrêter à la 3ème dégainé et se suspendre un peu avant de reprendre (prévenir son assureur)

Éléments à observer : niveau de confiance du grimpeur lors de la chute, fluidité du mousquetonnage

Repères, ressources : capsule vidéo du protocole Dégainé 4 + suivi de compétence

3b -COMPÉTENCE(S) VISÉE(S) GRIMPER EN MOULINETTE (préparatoire tête) PROTOCOLE M2

Grimpeur

- . savoir mousquetonner main droite/ main gauche en "pince" ou "pistolet"
- . savoir chuter

Assureur

- . savoir assurer en 5 temps en gardant la corde **molle (ne pas sécher le grimpeur)**
- . assurage dynamique vers le haut (prérequis assurage en tête) lors des chutes

Ce qu'il faut faire : valider le Protocole MOULINETTE 1 ("fausse tête" + chute + corde molle)

-se préparer à grimper en "fausse tête" (moulinette + , se co-vérifier et attendre la validation du professeur

- commencer à grimper en mousquetonnant les dégainées avec le bout de corde au fur et à mesure de l'ascension

- commander au moins 2 chutes pendant l'ascension

- continuer à grimper jusqu'en haut de voie puis commander la descente

Consignes organisation :

le grimpeur prend toutes les prises

Au moins un passage à chacun des postes

4 relais utilisés à proximité des relais utilisés par le groupe "en tête" (facilite la gestion du professeur)

4 groupes de 2 ou 3 (en fonction du niveau de confiance du professeur)

Sécurité : appel à la responsabilisation des élèves sur cet atelier dévolué

Critères de réussite : sens de mousquetonnage conforme/ fluidité

Ce qu'il faut faire pour réussir : idem atelier mousquetonnage

Variables : hauteur et nombre de chute/ longueur du "mou"/ nombre de dégainées mousquetonnées/mousquetonner main droite main gauche/ mousquetonner plusieurs fois la même dégainé

Éléments à observer : fonctionnement de l'atelier dévolué

Repères, ressources : capsule vidéo du protocole Moulinette 1 + suivi de compétence

1- ATELIER TRAVERSÉE

COMPÉTENCE(S) VISÉE(S) : optimiser son déplacement : les transfert de poids (placer le Centre de Gravité au dessus d'un appui)/ qualité et quantité des prises de mains)

But : Traverser latéralement en bas du mur sous la ligne des 3m (blanche) d'un plot à autre espacé de 4m environ avec 1 cordelette attachée à son baudrier dont les brins doivent toucher en permanence le sol et un nombre de mains limité (de 5 à 6 prises de main max)

Consignes/ organisation :

- 3 parcours de niveaux différents : parcours vert (6pts)/jaune (8pts)/rouge (10pts)
- inscrire le niveau réalisé dans le suivi de compétence
- cordelette nouée à l'anneau de charge et dont les 2 brins touchent le sol
- 5mn d'entraînement puis évaluation
- utilisation de la tablette + application vidéo coach
- utilisation de la capsule vidéo : traverser avec 1 cordelette attachée au baudrier et nombre de main limité
- rester strictement sous la ligne des 3m (ligne blanche)
- l'essai est considéré avorté quand le nombre de prise de main utilisé est dépassé
- voir référentiel d'évaluation partie "évolution du grimpeur"

Critères de réussite :

la cordelette touche le sol en permanence entre les 2 repères
le parcours est franchi en 5 prises de mains (élèves de grande taille) ou 6 mains (élèves de petite taille)

Ce qu'il faut faire pour réussir :

-viser des prises de pied ou main éloignées pour gagner en **amplitude** mais pas trop non plus pour pouvoir transférer le Centre de Gravité

Variables :

- 1 ou 2 essais par niveau choisi pour l'évaluation
- diminuer ou augmenter la longueur du parcours (faire réussir les élèves à BEP)

Éléments à observer : apparition de formes de corps de profil et plus amples, croisé-décroisé mains

Repères, ressources : -capsule vidéo de la traversée cordelette + prise de main limité, application vidéo différée "vidéocoach" + suivi de compétence

2a - COMPÉTENCE(S) VISÉE(S) PERMIS DE GRIMPER ET ASSURER EN TÊTE PROTOCOLE DÉGAINE 4 (D4)**permis de Grimpeur DÉGAINE 4**

Celles de L2 L3 + savoir mousquetonner des 2 mains en étant équilibré, à la bonne hauteur, sans tirer trop de mou et de manière fluide et conforme

permis d'Assureur DÉGAINE 4

Celles de L2 L3 +
savoir dynamiser une chute
savoir assurer en corde lissée (ni trop de "mou" ni trop peu) en 3 temps et en avançant/reculant avec fluidité et en toute sécurité

But : valider le protocole D4 (le protocole est validé séparément pour le grimpeur et l'assureur dans la mesure où toutes les compétences ci-dessus sont acquises)

- au départ, se préparer, se co-vérifier, attendre le "feu vert" du professeur et communiquer
- grimper/assurer en moulinette jusqu'à la 2ème dégaîne, l'assureur sort de l'axe de chute (se met sur le côté)
- grimper en tête jusqu'à la 3ème dégaîne, l'assureur réalise un assurage corde lissée (laisse un peu de "mou")
- le grimpeur s'arrête et s'équilibre pour mousquetonner la dégaîne 3, l'assureur donne du mou (ni trop ni trop peu)
- le grimpeur commande une chute sur la 3ème dégaîne, l'assureur la dynamise
- l'assureur se recule un peu dans son couloir d'assurage pour mieux voir le grimpeur, celui-ci grimpe en tête jusqu'à la 4ème dégaîne, l'assureur réalise un assurage corde lissée (laisse un peu de "mou")
- le grimpeur s'arrête et s'équilibre pour mousquetonner la dégaîne 4, l'assureur donne du mou (ni trop ni trop peu)
- le grimpeur commande une chute sur la 4ème dégaîne, l'assureur la dynamise
- communiquer pour descendre puis descente équilibrée

Consignes organisation/sécurité :

- 4 cordées de 3 (idem L2) sur 4 relais faciles : voie 9 - 11 - 13 - 15
- 1 corde pré-mousquetonnée (2 premières dégaines) + 2 réverso par cordée (assureur et contre-assureur)
- au moins 1 passage sur chacun au 3 postes
- ne pas démousquetonner les dégaines en descendant
- être en permanence très attentif en tant qu'assureur

Critères de réussite : SÉCURITÉ GÉNÉRALE

Ceux de L2 L3 +
Grimpeur : mousquetonnage équilibré, fluide et conforme (sens de la dégaîne, pas de "yoyo")/ repère et réagit en cas de "yoyo" ou mauvais sens

Assureur : assurage corde lissée, donne du "mou" sans "à coup" + dynamise les chutes + le grimpeur est en confiance repère les "yoyo"/erreur de sens de dégaîne ou d'oubli et prévient son assureur

Ce qu'il faut faire pour réussir : L2 L3 +

Grimpeur : automatisation du geste de mousquetonnage main droite et main gauche

Assureur :
-reculer de 2m quand le grimpeur a dépasser la 3ème dégaîne pour mieux voir sa progression et pouvoir réguler le "mou" en avançant/reculant
-avancer pour donner du mou et reculer pour en reprendre va plus vite qu'avec les 3 temps mais attention à ne pas trop reculer quand même (2m max du mur environ)
-anticiper les actions du grimpeur donc être en permanence très attentif

Variables : Hauteur et direction de chute/ jouer à chuter : prévenir ou pas l'assureur/prendre les dégaines dans la main pour les mousquetonner si on a peur/ s'arrêter à la 3ème dégaîne et se suspendre un peu avant de reprendre (prévenir son assureur)

Éléments à observer : niveau de confiance du grimpeur lors de la chute, fluidité du mousquetonnage

Repères, ressources : capsule vidéo du protocole Dégaîne 4 + suivi de compétence

2b -COMPÉTENCE(S) VISÉE(S) GRIMPER EN MOULINETTE (préparatoire tête) PROTOCOLE M2**Grimpeur**

- . savoir mousquetonner main droite/ main gauche en "pince" ou "pistolet"
- . savoir chuter

Assureur

- . savoir assurer en 5 temps sans sécher son grimpeur (garder la corde **molle**)
- . assurage dynamique vers le haut (prérequis assurage en tête) lors des chutes

Ce qu'il faut faire : valider le Protocole MOULINETTE 2 ("fausse tête" + chutes + corde molle)

- se préparer à grimper en "fausse tête" (moulinette + , se co-vérifier et attendre la validation du professeur
- commencer à grimper en mousquetonnant les dégaines avec le bout de corde au fur et à mesure de l'ascension
- commander au moins 2 chutes pendant l'ascension
- continuer à grimper jusqu'en haut de voie puis commander la descente

Consignes organisation :

le grimpeur prend toutes les prises

Au moins un passage à chacun des postes

4 relais utilisés à proximité des relais utilisés par le groupe "en tête" (facilite la gestion du professeur)

4 groupes de 2 ou 3 (en fonction du niveau de confiance du professeur)

Sécurité : appel à la responsabilisation des élèves sur cet atelier dévolu

Critères de réussite : sens de mousquetonnage conforme/ fluidité

Ce qu'il faut faire pour réussir : idem atelier mousquetonnage

Variables : hauteur et nombre de chute/ longueur du "mou"/ nombre de dégaines mousquetonnées/mousquetonner main droite main gauche/ mousquetonner plusieurs fois la même dégaîne

Éléments à observer : fonctionnement de l'atelier dévolu

Repères, ressources : capsule vidéo du protocole Moulinette 1 + + suivi de compétence

1- ATELIER TRAVERSÉE

COMPÉTENCE(S) VISÉE(S) : optimiser son déplacement
les transfert de poids (placer le Centre de Gravité au dessus d'un appui)
la qualité et quantité des poses de pieds)

But : Traverser latéralement en bas du mur sous la ligne des 3m (blanche) d'un plot à autre espace de 4m environ avec 1 cordelette attachée à son baudrier dont les brins doivent toucher en permanence le sol et un nombre de pose de pieds limité (de 5 à 6 max en fonction de la taille de l'élève)

Consignes/ organisation :

- 3 parcours de niveaux différents : parcours vert (6pts)/jaune (8pts)/rouge (10pts)
- inscrire le niveau réalisé dans le suivi de compétence
- cordelette nouée à l'anneau de charge et dont les 2 brins touchent le sol
- 5mn d'entraînement puis évaluation
- utilisation de la tablette + application vidéo coach
- utilisation de la capsule vidéo : traverser avec 1 cordelette attachée au baudrier et nombre de pied limité
- rester strictement sous la ligne des 3m (ligne blanche)
- l'essai est considéré avorté quand le nombre de prise de pied utilisé est dépassé

Critères de réussite :

la cordelette touche le sol en permanence entre les 2 repères
le parcours est franchi en 5 ou 6 prises de pieds

Ce qu'il faut faire pour réussir :

- viser des prises de pied ou main éloignées pour gagner en amplitude mais pas trop non plus pour pouvoir transférer le Centre de Gravité
- utiliser la pointe avant du chausson (quarts interne, externe, pointe)

Variables :

- 1 ou 2 essais par niveau choisi pour l'évaluation
- diminuer ou augmenter la longueur du parcours (faire réussir les élèves à BEP)

Éléments à observer : apparition de formes de corps de profil et plus amples, opposition

Repères, ressources : -capsule vidéo de la traversée cordelette + prise de main limité, application vidéo différée "vidéocoach" + suivi de compétence

2- ATELIER TECHNIQUE

COMPÉTENCE(S) VISÉE(S) : savoir réaliser la manoeuvre de haut de voie(relais à double mousqueton inversé ouvert)

But : depuis le sol, réaliser la manoeuvre simulant l'arrivée en haut de voie : passer la corde dans les 2 mousquetons inversés en faisant attention de ne pas la coincer

Consignes/ organisation :

- 6 ateliers installés avec, pour chaque atelier, 1 plaquette et 2 dégaines amovibles simulant un relai de haut de voie
- par 2 avec 1 cordelette longue qui permet de simuler l'arrivée du grimpeur en haut de voie
- co-observation, coopération
- connaître les conséquences d'une mauvaise manoeuvre de haut de voie
-

Critères de réussite : rapidité/ la corde coulisse bien dans les 2 mousquetons inversés

Ce qu'il faut faire pour réussir :

Quand le grimpeur arrive en haut de voie, il s'équilibre et prend la chaîne du relais à la main ce qui lui permet de passer sa corde dans les 2 mousquetons avec beaucoup plus de facilités

Variables : faire la manip en se mettant en suspension sur le mur

Éléments à observer : conformité/ rapidité/équilibre

Repères, ressources : capsule vidéo sur la manoeuvre de haut de voie

3a - COMPÉTENCE(S) VISÉE(S) PERMIS DE GRIMPER ET ASSURER EN TÊTE JUSQU'AU RELAIS

permis de Grimpeur RELAIS

Celles de L2 L3 L4 L5 + savoir effectuer la manoeuvre de haut de voie
s'organiser pour n'utiliser qu'une seule couleur de prise (en fonction de l'évolution des compétences de l'élève)

permis d'Assureur RELAIS

Celles de L2 L3 L4 L5 +
savoir dynamiser une chute
savoir assurer en corde lissée (ni trop de "mou" ni trop peu) en 3 temps et en avançant/reculant avec fluidité et en toute sécurité

But : valider le protocole RELAIS (le protocole est validé séparément pour le grimpeur et l'assureur dans la mesure où toutes les compétences ci-dessus sont acquises)

- au départ, se préparer, se co-vérifier, attendre le "feu vert" du professeur et communiquer
- le grimpeur essaye de n'utiliser qu'une couleur de prise s'il le peut
- grimper/assurer en moulinette jusqu'à la 2ème dégainé, l'assureur sort de l'axe de chute (se met sur le côté)
- grimper en tête jusqu'à la 3ème dégainé, l'assureur réalise un assurage corde lissée (laisse un peu de "mou" en permanence)
- le grimpeur s'arrête et s'équilibre pour mousquetonner la dégainé 3, l'assureur donne du mou (ni trop ni trop peu) avec les 3 temps
- le grimpeur commande une chute sur la 3ème dégainé, l'assureur la dynamise
- l'assureur se recule un peu dans son couloir d'assurage pour mieux voir le grimpeur, celui-ci grimpe en tête jusqu'à la 4ème dégainé, l'assureur réalise un assurage corde lissée (laisse un peu de "mou")
- le grimpeur s'arrête et s'équilibre pour mousquetonner la dégainé 4, l'assureur donne du mou (ni trop ni trop peu)
- le grimpeur commande une chute sur la 4ème dégainé, l'assureur la dynamise
- le grimpeur arrive au relais, il fait sa manip de haut de voie puis commande "sec" pour descendre
- communiquer pour descendre puis descente équilibrée

Consignes organisation/sécurité :

- 4 cordées de 3 (idem L2) sur 4 relais faciles : voie 9 - 11 - 13 - 15
- 1 corde pré-mousquetonnée (2 premières dégainés) + 2 réverso par cordée (assureur et contre-assureur)
- au moins 1 passage sur chacun au 3 postes
- ne pas démousquetonner les dégainés en descendant
- être en permanence très attentif en tant qu'assureur
- sur le suivi de compétence et si on a fait 1 seule couleur, entrer la couleur de la voie réalisée, le numéro du relais et le niveau réalisé

Critères de réussite : SÉCURITÉ GÉNÉRALE Ceux de L2 L3 +

Grimpeur : mousquetonnage équilibré, fluide et conforme (sens de la dégainé, pas de "yoyo")

Assureur : assurage corde lissée, donne du "mou" sans "à coup" + dynamise les chutes + le grimpeur est en confiance

Ce qu'il faut faire pour réussir : L2 L3 +

Grimpeur : automatisation du geste de mousquetonnage main droite et main gauche

Assureur :

- reculer de 2m quand le grimpeur a dépasser la 3ème dégainé pour mieux voir sa progression et pouvoir réguler le "mou" en avançant/reculant
- avancer pour donner du mou et reculer pour en reprendre va plus vite qu'avec les 3 temps mais attention à ne pas trop reculer quand même (2m max du mur environ)
- anticiper les actions du grimpeur donc être en permanence très attentif

Variables : Hauteur et direction de chute/ jouer à chuter : prévenir ou pas l'assureur/ prendre les dégainés 3 et 4 dans la main pour les mousquetonner si on a peur/ s'arrêter à la 3ème et/ou 4ème dégainé et se suspendre un peu avant de reprendre (prévenir son assureur)

Éléments à observer : niveau de confiance du grimpeur lors de la chute, fluidité du mousquetonnage

Repères, ressources : capsule vidéo du protocole Dégainé 4 + suivi de compétence

3b -COMPÉTENCE(S) VISÉE(S) GRIMPER EN MOULINETTE (préparatoire tête) PROTOCOLE M3

Grimpeur

- . savoir mousquetonner main droite/ main gauche en "pince" ou "pistolet"
- . savoir chuter
- . optimiser son déplacement : qualité de la pose des pieds (prise d'information)

Assureur

- . savoir assurer en 5 temps corde **molle**
- . assurage dynamique vers le haut (prérequis assurage en tête) lors des chutes

Ce qu'il faut faire : valider le Protocole MOULINETTE 3 (" fausse tête" + chutes + corde molle + 1 dégainé au talon)

- se préparer à grimper en "fausse tête" (moulinette + cordelette), se co-vérifier et attendre la validation du professeur
- commencer à grimper en mousquetonnant les dégainés avec le bout de corde au fur et à mesure de l'ascension et en faisant attention à la pose des pieds (la dégainé ne touche pas le mur)
- commander au moins 2 chutes pendant l'ascension
- continuer à grimper jusqu'en haut de voie puis commander la descente

Consignes organisation :

- Au moins un passage à chacun des postes
- 1 cordelette + 1 dégainé au talon par grimpeur
- 4 relais utilisés à proximité des relais utilisés par le groupe "en tête" (facilite la gestion du professeur)
- 4 groupes de 2 ou 3 (en fonction du niveau de confiance du professeur)

Sécurité : appel à la responsabilisation des élèves sur cet atelier dévolu

Critères de réussite : sens de mousquetonnage conforme/ fluidité

Ce qu'il faut faire pour réussir : idem atelier mousquetonnage

Variables : hauteur et nombre de chute/ longueur du "mou"/ nombre de dégainés mousquetonnés/1 dégainé à chaque talon/ grimper 1 seule couleur de prise

Éléments à observer : fonctionnement de l'atelier dévolu

Repères, ressources : capsule vidéo du protocole Moulinette 1 ++ suivi de compétence

1- ATELIER TRAVERSÉE

COMPÉTENCE(S) VISÉE(S) : optimiser son déplacement

les transferts de poids (placer le Centre de Gravité au dessus d'un appui)

qualité et quantité des **poses de pieds**

qualité et quantité des **prises de mains**

But : Traverser latéralement en bas du mur sous la ligne des 3m (blanche) d'un plot à autre espacé de 4m environ avec 1 cordelette attachée à son baudrier dont les brins doivent toucher en permanence le sol et un nombre de poses de pied et de prises de main limités (de 5 à 6 max en fonction de la taille de l'élève)

Consignes/ organisation :

- 3 parcours de niveaux différents : parcours vert (6pts)/jaune (8pts)/rouge (10pts)
- inscrire le niveau réalisé dans le suivi de compétence
- cordelette nouée à l'anneau de charge et dont les 2 brins touchent le sol
- 5mn d'entraînement puis évaluation
- utilisation de la tablette + application vidéo coach
- utilisation de la capsule vidéo : traverser avec 1 cordelette attachée au baudrier et nombre de pieds et mains limités
- rester strictement sous la ligne des 3m (ligne blanche)
- l'essai est considéré avorté quand le nombre de prise de pied et de mains utilisé est dépassé

Critères de réussite :

la cordelette touche le sol en permanence entre les 2 repères

le parcours est franchi en 5 ou 6 poses de pieds et 5 ou 6 prises de mains

Ce qu'il faut faire pour réussir :

- viser des prises de pied ou main éloignées pour gagner en amplitude mais pas trop non plus pour pouvoir transférer le Centre de Gravité
- utiliser la pointe avant du chausson (quarts interne, externe, pointe)
- prendre les prises de mains dans le bon sens

Variables :

- 1 ou 2 essais par niveau choisi pour l'évaluation
- diminuer ou augmenter la longueur du parcours (faire réussir les élèves à BEP)

Éléments à observer : apparition de formes de corps de profil et plus amples, opposition

Repères, ressources : -capsule vidéo de la traversée cordelette + prise de main limité, application vidéo différée "vidéocoach" + suivi de compétence

3a - COMPÉTENCE(S) VISÉE(S) PERMIS DE GRIMPER ET ASSURER EN TÊTE PROTOCOLE RELAIS**permis de Grimpeur RELAIS**

Celles de L2 L3 L4 L5 + savoir effectuer la manoeuvre de haut de voie
s'organiser pour n'utiliser qu'une seule couleur de prise (en fonction de l'évolution des compétences de l'élève)

permis d'Assureur RELAIS

Celles de L2 L3 L4 L5 +
savoir dynamiser une chute
savoir assurer en corde lissée (ni trop de "mou" ni trop peu) en 3 temps et en avançant/reculant avec fluidité et en toute sécurité

But : valider le protocole RELAIS (le protocole est validé séparément pour le grimpeur et l'assureur dans la mesure où toutes les compétences ci-dessus sont acquises)

- au départ, se préparer, se co-vérifier, attendre le "feu vert" du professeur et communiquer
- le grimpeur essaye de n'utiliser qu'une couleur de prise s'il le peut
- grimper/assurer en moulinette jusqu'à la 2ème dégainé, l'assureur sort de l'axe de chute (se met sur le côté)
- grimper en tête jusqu'à la 3ème dégainé, l'assureur réalise un assurage corde lissée (laisse un peu de "mou" en permanence)
- le grimpeur s'arrête et s'équilibre pour mousquetonner la dégainé 3, l'assureur donne du mou (ni trop ni trop peu) avec les 3 temps
- le grimpeur commande une chute sur la 3ème dégainé, l'assureur la dynamise
 - l'assureur se recule un peu dans son couloir d'assurage pour mieux voir le grimpeur, celui-ci grimpe en tête jusqu'à la 4ème dégainé, l'assureur réalise un assurage corde lissée (laisse un peu de "mou")
- le grimpeur s'arrête et s'équilibre pour mousquetonner la dégainé 4, l'assureur donne du mou (ni trop ni trop peu)
- le grimpeur commande une chute sur la 4ème dégainé, l'assureur la dynamise
- le grimpeur arrive au relais, il fait sa manip de haut de voie puis commande "sec" pour descendre
- communiquer pour descendre puis descente équilibrée

Consignes organisation/sécurité :

- 4 cordées de 3 (idem L2) sur 4 relais faciles : voie 9 - 11 - 13 -15
- 1 corde pré-mousquetonnée (2 premières dégainés) + 2 réverso par cordée (assureur et contre-assureur)
- au moins 1 passage sur chacun au 3 postes
- ne pas démousquetonner les dégainés en descendant
- être en permanence très attentif en tant qu'assureur
- sur le suivi de compétence et si on a fait 1 seule couleur, entrer la couleur de la voie réalisée, le numéro du relais et le niveau réalisé
- voir référentiel d'évaluation partie "cotation de la voie"

Critères de réussite : SÉCURITÉ GÉNÉRALE

Ceux de L2 L3 +

Grimpeur : mousquetonnage équilibré, fluide et conforme (sens de la dégainé, pas de "yoyo")

Assureur : assurage corde lissée, donne du "mou" sans "à coup" + dynamise les chutes + le grimpeur est en confiance

Ce qu'il faut faire pour réussir :

Grimpeur : automatisation du geste de mousquetonnage main droite et main gauche

Assureur :

- reculer de 2m quand le grimpeur a dépasser la 3ème dégainé pour mieux voir sa progression et pouvoir réguler le "mou" en avançant/reculant
- avancer pour donner du mou et reculer pour en reprendre va plus vite qu'avec les 3 temps mais attention à ne pas trop reculer quand même (2m max du mur environ)

-anticiper les actions du grimpeur donc être en permanence très attentif

Variables : Hauteur et direction de chute/ jouer à chuter : prévenir ou pas l'assureur/rendre les dégainés 3 et 4 dans la main pour les mousquetonner si on a peur/s'arrêter à la 3ème et/ou 4ème dégainé et se suspendre un peu avant de reprendre (prévenir son assureur)

Éléments à observer : niveau de confiance du grimpeur lors de la chute, fluidité du mousquetonnage, référentiel d'évaluation niveau 4

Repères, ressources : capsule vidéo du protocole Dégainé 4 + suivi de compétence

3b -COMPÉTENCE(S) VISÉE(S) GRIMPER EN MOULINETTE (préparatoire tête) PROTOCOLE M3**Grimpeur**

- . savoir mousquetonner main droite/ main gauche en "pince" ou "pistolet"
- . savoir chuter
- . optimiser son déplacement : qualité de la pose des pieds (prise d'information)

Assureur

- . savoir assurer en 5 temps corde **molle**
- . assurage dynamique vers le haut (prérequis assurage en tête) lors des chutes

Ce qu'il faut faire : valider le Protocole MOULINETTE 3 ("fausse tête" + chutes + corde molle + 1 dégainé au talon)

- se préparer à grimper en "fausse tête" (moulinette + cordelette), se co-vérifier et attendre la validation du professeur
- commencer à grimper en mousquetonnant les dégainés avec le bout de corde au fur et à mesure de l'ascension et en faisant attention à la pose des pieds (la dégainé ne touche pas le mur)
- commander au moins 2 chutes pendant l'ascension
- continuer à grimper jusqu'en haut de voie puis commander la descente

Consignes organisation :

Au moins un passage à chacun des postes

1 cordelette + 1 dégainé au talon par grimpeur

4 relais utilisés à proximité des relais utilisés par le groupe "en tête" (facilite la gestion du professeur)

4 groupes de 2 ou 3 (en fonction du niveau de confiance du professeur)

Sécurité : appel à la responsabilisation des élèves sur cet atelier dévolué

Critères de réussite : sens de mousquetonnage conforme/ fluidité

Ce qu'il faut faire pour réussir : idem atelier mousquetonnage

Variables : hauteur et nombre de chute/ longueur du "mou"/ nombre de dégainés mousquetonnés/1 dégainé à chaque talon/ grimper 1 seule couleur de prise

Éléments à observer : fonctionnement de l'atelier dévolué

Repères, ressources : capsule vidéo du protocole Moulinette 1 + suivi de compétence

1- ATELIER TRAVERSÉE

COMPÉTENCE(S) VISÉE(S) : optimiser son déplacement :

les transferts de poids (placer le Centre de Gravité au dessus d'un appui)
qualité et quantité des **poses de pieds**

But : Traverser latéralement en bas du mur sous la ligne des 3m (blanche) d'un plot à autre espacé de 5m environ avec 1 cordelette attachée à son baudrier dont les brins doivent toucher en permanence le sol et 1 dégaine accrochée à chacun des talons qui ne doivent pas toucher le mur pendant toute la traversée

Consignes/ organisation :

- 3 parcours de niveaux différents : parcours vert (6pts)/jaune (8pts)/rouge (10pts)
- inscrire le niveau réalisé dans le suivi de compétence
- cordelette nouée à l'anneau de charge et dont les 2 brins touchent le sol
- 5mn d'entraînement puis évaluation
- utilisation de la tablette + application vidéo coach
- utilisation de la capsule vidéo : traverser avec 1 cordelette attachée au baudrier et nombre de pieds et mains limités
- rester strictement sous la ligne des 3m (ligne blanche)
- l'essai est considéré avorté quand le nombre de prise de pied et de mains utilisé est dépassé
- possibilité de se reposer en Position de Moindre Effort (PME) en cours de traversée

Critères de réussite :

la cordelette touche le sol en permanence entre les 2 repères
le parcours est franchi en 5 ou 6 prises de pieds
les dégaines ne touchent pas le mur

Ce qu'il faut faire pour réussir :

- viser des prises de pied ou main éloignées pour gagner en amplitude mais pas trop non plus pour pouvoir transférer le Centre de Gravité
- utiliser la pointe avant du chausson (quarts interne, externe, pointe)
- prendre les prises de mains dans le bon sens

Variables :

- 1 ou 2 essais par niveau choisi pour l'évaluation
- diminuer ou augmenter la longueur du parcours (faire réussir les élèves à BEP)

Éléments à observer : apparition de formes de corps de profil et plus amples, opposition

Repères, ressources : -capsule vidéo de la traversée cordelette + prise de main limité, application vidéo différée "vidéocoach" + suivi de compétence

2- COMPÉTENCE(S) VISÉE(S) PERMIS DE GRIMPER ET D'ASSURER EN TÊTE EN AUTONOMIE GUIDÉE

permis de Grimpeur et assureur en AUTONOMIE GUIDÉE

Celles des leçons précédentes +

s'organiser pour n'utiliser qu'une seule couleur de prise (en fonction de l'évolution des compétences de l'élève)

choisir une voie à son niveau (se connaître) et la réaliser en tête

permis d'Assureur AUTONOMIE GUIDÉE

Celles des leçons précédentes +

assurer systématiquement en corde lissée (ni trop de "mou" ni trop peu) en 3 temps et en avançant/reculant avec fluidité et en toute sécurité savoir pré-mousquetonner les 2 premières dégaines avec une perche

But : valider le protocole AUTONOMIE GUIDÉE (le protocole est validé séparément pour le grimpeur et l'assureur dans la mesure où toutes les compétences ci-dessus sont acquises)

-au départ, le grimpeur choisit une voie à son niveau en concertation avec l'assureur (cordée=équipe)

-se préparer, se co-vérifier, attendre le "feu vert" du professeur (qui vérifie le niveau de réalisation/ conformité du projet de l'élève avec ses capacités)

- communiquer avant le départ

- le grimpeur n'utilise que les prises de la couleur de la voie choisie jusqu'au relais, il prévient son assureur en cas de risque de chute, essaye de grimper en optimisant ses déplacements

- l'assureur repère d'éventuelles erreurs ("yoyo", sens de dégainage non conforme, oubli de dégainage)

, le grimpeur fait sa manip de haut de voie puis commande "sec" pour descendre

-communiquer pour descendre puis descente équilibrée

Consignes organisation/sécurité :

-8 cordées de 3 sur 8 relais

- corde pré-mousquetonnée (2 premières dégaines) + 2 réverso par cordée (assureur et contre-assureur)

- au moins 1 voie réalisée en tête pendant la leçon (possibilité de grimper en moulette si besoin)

- ne pas démousquetonner les dégaines en descendant

- être en permanence très attentif en tant qu'assureur

- sur le suivi de compétence et si on a fait 1 seule couleur, entrer la couleur de la voie réalisée, le numéro du relais et le niveau réalisé

- voir référentiel d'évaluation partie "notation de la voie" et déroulement de l'épreuve : 8mn pour se préparer/grimper-assurer/redescendre

Critères de réussite : SÉCURITÉ GÉNÉRALE

grimpeur : préparation conforme/communication avant et pendant conforme/grimpe voie complète d'1 seule couleur à son niveau

assureur : préparation conforme/communication avant et pendant conforme/grimpeur en confiance du début à la fin de sa voie

Ce qu'il faut faire pour réussir :

Grimpeur : optimise son déplacement (transfert CG avant poussée, optimise mains et pieds, forme de corps de profil, PME, fluidité, conformité mousquetonnage, prévenir en cas de chute qu'on sent venir,

Assureur : assurage lissé en T/dynamiser les chutes s'il y en a/**anticipation des actions du grimpeur/repère les erreurs de sécurité et avertit**

Variables : niveau de voie réalisé/ voie réalisée complète ou non/utilisation de prises d'une autre couleur / possibilité de grimper par cordée de 2 sans le contre-assureur/ dossards verts lorsque permis obtenue

Éléments à observer : choix pertinent du niveau de voie choisi/ l'aisance générale du grimpeur/le niveau de confiance du grimpeur en son assureur

Repères, ressources : capsule vidéo du pré-Mousquetonnage avec la perche, capsule vidéo du permis AUTONOMIE GUIDÉE

ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE ATTENDUE

PARTIE COORDINATION DES ACTIONS GRIMPEUR-ASSUREUR /2.5pts

Objectif : évaluer le niveau d'organisation des cordées grimpeur-assureur d'un point de vue essentiellement sécuritaire et communicationnel

Organisation : le professeur évalue les cordées en parallèle du déroulement de la leçon. Cette évaluation se réalise sur la leçon 8 et la leçon 9 afin de faciliter l'organisation temporelle de l'évaluation finale en CCF de la leçon 10.

Critères : l'évaluation se fait au regard des indicateurs du référentiel de compétence Niveau 4 qui est connu des élèves.

1- ATELIER TRAVERSÉE

COMPÉTENCE(S) VISÉE(S) : optimiser son déplacement :

ses ressources motrices : les transferts de poids (placer le Centre de Gravité au dessus d'un appui) qualité et quantité des **poses de pieds et prises de main**

ses ressources informationnelles : les Positions de Moindre Effort (PME) ou de repos

But : Traverser latéralement en bas du mur sous la ligne des 3m (blanche) d'un plot à autre espacé de 6m environ sans poser le pied au sol

Consignes/ organisation :

- 3 parcours de niveaux différents : parcours vert (6pts)/jaune (8pts)/rouge (10pts)
- inscrire le niveau réalisé dans le suivi de compétence
- 5mn d'entraînement puis évaluation
- utilisation de la tablette + application vidéo coach
- utilisation de la capsule vidéo : traverser en faisant des PME
- rester strictement sous la ligne des 3m (ligne blanche)
- l'essai est considéré avorté si les pieds touchent le sol
- possibilité de se reposer en Position de Moindre Effort (PME) en cours de traversée

Critères de réussite : le parcours est franchi sans que les pieds ne touchent le sol

Ce qu'il faut faire pour réussir :

- viser des prises de pied ou main éloignées pour gagner en amplitude mais pas trop non plus pour pouvoir transférer le Centre de Gravité
- utiliser la pointe avant du chausson (quarts interne, externe, pointe)
- prendre les prises de mains dans le bon sens
- faire des arrêts en PME

Variables :

- 1 ou 2 essais par niveau choisi pour l'évaluation
- diminuer ou augmenter la longueur du parcours (faire réussir les élèves à BEP)
- autoriser 1 ou 2 poses de pied

Éléments à observer : apparition de formes de corps de profil et plus amples, opposition + apparition des PME

Repères, ressources : -capsule vidéo de la traversée avec des PME, application vidéo différée "vidéocoach" + suivi de compétence

2- COMPÉTENCE(S) VISÉE(S) PERMIS DE GRIMPER ET D'ASSURER EN TÊTE EN AUTONOMIE GUIDÉE

permis de Grimpeur et assureur en AUTONOMIE GUIDÉE

Celles des leçons précédentes +

s'organiser pour n'utiliser qu'une seule couleur de prise (en fonction de l'évolution des compétences de l'élève)

choisir une voie à son niveau (se connaître) et la réaliser en tête

permis d'Assureur AUTONOMIE GUIDÉE

Celles des leçons précédentes +

assurer systématiquement en corde lissée (ni trop de "mou" ni trop peu) en 3 temps et en avançant/reculant avec fluidité et en toute sécurité

savoir pré-mousquetonner les 2 premières dégaines avec une perche

But : valider le protocole AUTONOMIE GUIDÉE (le protocole est validé séparément pour le grimpeur et l'assureur dans la mesure où toutes les compétences ci-dessus sont acquises)

-au départ, le grimpeur choisit une voie à son niveau en concertation avec l'assureur (cordée=équipe)

-se préparer, se co-vérifier, attendre le "feu vert" du professeur (qui vérifie le niveau de réalisation/ conformité du projet de l'élève avec ses capacités)

- communiquer avant le départ

- le grimpeur n'utilise que les prises de la couleur de la voie choisie jusqu'au relais, il prévient son assureur en cas de risque de chute, essaye de grimper en optimisant ses déplacements

- l'assureur repère d'éventuelles erreurs ("yoyo", sens de dégainage non conforme, oubli de dégainage)

, le grimpeur fait sa manip de haut de voie puis commande "sec" pour descendre

-communiquer pour descendre puis descente équilibrée

Consignes organisation/sécurité :

-8 cordées de 3 sur 8 relais

- corde pré-mousquetonnée (2 premières dégaines) + 2 réverso par cordée (assureur et contre-assureur)

- au moins 1 voie réalisée en tête pendant la leçon (possibilité de grimper en moultête si besoin)

- ne pas démousquetonner les dégaines en descendant

- être en permanence très attentif en tant qu'assureur

- sur le suivi de compétence et si on a fait 1 seule couleur, entrer la couleur de la voie réalisée, le numéro du relais et le niveau réalisé

- voir référentiel d'évaluation partie "cotation de la voie" et déroulement de l'épreuve : 8mn pour se préparer/grimper-assurer/redescendre

Critères de réussite : SÉCURITÉ GÉNÉRALE

grimpeur : préparation conforme/communication avant et pendant conforme/grimpe voie complète d'1 seule couleur à son niveau

assureur : préparation conforme/communication avant et pendant conforme/grimpeur en confiance du début à la fin de sa voie

Ce qu'il faut faire pour réussir :

Grimpeur : optimise son déplacement (transfert CG avant poussée, optimise mains et pieds, forme de corps de profil, PME, fluidité conformité mousquetonnage, prévenir en cas de chute qu'on sent venir,

Assureur : assurance lissée en T/dynamiser les chutes s'il y en a/**anticipation des actions du grimpeur/repère les erreurs de sécurité et avertit**

Variables : niveau de voie réalisé/ voie réalisée complète ou non/utilisation de prises d'une autre couleur / possibilité de grimper par cordée de 2 sans le contre-assureur/ dossards verts lorsque permis obtenue

Éléments à observer : choix pertinent du niveau de voie choisi/ l'aisance générale du grimpeur/le niveau de confiance du grimpeur en son assureur

Repères, ressources : capsule vidéo du pré-Mousquetonnage avec la perche, capsule vidéo du permis AUTONOMIE GUIDÉE

ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE ATTENDUE

PARTIE COORDINATION DES ACTIONS GRIMPEUR-ASSUREUR /2.5pts

Objectif : évaluer le niveau d'organisation des cordées grimpeur-assureur d'un point de vue essentiellement sécuritaire et communicationnel

Organisation : le professeur évalue les cordées en parallèle du déroulement de la leçon. Cette évaluation se réalise sur la leçon 8 et la leçon 9 afin de faciliter l'organisation temporelle de l'évaluation finale en CCF de la leçon 10.

Critères : l'évaluation se fait au regard des indicateurs du référentiel de compétence Niveau 4 qui est connu des élèves.

ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE ATTENDUE :

- RÉALISATION DE L'ITINÉRAIRE CHOISI (10pts)
- COORDINATION GRIMPER-S'ASSURER (2.5pts)
- ÉVOLUTION DU GRIMPEUR DANS LA VOIE (5pts)
- LA COORDINATION DES ACTIONS GRIMPEUR-ASSUREUR (2.5pts) ayant été évaluée en L8 et L9

Organisation de l'épreuve :

Avant le début de l'épreuve, les élèves se mettent par cordée (grimpeur/ assureur et contre-assureur selon les cordées) et confirment les choix effectués en L9 : style ("tête" ou "moultête"), niveau de cotation et numéro des 2 voies choisies pour le CCF. Pendant qu'ils s'échauffent (même échauffement qu'en L9), le professeur choisi leur voie de passage.

Début de l'épreuve : le professeur annonce l'ordre de passage des cordées (12 cordées de 2). 3 cordées de 2 sont évaluées en même temps. Les autres cordées peuvent continuer à s'échauffer sous la ligne blanche ou grimper en "fausse tête" avant leur passage en restant à bonne distance des cordées évaluées afin qu'elles puissent se concentrer..

Pendant l'épreuve:

Le déroulement suit les règles du référentiel National de Niveau 4 en escalade qui est connu des élèves (abordé en L8 et L9).

Critères : L'évaluation se fait au regard des indicateurs du référentiel de compétence Niveau 4 qui est également connu des élèves.

Annexe 33 :

LEÇON 1 28/01 PERMIS D2 EN TÊTE

		FAIRE LE NOEUD DE 8	TRAVERSÉES (1 dégainé au talon)/ 10	PROTOCOLE TÊTE		ENGAGEMENT/10	NOTE/ 20
				ASSUREUR PERMIS D2	GRIMPEUR PERMIS D2		
1	ANDUJAR Kevin	conforme	8	D2	D2	10	18
2	GUILBERT Mathieu	conforme	8	D2	D2	10	18
3	MATHIEU Calvin	conforme	8	D2	D2	10	18
4	ARNAUNE Mathilde	conforme	8	D2	D2	8	16
5	AHJIJ Wijdane						abs
6	BERTRAND Alexis	non conforme	8	D2	D2	6	14
7	BONNET Pauline	conforme	8	D2	D2	8	16
8	CHATRIET Mélina	conforme	8	D2	D2	8	16
9	COMMENY Emma	conforme	6	D2	D2	8	14
10	DARAUX Sarah	conforme	8	D2	D2	10	18
11	DEMAYA Amandine	non conforme	6	D2	D2	8	14
12	DESPIS Simon						abs
13	ESPASANDIN Jennifer	conforme	8	D2	D2	6	14
14	EYMAS Matheo						abs
15	MEDAN Mélina	conforme	8	D2	D2	10	18
16	MILAN Rémi	non conforme	8	D2	non réalisé	4	12
17	PINEL Nicolas	non conforme	8	D2	non réalisé	4	12
18	ROUSSEAU Mendy	conforme	8	D2	D2	10	18
19	RUIZ Franck	non conforme	8	D2	non réalisé	4	12
20	TURPIN ROQUES Pablo						abs
21	VIGNEAU Luca	conforme	8	D2	D2	10	18

LEÇON 2 02/02 PERMIS D3

		TRAVERSÉES (cordelettes)/ 10	MOUSQUETONNER AU SOL	PROTOCOLE TÊTE		PROTOCOLE MOULINETTE	ENGAGEMENT/10	NOTE/ 20
				ASSUREUR PERMIS D3	GRIMPEUR PERMIS D3			
1	ANDUJAR Kevin	8	conforme	D3	D3		10	18
2	GUILBERT Mathieu	10	conforme	D3	D3		10	20
3	MATHIEU Calvin	8	conforme	D3	D3		8	16
4	AHJIJ Wijdane	6	conforme	D3	D3		6	12
5	ARNAUNE Mathilde	8	conforme	D3	D3		8	16
6	BERTRAND Alexis	10	conforme	D3	D3		4	14
7	BONNET Pauline	10	conforme	D3	D3		8	18
8	CHATRIET Mélina							abs
9	COMMENY Emma	6	conforme	D3	D3		8	14
10	DARAUX Sarah	10	conforme	D3	D3		8	18
11	DEMAYA Amandine	6	conforme	D3	D3		6	12
12	DESPIS Simon	6	conforme	D3	D3		4	10
13	ESPASANDIN Jennifer	8	conforme	D3	D3		8	16
14	EYMAS Matheo	6	conforme	D2	D2	M1	6	12
15	MEDAN Mélina	10	conforme	D2	D2	M1	10	20
16	MILAN Rémi	10	conforme	D2	D2	M1	6	16
17	PINEL Nicolas	10	conforme	D2	D2	M1	10	20
18	ROUSSEAU Mendy	10	conforme	D2	D2	M1	8	18
19	RUIZ Franck	6	conforme	D2	D2	M1	6	12
20	TURPIN ROQUES Pablo							abs
21	VIGNEAU Luca	8	conforme	D2	D2	M1	10	18

LEÇON 3 07/02 PERMIS D3

		TRAVERSÉES (cordelettes + mousquetonnage)/ 10	PROTOCOLE EN TÊTE		PROTOCOLE EN MOULINETTE M1	NOTE D'ENGAGEMENT	NOTE/ 20
			ASSUREUR PERMIS D3	GRIMPEUR PERMIS D3			
1	ANDUJAR Kevin	8	D3	D3	M1	10	18
2	GUILBERT Mathieu	8	D3	D3	M1	10	18
3	MATHIEU Calvin	8	D3	D3	M1	10	18
4	AHJIJ Wijdane						abs
5	ARNAUNE Mathilde	8	D3	D3	M1	8	16
6	BERTRAND Alexis	10	D3	D3	M1	8	18
7	BONNET Pauline		D3	D3			abs
8	CHATRIET Mélina	10	D3	D3	M1	8	18
9	COMMENY Emma	8	D3	D3	M1	8	16
10	DARAUX Sarah	10	D3	D3	M1	8	18
11	DEMAYA Amandine	8	D3	D3	M1	8	16
12	DESPIS Simon	10	D3	D3	M1	6	16
13	ESPASANDIN Jennifer	8	D3	D3	M1	8	16
14	EYMAS Matheo	8	D3	D3	M1	8	16
15	MEDAN Mélina		D3	D3			abs
16	MILAN Rémi	10	D3	D3	M1	6	16
17	PINEL Nicolas	10	D3	D3	M1	8	18
18	ROUSSEAU Mendy	10	D3	D3	M1	8	18
19	RUIZ Franck	10	D3	D3	M1	8	18
20	TURPIN ROQUES Pablo				M1		abs
21	VIGNEAU Luca	8	D3	D3	M1	10	18

LEÇON 4 02/03 PERMIS D4

		TRAVERSÉES (cordelettes + mousquetonnage)/ 10	ATELIER "YOYO" "OUBLI"	PROTOCOLE EN TÊTE		PROTOCOLE EN MOULINETTE M2	ENGAGEMENT	NOTE/ 20
				ASSUREUR PERMIS D4	GRIMPEUR PERMIS D4			
1	ANDUJAR Kevin	8	conforme	D4	D4	M1	10	18
2	GUILBERT Mathieu	6	conforme	D4	D4	M1	10	16
3	MATHIEU Calvin	6	conforme	D4	D4	M1	10	16
4	AHJIJ Wijdane	8		D2	D2	M1		abs
5	ARNAUNE Mathilde	10	conforme	D4	D4	M1	8	18
6	BERTRAND Alexis	8	conforme	D4	D4	M1	8	16
7	BONNET Pauline	8	conforme	D4	D4	M1	8	16
8	CHATRIET Mélina	10	conforme	D4	D4	M1	10	20
9	COMMENY Emma	6	conforme	D4	D4	M1	6	12
10	DARAUX Sarah	10	conforme	D4	D4	M1	10	20
11	DEMAYA Amandine	6	conforme	D4	D4	M1	6	12
12	DESPIS Simon	8	conforme	D4	D4	M1	6	14
13	ESPASANDIN Jennifer		conforme	D4	D4	M1		0
14	EYMAS Matheo	6	conforme	D3	D3	M2	4	10
15	MEDAN Mélina	10	conforme	D3	D3	M2	10	20
16	MILAN Rémi	10	conforme	D3	D3	M2	10	20
17	PINEL Nicolas	10	conforme	D3	D3	M2	10	20
18	ROUSSEAU Mendy	10	conforme	D3	D3	M2	10	20
19	RUIZ Franck	10	conforme	D3	D3	M2	10	20
20	TURPIN ROQUES Pablo							0
21	VIGNEAU Luca	6	conforme	D3	D4	M2	8	14

Annexe 34:**ÉLÉMENTS PRIORITAIRES DU PROGRAMME RETENUS POUR CE CYCLE**

OBJECTIF GÉNÉRAL : Savoir gérer sa vie physique et sociale (assurer sa sécurité et celle des autres, développer l'image et l'estime de soi...)

COMPÉTENCE PROPRE 2 : se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains ;

COMPÉTENCE ATTENDUE (CA) : "Pour grimper en tête des voies de difficulté 4 à 5, conduire son déplacement en s'économisant selon des itinéraires variés en direction. Assurer sa sécurité et celle d'autrui à la montée comme à la descente."

COMPÉTENCES MÉTHODOLOGIQUES ET SOCIALES (CMS) PRIORITAIRES :

CMS1 : « s'engager lucidement dans la pratique, connaître et maîtriser les risques »

CMS 2 « assumer les différents rôles liés à l'activité »

SPÉCIFICITÉ DES CLASSES DE TLES : Rendre l'élève capable de prendre en charge sa pratique physique et de disposer d'une autonomie pour apprendre (*p3 programme EPS 2009*)

ÉLÉMENTS RETENUS DU PROJET DE FORMATION TASSP

- mobiliser les ressources de chacun et chacune afin de développer une pratique physique voulue et réfléchie
- se dépasser soi-même et développer le goût de l'effort
- établir un lien entre sa vie physique et son développement en lien avec les prérogatives professionnelles (postures et ergonomie)

PROJET DE TRANSFORMATION EN ESCALADE

- passer d'une pratique de grimper et assurer en moulinette à une pratique en tête.
- appliquer rigoureusement les principes de la sécurité active en mouli-tête et en tête.

DÉCLINAISON DE LA COMPÉTENCE ATTENDUE (CA)

CA niveau 4 : “Pour grimper en tête des voies de difficulté 4 à 5, conduire son déplacement en s'économisant selon des itinéraires variés en direction. Assurer sa sécurité et celle d'autrui à la montée comme à la descente.”

Coordinations des actions assureur (contre-assureur)/grimpeur : évaluation en niveaux

N1 : assure avec du retard et des gestes imprécis dans la capacité à donner et reprendre du “mou”

N2 : assure en contrôlant la tension de la corde et donne suffisamment de “mou” au grimpeur

N3 : donne et reprend du “mou” en anticipant la progression du grimpeur

Coordination de l'action grimper/s'assurer : évaluation en niveaux

N1 : hésitation voire erreur de mousquetonnage avec une correction immédiate

N2 : conforme aux pré-requis travaillés au sol et en appui. Mousquetonnage conforme mais hésitant.

N3 : mousquetonnage rapide, précis et des 2 côtés.

Évolution du grimpeur dans la voie : évaluation en niveaux

N1 : progression de face essentiellement avec une action prédominante des bras. Progression saccadée.

N2 : alterne plus les positions d'approches de face et latérales. Fluide et plus ordonnée

N3 : escalade de face et de profil. Déséquilibres maîtrisés et la progression est fluide et accélérée.

DÉMARCHE D'ENSEIGNEMENT EN ESCALADE

- coordonner et hiérarchiser la progression des élèves (passer de la moulinette à la mouli-tête puis à la tête)
- amener un maximum d'élèves à grimper en tête
- aménager et valider une progression du risque : provoqué et maîtrisé par étape.
- favoriser et encourager la répétition des voies tentées et/ou réussies lors des leçons.
- provoquer le travail systématique par groupe de 3 (Grimpeur- Assureur- Contre Assureur)

CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES

DONNÉES GÉNÉRALES

Classe de T ASSP 18 élèves, 13 filles , 2 garçons et 3 dispensées.

PLAN MOTEUR

Le niveau général et moyen en EPS .

- 6 élèves (4 filles et de garçons) dispose de capacité physique intéressante et participe de manière dynamique lors des situations d'apprentissage.

- 6 élèves filles sont appliquées, sérieuse, avec un niveau moyen mets un déficit sur le plan biomécanique et psychoaffectif.

- 5 élèves filles sont appliqués et sérieuse avec un niveau moteur correct et un engagement bioénergétique futur.

PLAN COGNITIF

Des résultats corrects dans l'ensemble avec un investissement sérieux dans les savoirs scolaires. Des difficultés cependant à dépasser ses limites, mais les ressources bio informationnelles sont plutôt bonnes dans l'ensemble. On note du sérieux mais des difficultés à se mettre en jeu , à répéter les exercices.

PLAN AFFECTIF ET RELATIONNEL

2 élèves sont très discrètes et timides (Angelina, Annabelle). Un élève redoublant et une élève absente du cycle (Anaïs). 1 élève à tendance à exploser facilement (Manuela)

Relation à l'école

Sérieuses et scolaires dans l'ensemble vis-à-vis des apprentissages et des enjeux de l'année de terminale 2. 3 élèves sont en difficulté sinon le reste en de bons voir de très bons résultats

Relation au monde du travail

Élèves motivés et investis lors des stages avec les personnes âgées et les enfants dans les écoles et les crèches.

Relation aux autres

La classe fonctionne au ralenti et a parfois un peu de mal à accepter la différence et la faiblesse de 2 à 3 élèves. Il y a des sous groupe avec des élèves qui parfois sont excessive dans leurs réactions.

La relation à l'enseignant

Élèves respectueux dans l'ensemble. 2 à 3 élèves sont parfois en décalage (Ludivine, Laurie, Melissia)

Relation à soi

3 élèves sont timides, introverti et discrète. Le fonctionnement du groupe tire vers le haut ses élèves qui prennent le temps et progresse doucement et durablement.

CONTRAT D'OBJECTIF

Axe 1 : Favoriser la motivation et l'ambition

Axe 2 : Associer les élèves au développement d'un environnement favorable à la réussite

Axe 3 : Se doter d'une image dynamique, professionnelle et ouverte vers l'extérieur

PROJET EPS 2017 - 2020

AXE 1

- . favoriser le plaisir, la réussite et les progrès de tous en EPS.
- . lutter contre l'absentéisme et les comportements non adaptés en cours
- . susciter et valoriser l'envie de se dépasser physiquement

AXE 2

- . impliquer activement les élèves dans la gestion d'événements sportifs « forts »
- . impliquer activement les élèves dans la gestion de leur vie physique

AXE 3

- . créer une identité sportive « lycée Casteret »
- . développer des projets sportifs et culturel ouverts
- . se doter d'outils de communication et se rendre visible en EPS et à l'AS

PROJET DE FORMATION

- Mobiliser les ressources de chacun et chacune afin de développer une pratique physique voulue et réfléchie
- Se dépasser soi même et développer le goût de l'effort
- Établir un lien entre sa vie physique et son développement en lien avec les prérogatives professionnelles (postures et ergonomie)

Cycle 1 : COURSE EN DURÉE (10/09 au 17/10/19)

Projet de Transformation :

- appréhender les efforts demandés et se positionner sur le mobile retenue en fonction de ses potentialités et de ses motifs d'agir
- se fixer l'objectif individuel et des efforts consentis pour l'atteindre (gestion de l'intensité et de la durée de l'effort)
- s'auto-évaluer à chaque leçon (réalisation du contrat prévu, fiche de travail)

Cycle 2 : VOLLEY-BALL (05/11 au 17/12/19)

Projet de Transformation :

- organiser individuellement puis collectivement la réception récupération du ballon pour construire un jeu d'attaque cohérent et efficace.
- améliorer et répéter les gestes et placements fondamentaux pour la réception et le renvoi dans le camps adverse
- organiser la communication au sein de l'équipe et les rôles à tenir (réceptionneur, joueur relais)
- situation à effectif réduit, défi, jeux de relais pour améliorer la perception dans l'espace est le rapport espace-temps
- donner du sens au priorité collective et individuelle pour le jeu et par le jeu

PROGRAMME EPS (BO spécial 19-02-2009)

3 OBJECTIFS

- . développer et mobiliser ses ressources pour enrichir sa motricité, la rendre efficace et favoriser la réussite
- . savoir gérer sa vie physique et sociale (assurer sa sécurité et celle des autres, développer l'image et l'estime de soi...)
- . accéder au patrimoine culturel

5 COMPÉTENCES PROPRES (CP)

- CP 1 : réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée ;
- CP 2 : se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains ;
- CP 3 : réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique ;
- CP 4 : conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif ;
- CP 5 : réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi

3 COMPÉTENCES MÉTHODOLOGIQUES ET SOCIALES (CMS)

- CMS1 : s'engager lucidement dans la pratique;
- CMS2 : respecter les règles de vie collective et assumer les différents rôles liés à l'activité ;
- CMS3 : savoir utiliser différentes démarches pour apprendre : observer, identifier, analyser, apprécier les effets de l'activité, évaluer la réussite et l'échec, concevoir des projets

En classe de 2nde :	N3 visé	sens, habitudes de travail, règles de vie
En classe de 1ère :	N3 exigé	stabilisation des compétences
En classe de Tle :	N4 exigé	autonomie pour apprendre

STRATÉGIE D'ENSEIGNEMENT

- favoriser l'autonomie dans les apprentissages
- noter toutes les leçons afin de valoriser l'engagement
- groupes affinitaires afin de mettre dans les meilleurs dispositions de motivation et d'apprentissage

Cycle 3 : ESCALADE (06/02 au 26/05/19)

Projet de Transformation :

- se déplacer efficacement sur la voie retenue en Molly tête ou en tête en respectant scrupuleusement et rigoureusement les protocoles de sécurité
- assurer sa sécurité et celle d'autrui à la montée comme à la descente
- progresser rationnellement de la montée en moulinette vers la montée en tête
- valider la progressivité précédente avec l'accord du professeur
- apprendre les gestes de progression (mousquetonnage au sol et en hauteur)
- apprendre à chuter en mollet puis autonome
- quantifier le nombre de voies réalisées à chaque leçon

06/02

	Compétences	Ce qu'il faut faire	Consignes/ orga	Repères à donner à l'élève	Variables	Éléments à observer	Ressources
1	GRIMPER en double	LAISSER en PERMANENCE 3 APPUIS / MUR	GRUPE de 3 é.	S'ENCORBER / S'ÉQUIPER	2 ou 3 é.	x2 NOEUD de 8 + SECURITE	20 VOIES SUR LA SEANCE
1	ASSURER en foulonnette	5 MOMENTS GESTUELS	1 - 2 - 3 - 4 - 5 + RAPPEL	CORDE TENDUE et EN CONTACT 2 MAINS en PERMANENCE / CORDE	/	MAINS DE L'ÉLÈVE qui ASSURE	
2	SE DÉTACHER à L'OPPOSÉ	MAIN GAUCHE → PIED DROIT et ≠	1 SEUL APPUI DANS LE VIDE	PLACER LE PIED (POINTE) ET POUSSER ÉGALEMENT SUR LA BRUSE	ORDI INTERNE ou EXTERNE	FLUIDITE DANS L'ASCENSION	
2	GUIDER et SUIVRE LA VITESSE DE L'ASCENSION	1: JE CUISSE LES 2 BRINS 2. 3. 4: JE CASSE DEVANT TOI ET LA CORDE EST TENDUE	1 ASSUREUR et 10 / ASSUREUR	4 MOMENTS VUS AUPARAVANT. 5: DESCENTE EN RAPPEL 2 MAINS PASSENT L'UNE AU DESSOUS DE L'AUTRE.	/	CORDE TENDUE ET VERS LE SOL	

LEÇON 2
10/03

Compétences	Ce qu'il faut faire	Consignes/ orga	Repères à donner à l'élève	Variables	Éléments à observer	Ressources
<p>ABORDER LA "GRASSE TÊTE" (GRINDEUR) *</p>	<p>GRINDEUR ET PASSER LA CORDE FINE DANS LE MOUSQUETON</p>	<p>PASSER LA CORDE FINE DANS LE MOUSQUETON</p>	<p>MOUSQUETONNER À HAUTEUR ÉPAULE/COUDE CONSERVER 3 APPUIS AU MUR LORS DE CESE PHASE</p>	/	<p>EQUILIBRE SUR LE MUR</p>	
<p>GÉRER L'ASSURAGE EN MOULINETTE</p>	<p>5 MOMENTS DE L'ASSUREUR</p>	<p>2 à 3 ÉLÉMENTS SELON EXPÉRIENCE</p>	<p>CORDE SOUPLE ET LÉGÈREMENT FLOTTANTE</p>	/	<p>COORDINATION ASSUREUR / GRINDEUR</p>	
<p>S'ÉCHAUFFER</p>	<p>TOUCHER ET TOUCHER GROSSES DE LA MÂCHOIRE</p>	<p>ALLER / RETOUR puis PASSER LE RELAI</p>	<p>OPPOSÉ / EQUILIBRÉ JAMBES = POUSSENT BRAS = TIRENT</p>	/	<p>DEPLACEMENTS VARIÉS SUR LE BAS ANVIL (EXTERNE / INTERNE) CROISE / DE(CROISE)</p>	
<p>* 2 à 3 VOIES ≠</p>						

LEÇON **B**
A2103

Compétences	Ce qu'il faut faire	Consignes/ orga	Repères à donner à l'élève	Variables	Éléments à observer	Ressources
<p>S'ÉCHAUFFER</p> <p>SE DÉPLACER VERTICALEMENT ET LATÉRALEMENT</p> <p>MOUSQUETONNER À GAUCHE ET À DROITE</p> <p>S'APPROPRIER LE GESTE INDEX / POUCE</p>	<p>POUSSE ET TOUCHER 2 PRISES AU DELÀ DE LA LIGNE BLANCHE</p> <p>AU SOL : PASSER LA CORDE À GAUCHE ET À DROITE</p>	<p>DÉCALER SUR 1 ou 2 RELATS LORS PROGRESSION</p> <p>4 RELATS INSTABLES EN BAS DU MUR</p>	<p>OPPOSE / ÉQUILIBRÉ</p> <p>TAMBES SONT "MOTRICES"</p> <p>BRAS SONT "TRACTEURS"</p> <p>POUCE / INDEX (POSITION DE PISTOLET)</p> <p>OUVRIR LE MOUSQUETON AVEC L'INDEX</p> <p>PASSER LA CORDE DANS LE MOUSQUETON</p>	<p>—</p> <p>AU SOL</p> <p>EN POSITION BASSE SUR LE MUR</p>	<p>FAMILIARISER SUR LES DÉPLACEMENTS</p> <p>3^e POUR MOUSQUETONNER MUR MARI</p> <p>GAUCHE / DROITE</p>	
<p>ABORDER LES PRINCIPES DE LA "MOUTE TÊTE"</p> <p>GÉRER L'ASSURAGE</p> <p>EN MOUTINETTE</p> <p>EN TÊTE</p>	<p>GRINPER et PASSER LA CORDE DANS LES DÉCAINES</p> <p>DONNER et RETENIR LA CORDE AU GRINPEUR</p>	<p>PASSER M6 ou M7 SELON LA DÉCAINE</p> <p>GROUPE de 3</p> <p>1 GRINPEUR</p> <p>1 ASSUREUR MUR</p> <p>1 " TÊTE</p>	<p>3 APPUIS AU MUR AVANT DE MOUSQUETONNER</p> <p>HAUTEUR DE MOUSQUETONNAGE (ÉPAULE / BASSIN)</p> <p>SE SITUER EN PARADE JUSQU'AU 2^{ème} POINT DE MOUSQUETONNAGE</p>	<p>—</p>	<p>VITESSE DE MOUSQUETONNAGE</p> <p>ÉQUILIBRE SUR LE MUR</p> <p>1 PASSAGE DANS CHAQUE RÔLE</p>	

LEÇON 4

Compétences	Ce qu'il faut faire	Consignes/ orga	Repères à donner à l'élève	Variables	Éléments à observer	Ressources
<p>S'ÉCHAUFFER</p> <p>SE DÉPLACER SUR LE MUR</p> <p>ACQUÉRIR LE GESTE INDEX / POUCE POUR MOUSQUETONNER</p> <p>GRIMPER EN "MOULI TÊTE"</p> <p>ASSURER EN "MOULI TÊTE"</p> <p>CONTRE ASSURER EN TÊTE</p>	<p>COURIR EN A/R</p> <p>ESCALADER ET DÉSESCALADER</p> <p>PASSER LA CORDE DANS LES DÉGAINES</p> <p>MOUSQUETONNER À GAUCHE ou À DROITE</p> <p>5 ÉTAPES DE L'ASSURAGE</p> <p>DONNER / REPRENDRE LA CORDE AU GRIMPEUR</p>	<p>S A/R</p> <p>3 APPUIS AU MUR EN PÉRIENNANCE</p> <p>MAIN GAUCHE et MAIN DROITE</p> <p>3 élèves / GRAPPE</p> <p>PASSER 2 FOIS DANS LES 3 RÔLES</p>	<p>CONTINU - Mise en harn</p> <p>OPPOSÉ / ÉQUILIBRE</p> <p>APPUIS (BORDS externe et interne des pieds)</p> <p>OUVRIR LE MOUSQUETON AVEC L'INDEX</p> <p>POUSSER LA CORDE AVEC LE POUCE</p> <p>3 APPUIS SOLIDES POUR MOUSQUETONNER</p> <p>CORDE EST LÉGÈREMENT TENDUE</p> <p>COMMUNIQUER AVEC LE GRIMPEUR SUR " Du Mou → Mousquetonner "</p> <p>" OK, + " → REPRENDRE UN PEU DE CORDE</p>	<p>AU SOL</p> <p>HAUTEUR</p> <p>3 DÉGAINES</p> <p>VOIES</p> <p>4 à 5A</p> <p>Maximut</p>	<p>FREQUENCE CARDIAQUE</p> <p>ÉQUILIBRE ET ÉLOIGNEMENT DU BUSTE / PARDI</p> <p>3" Pour Mousquet</p> <p>À GAUCHE, À DROITE SELON L'OUVERTURE</p> <p>FLUIDITÉ DANS LA PROGRESSION</p> <p>ENCHAÎNEMENT DES ACTIONS</p> <p>CORDE EST EN TENSION LORS DU RAPPEL.</p> <p>GÉRER LA DESCENTE EN RAPPEL:</p> <p>1) SE RAFFRANCHIR DU MUR</p> <p>2) DONNER DU MOU / DÉMUSQUETONNER</p>	

LEÇON 5 et 6

	Compétences	Ce qu'il faut faire	Consignes/ orga	Repères à donner à l'élève	Variables	Éléments à observer	Ressources
EMBAUCHEMENTS	<ul style="list-style-type: none"> S'ÉCHAUFFER SE DÉPLACER SUR LE TUB POUSSEMENT DONNER 	<p>Coeur / solliciter les articulations</p> <ul style="list-style-type: none"> 3 MOUVEMENTS À ENCHAÎNER MAIN GAUCHE MAIN DROITE 	<ul style="list-style-type: none"> À GAUCHE et À DROITE AU SOL EN APPUI À 1 MÈTRE 	<ul style="list-style-type: none"> CROISER LES APPUIS (MANS ET FIEDS) MONTER ET DESCENDRE SUR LA ZONE PNEUMÉ INDEX / POUCE 			
	<ul style="list-style-type: none"> AGORDER LA CHUTE DU GRIMPEUR À UNE HAUTEUR DONNÉE. CONFRONTÉ L'ÉLÈVE AUX 3 RÔLES ci. CONTRE GRITER en "Mouli (TÊTE)" 	<ul style="list-style-type: none"> ACCOMPAGNER LA CHUTE DU GRIMPEUR ANCRER EN SE RAFFROCHANT DU MUR (ASSUREUR) <p>idem au à la leçon 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> HAUTEUR 2 DÉGAINES et 3 DÉGAINES GROUPES de 3 élèves 1 ANCRER / GÈRE PAR LE PROFESSEUR 	<ul style="list-style-type: none"> GRIMPEUR: MONTER À LA HAUTEUR PROPOSÉE LÂCHER et S'ÉLOIGNER DU MUR ASSUREUR: ANCRER LA CHUTE EN TIRANT LÉGÈREMENT SUR LA CORDE PARADE: RÉCEPTIONNER L'ÉLÈVE "VOLTEUR" <p>idem au à la leçon 4</p>		<p>2 VOIES H à 5A</p>	

LEÇON 7 et 8

Compétences	Ce qu'il faut faire	Consignes/ orga	Repères à donner à l'élève	Variables	Éléments à observer	Ressources
<ul style="list-style-type: none"> S'ÉCHAUFFER ATHLÉTIQUEMENT ET SPÉCIFIQUEMENT. 	<p>≠ SITUATIONS DES SÉANCES PRÉC.</p>	<p>15'</p>	<p>Prêt d'un point de vue articulaire et musculaire</p>			
<ul style="list-style-type: none"> GRIMPER en "FAUSSE TÊTE" GRIMPER en "MOULI TÊTE" <p>(et)</p> <ul style="list-style-type: none"> ABORDER LA TÊTE a) GRIMPER b) ASSURER GRIMPER en "TÊTE" ou "MOULI TÊTE" (selon l'EXPERTISE) 		<p>GROUPES de 3 ÉLÈVES.</p> <p>ACCORD DU PROFESSEUR SELON L'EXPERTISE DU GRIMPEUR.</p> <p>1 ASSUREUR + 1 AIDE À CÔTÉ</p>	<p>Mousquetonner MG et MD</p> <p>3 APPUIS EN PERMANENCE POSÉS SUR LES PUSES</p> <p>S'ÉCARTER DU MUR, POUR ANTICIPER L'ITINÉRAIRE À SUIVRE.</p>	<p>2 DÉCAINES POSITIONNÉES AU DÉPART</p> <p>3 DÉCAINES MAXIMUM (LEÇON 7)</p> <p>VOIE COMPLÈTE (LEÇON 8)</p>		

Annexe 37 :

NOMS		Melissia	SARANTHA	LUCAS	MANUELA	LUDIVINE	LAURY	MELISSA	LOICK	EVA	MÉLANIE	EMMA	ANABEL	ANGEL
VOIE N° 1	Voie N° .. + Couleur	15 Jaune	13 ORANGE	11 JAUNE	17 VERTE	15 JAUNE	15 JAUNE	11 JAUNE	14 BLEUE	16 VIOLET	13 ORANGE	16 VIOLET	15 JAUNE	17 VERTE
	Cotation (Pts)	4C	5B	5C	5B	4C	4C	5C	5A	5A	5B	5A	4C	5B
	Réalisée (X)	(M) X	(M) X	(M) X	(M) X	(M) X	(M) X	(M) X	(M) X	(M) X	(M) X	(M) X	(M)	(M)
	Non Réalisée + Nbre Dégaines				X 1			X 3					X 2	X 2
VOIE N° 2	Voie N° .. + Couleur	14 BLEUE	17 VERTE	17 GRISE	15 JAUNE		14 BLEUE	12 CORAIL	17 VERTE	13 ORANGE	17 GRISE	13 ORANGE	15 JAUNE	15 JAUNE
	Cotation (Pts)	5A	5B	5B ⁺	4C		5A	5B	5B	5B	5B ⁺	5B	(4C)	4C
	Réalisée (X)	(M) X	(M) X	(MT) X	(M) X		(MT) X	(MT) X	(M) X	(M) X	(MT) X	(M) X	(M) X	(M) X
	Non Réalisée + Nbre Dégaines												X 3	
VOIE N° 3	Voie N° .. + Couleur	17 VERTE	1 ORANGE	11 JAUNE	13 ORANGE		16 VIOLET	16 VIOLET	11 JAUNE	14 BLEUE	17 VERTE	14 BLEUE		13 ORANGE
	Cotation (Pts)	5B	5A ⁺	5C	5B		5A	5A	5C	5A	5B	5A		5B
	Réalisée (X)	(MT) X	(MT) X	(MT) X	(MT) X		(MT) X	(FT) X	(FT) X	(MT) X	(FT) X	(MT) X		(MT) X
	Non Réalisée + Nbre Dégaines	X 3												X 3
VOIE N° 4	Voie N° .. + Couleur	1 BLEUE	11 JAUNE	12 CORAIL			13 ORANGE	15 JAUNE	12 CORAIL	13 ORANGE	17 GRISE	16 VIOLET		16 VIOLET
	Cotation (Pts)	4C ⁺	5C	5B			5B	4C	5B	5B	5B ⁺	5A		5A
	Réalisée (X)	(FT) X	(FT) X	(FT) X			(FT) X	(MT) X	(FT) X	(FT) X	(FT) X	(FT) X		(FT) X
	Non Réalisée + Nbre Dégaines													X 3
VOIE N° 5	Voie N° .. + Couleur			16 BLEUE			10 JAUNE	2 BLEUE		16 BLEUE	1 ORANGE	13 ORANGE		15 JAUNE
	Cotation (Pts)			6A			5C	5B		(MT) 6A	5A ⁺	5B		4C
	Réalisée (X)			(MT) X			(FT) X	(FT) X		X 6A	(MT) X	(FT) X		(FT) X
	Non Réalisée + Nbre Dégaines						X 3					X 2		
Voie Choisie à l'Eval.														

M. MOULINETTE

F.T. FAUSSE TÊTE

ANAÏS ABSENTE AUX 3 SÉANCES

BEATRIZ ET JULIE ÉTAIENT DISPENSÉES

MT MOULI TÊTE

Annexe 38 :

=====
Synthèse éditée par Sonal (v.2.1) le 29/10/2020 à 02:48:19
=====

1 entretien(s) : audio video L1.Rtr |
129 extrait(s)

=====
audio vidéo L1
=====

Caractéristiques :

Observations :

0,0% > 0,8% [rassemblement pour consignes]
Interventions Enseignant A en L1

1. C'est bon les gars, Matisse, Rémi. Allez c'est bon alors je vais vous expliquer en fait je vais vous expliquer là maintenant je voudrais votre attention s'il vous plaît ok c'est bon ça va voilà je vous demande je vous demande de me regarder éventuellement juste de pour me montrer en fait que j'ai votre attention

0,8% > 2,1% [intervention qui précise ou rappel l'objectif et l'organisation de la leçon]
2. Voilà donc comme je vous ai expliqué en fait ce cycle d'escalade en fait, il commence un peu différemment, vous allez avoir beaucoup d'outils informatiques et numériques qui vont être à votre disposition à chaque fois pendant le cycle. La première chose que je voudrais évoquer c'est d'abord ceux qui sont en protocole adapté qui travaillent sur du renforcement musculaire donc eux en fait je vais leur demander de se mettre derrière le rideau, de poser leurs tapis par terre et dans la séance je vais arriver pour leur montrer un registre en fait d'exercice à produire sur lesquels ils seront bien sûr évalués en ccf à la fin de la séquence. Quant aux autres je vous décris la séance, la leçon brièvement, trois parties.

2,1% > 3,1% [intervention qui précise ou rappel l'objectif et l'organisation de la leçon] [consignes remédiations se préparer à chuter/chuter/assurer une chute]
Une première partie déjà où on revoit en fait tout ce qui est les protocoles de sécurité, le noeud de 8, la façon dont on met son baudrier pour pouvoir bien sûr avancer en fait dans ce cycle, c'est pas la, j'en discutais tout à l'heure avec lucas, c'est pas la première séquence que vous vivez en escalade donc logiquement vous devriez quand même avoir des acquis et puis et puis savoir faire des choses donc cette première partie on va la faire très vite faire vous allez voir que le programme est chargé.

3,1% > 4,1% [intervention qui précise ou rappel l'objectif et l'organisation de la leçon] [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]
Deuxième partie enfin, on a installé une petite situation d'apprentissage sur des traversées. Cette situation, elle sera récurrente ça veut dire qu'on va la faire à chaque fois ok. C'est des traversées de niveaux différents, voilà on a une traversée qui est facile là bas, une moyenne un peu plus dure et une difficile. Vous allez choisir en fait les traversées qui vous semblent, qui semblent vous correspondre, vous vous entraînez un petit peu dessus puis après vous avez deux passages et moi je valide en fait les passages plus ou moins.

4,1% > 6,1% [intervention qui précise ou rappel l'objectif et l'organisation de la leçon] [intervention qui lance/ relance les élèves dans une tâche] [institutionnalisation validation des savoirs ind ou groupe]
Je vous évalue sur la traversée à savoir si vous réussissez à la faire, en fait, avec une dégaine au pied et si c'est le cas, vous obtenez une note et vous venez tout de suite à côté de l'ordi portable, ici, pour rentrer en fait cette note dans dans ce qu'on appelle "suivi de compétence", c'est vous en fait qui allez rentrer la note que je vous aurais, que je vous aurais donné. Ça, c'est la petite situation où on va apprendre, l'objectif c'est quoi ? C'est de s'échauffer en traversant et aussi d'avoir, de progresser sur une pause des pieds, on va

accrocher une dégaine à son chausson derrière parce ça va nous obliger, l'idée c'est de que la dégaine elle touche pas le mur pour avoir une pause des pieds qui soit précise. Voilà et ça, ça va nous servir à, vous verrez après, tout au long du cycle, ces traversées à chaque séance, on les refera et à chaque fois, on complexifie un tout petit peu la tâche. Bon, ça c'était la deuxième partie.

6,1% > 7,4% [intervention qui précise ou rappel l'objectif et l'organisation de la leçon] [intervention qui lance/ relance les élèves dans une tâche]

La troisième partie, notre idée avec M Castillo, c'est de vous faire grimper en tête le plus vite possible, vous accédez à une autonomie donc on va installer des cordes jusqu'à la deuxième dégaines et tout de suite, vous allez vous mettre par groupes de trois et vous allez fonctionner à trois avec un grimpeur, un assureur et un contre-assureur sur, en fait, ce qu'on appelle un protocole D2 c'est à dire que vous allez monter jusqu'à la 2e dégaine, à la 1ère dégaine, vous réaliserez une chute, une petite chute pour vous habituer. Là, vous serez pas haut, vous continuerez à grimper 2ème dégaines, une autre petite chute après je désescalade, je regrimpe et puis je me laisse descendre.

7,4% > 7,9% [consignes organisation du cycle] [intervention qui précise ou rappel l'objectif et l'organisation de la leçon]

3. En fait, aujourd'hui, pour rassurer tout le monde, on ne monte pas jusqu'en haut, on revoit finalement des bases et surtout on essaye d'acquérir finalement aussi, toutes les, tous les protocoles de sécurité qui vont vous permettre après d'évoluer peut-être jusqu'à là haut en tête.

7,9% > 8,7% [consignes organisation du cycle]

4. Est-ce que déjà ça vous avez des questions par rapport à ça ? Alors, je pense qu'on va à chaque fois, avec M Castillo, on filme chaque séquence les élèves, la façon dont vous progressez et, et nous on débriefe un petit peu comment s'est passée la leçon et surtout on va aussi débriefer quelques élèves c'est à dire qu'à la fin, quelques uns parmi, ben, on vous demandera vos ressentis et ce

8,7% > 9,2% [consignes organisation du cycle]

que, ce que vous avez retenu en fait de cette leçon à savoir ce que vous avez appris et quelles étaient les difficultés auxquelles vous avez été confrontées. Il n'y a pas de question donc dans ce cas là, on commence direct.

9,2% > 9,4% [consignes-routines de sécurité passive classe]

5. Voilà les baudriers, mise en place du baudrier.

9,4% > 9,6% [rassemblement pour consignes]

6. On me regarde pas ce que, c'est toujours pareil, alors à chaque, tiens regardez moi les élèves,

9,6% > 9,9% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]

7. nicolas s'il te plait, chaque explication de situations d'apprentissage tout ça, nico, je montre une fois et après on met à votre disposition une tablette.

9,9% > 10,8% [consignes-routines de sécurité passive classe] [consignes organisation du cycle]

8. Avec, on s'est enregistré, on vous a fait des petites capsules vidéo qui décrivent en fait, ce que je suis en train de vous expliquer. Comme moi, je vais, on va avancer dans le cycle quand j'aurai donné une fois l'explication si un moment donné, ça suffit pas pour que vous arriviez vous même à mettre le baudrier, je vous renverrai vers ces capsules vidéo pour que vous puissiez travailler de votre côté. 1ère étape, je déplie mon baudrier.

10,8% > 11,0% [intervention à caractère éducatif élève ou groupe]

9. Ça, c'est bien ça, Alexis, super vocabulaire là, top !

11,0% > 12,5% [consignes-routines de sécurité passive classe]

10. Ouais, alors là ce que je tiens ici au niveau du pontet, cette partie-ci s'appelle le pontet, d'accord non le pontet avec un p. Dans un 1er temps, vous devez desserrer aussi les sangles pour pouvoir rentrer dedans. Voilà, quand je l'ai droit comme ça et que j'ai desserré les sangles, je contrôle en fait qu'aucune de ces sangles ne vrillent, ok et après je vais rentrer dedans comme ça, les jambes ok et le serrer. Il doit être positionné au-dessus des hanches comme ça, ici, ça c'est super important et pas plus bas. Et au niveau des jambes, il faut, il faut penser aussi à monter en fait les les arceaux du baudrier vraiment jusqu'à l'aîne, ok et après on resserre en fait, toutes les, toutes les sangles. Je vous laisse faire, allez-y !

12,5% > 13,1% [routines de sécurité passive groupe ou individu]

11. Après moi, ce qu'il faut faire les garçons, c'est que vous vous changez avec, il ya des filles par exemple qui peuvent avoir des grands baudriers, voilà, vous pouvez, du coup, intervertir vos baudriers puisqu'il y en a quelques-uns là, de taille L, qui sont trop grands pour elles.

13,1% > 15,9% [routines de sécurité passive groupe ou individu]

12. On y va, quand on a mis les baudriers en fait, vous m'appelez et je vérifie qu'ils soient bien posés.

13. Franck, toi, qu'est ce t'attends en fait ?

14. Élève Franck : c'est vous qui avez mon baudrier !

15. P : ah ouais c'est vrai, merde, pardon, flûte ! Parce que ici, j'en avais posé un qui était pour moi Franck mais bon, c'est pas grave !

16. Allez dès qu'il y a une vrille en fait, on le refait ok ?

17. Ça, c'est bon. Alors après, vous avez ici des petites sangles, tu vas voir regarde, pour pouvoir passer ça et que ça te gêne pas, que ce soit derrière, tu vois, que tu marches pas dessus. Par contre là, par exemple, là, c'est typiquement un baudrier qui est trop grand pour toi en fait. Par exemple, ouais, voir avec kevin et avec les gros gabarits.

18. Fait voir un peu Calvin, ça c'est bien. Après, en fait, à Calvin et Nicolas, regarde, ce qui serait bien, j'aimerais bien que tu enlèves celui là et que tu passes ton baudrier et que vous voilà, donc celui là tu peux lui donner à Calvin et comme ça, ça va, ça va lui aller.

19. Par exemple, fait voir Mélina ton baudrier, vous ne voulez pas inverser vos baudriers s'il vous plaît, voilà, comme ça, il va pouvoir serrer celui-là et toi, celui-ci, il va t'aller.

15,9% > 16,0% [renforcements positifs individu ou groupe]

20. Allez ok, je regarde, ça c'est bien, ça c'est très bien, nickel, impeccable.

16,0% > 16,2% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]

21. Après les élèves en protocole adapté, allez-y, on peut poser les tapis, j'arrive.

16,2% > 16,4% [intervention à caractère éducatif élève ou groupe]

22. Je vous attends Rémy. Non mais venez de ce côté, vous n'avez rien à faire ici.

16,4% > 17,1% [routines de sécurité passive groupe ou individu]

23. Ça c'est serré à fond aussi ? Comment c'est possible ? Jusqu'à maintenant, ça ne s'est jamais posé ce problème, on n'a pas pris les bons là, c'est pas vrai.

24. Non non, mais c'est que vous ne les avez pas pris sur la bonne étagère, c'était en dessous que j'avais demandé de prendre. Voilà juste en dessous en fait.

17,1% > 17,4% [routines de sécurité passive groupe ou individu] [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]

25. Allez ok, changez avec Jennifer. Lucas, Jennifer, changez, changez en fait, peut-être que ça va mieux passer. Non non celui là il est plus petit ça c'est sûr. Ouais, Jennifer, regarde, essaye de mettre celui-ci, s'il te plaît.

17,4% > 17,9% [interventions qui concernent des démonstrations explicatives] [renforcements positifs individu ou groupe]

Ben ouais, ça va, éventuellement, ça va mieux aller mais c'est pas méchant, hein, Jennifer, j'ai pas voulu être désobligeant, pas du tout c'est pas ce que j'ai dit.

17,9% > 18,0% [intervention à caractère éducatif élève ou groupe]

26. Rémy, pourquoi t'as pas ton baudrier toi ?

18,0% > 18,6% [intervention pour regroupement élève groupe ou classe]

27. Ok on s'approche par ici en tout cas, venez voir. On s'approche par ici. Alors, où sont les dégaines ? On va montrer la vidéo. Allez, on se rapproche ici.

28. Attention, Calvin, Mathieu, Franck, Nico, on regarde, on jette un coup d'œil, on jette un coup d'œil sur l'écran.

18,6% > 20,4% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]
[intervention sur l'évaluation/ fonctionnement de l'évaluation]

29. Voilà, en fait l'exercice que vous devrez réaliser. Donc c'est une traversée, une traversée, en fait, on va vous demander à l'aide d'une dégaine, on va accrocher en fait une dégaine derrière votre pied, l'objectif c'est d'avoir les pieds précis c'est à dire que la dégaine, lorsque vous traversez, ouais, voilà l'objectif, c'est que la dégaine ne touche pas le mur comme vous voyez le grimpeur qui est ici quoi, et bien sûr l'objectif, c'est de ne pas poser le pied par terre. Donc ici, en jaune, on a fait un code couleur, les traversées et jaune sont les plus faciles, ok, derrière c'est les vertes après les bleus et après les rouges. Vous choisissez donc, vous pouvez, vous allez avoir comme ça 5, 10 minutes pour vous échauffer et pour vous tester, en fait, sur ces traversées et à l'issue de ces 5, 10 minutes, moi je vais passer pour contrôler que vous arrivez à traverser sans faire toucher la dégaine. Voilà, et vous aurez deux essais pour le faire. Est-ce qu'il y a des questions les élèves ?

20,4% > 21,2% [intervention qui lance/ relance les élèves dans une tâche]

Non, vous avez pigé ? Alors feu, on y va, on se choisit une traversée, une couleur. Alors par rapport aux baudriers, vous pouvez faire les traversées sans baudrier, on va régler les problèmes après. Ok ? Voilà tiens je le récupère, je le récupère. Qui c'est qui a un souci de baudrier aussi ?

21,2% > 21,5% [routines de sécurité passive groupe ou individu] [intervention qui lance/ relance les élèves dans une tâche]

30. On y va, on se met en place sur les traversées. Allez, on bouge ! Rémy, tu peux commencer à bosser sur les traversées aussi. On met les chaussons et on y va, allez !

21,5% > 23,0% [routines de sécurité passive groupe ou individu]

31. Ok, ouais ouais ouais tu vas les essayer puis après tu vas voir. Ouais ouais c'est vrai non, c'est un peu normal, je vais vous dire un truc. Les grimpeurs, ils prennent deux pointures en dessous pour avoir des chaussons en fait. Il faudra la prochaine fois, comme c'est la première séance, vous n'avez pas bien choisi, vous choisirez une autre chanson qui soit plus adaptée. En fait ça c'est des ballerines, c'est une autre forme de chausson qui est plus précise. Alors vous passez sur la traversée avec les chaussons et juste après vous les enlevez et à chaque fois que vous passez, moi je trouve qu'on est plus efficace avec les chaussons que sans mais c'est vous qui voyez

23,0% > 23,2% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]
[consignes-routines de sécurité passive classe]

32. Accrochez-vous la dégaine à vos chaussures par contre la prochaine fois, vous prévoyez le matériel qui convient quoi les filles.]

23,2% > 23,9% [intervention sur l'évaluation/ fonctionnement de l'évaluation] [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]

33. Allez on y va en fait, ça va. Alors du coup, toi, t'as testé la jaune ici là comme ça ? La traversée entre les plots jaune ? Alors tu pars d'un plot jaune comme ça et tu arrives à un deuxième plus jaune sans poser le pied par terre et sans que la dégaine elle touche le mur.

23,9% > 24,1% [consignes-remédiations techniques “évolution du grimpeur en tête”]

34. En fait, ça vous oblige à utiliser les pointes et les carres.

24,1% > 24,4% [routines de sécurité passive groupe ou individu]

35. Essayez de faire pour l'instant tu n'en a pas besoin, ok, je n'ai pas de solution miracle car les baudriers sont trop grands.

24,4% > 24,8% [intervention sur l'évaluation/ fonctionnement de l'évaluation]

36. 5 minutes de plus juste et après j'enchaîne. Rouge a priori c'est le rouge par contre, Mélina, est-ce que déjà vous arrivez à faire sur le bleu ? Ouais, c'est bien après, testez-vous sur le rouge.

24,8% > 25,3% [routines de sécurité passive groupe ou individu]

37. Franck en fait toi, un baudrier comme ça, ça va t'aider quand même non ? Ah ouais ouais mais vous n'avez pas le même poids les gars ! Franck toi, tu peux mettre un baudrier comme ça.

25,3% > 25,5% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]

38. Essayez-vous, messieurs, sur la partie bleue et les filles, elles peuvent travailler la rouge.

25,5% > 25,9% [consignes-remédiations techniques “évolution du grimpeur en tête”]

39. Ouais alors, je vous regarde, on essaye d'avoir les pieds précis. Vas-y Franck, et de ne pas faire toucher la dégaine, l'idée c'est de travailler en pointe et en quart. Voilà, c'est avec le bord des chaussons, quoi,

25,9% > 26,0% [routines de sécurité passive groupe ou individu]

40. Sans dépasser la ligne jaune au dessus.

26,0% > 26,2% [interventions qui concernent des démonstrations explicatives] [renforcements positifs individu ou groupe]

41. Arrête, Rémi, allez Alex, vas-y. C'est bien Nicolas c'est bien là c'est précis. Ouai, Alexis aussi c'est pas mal.

26,2% > 26,5% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]

Voilà ta dégaine, elle est pas derrière en fait, Alexis. Il faut qu'elle soit derrière ton pied sinon, ça te gêne.

26,5% > 26,7% [renforcements positifs individu ou groupe]

42. Faut pas qu'elle soit sur le côté voilà comme ça, ouais, ça c'est bien, c'est très bien.

26,7% > 26,9% [routines de sécurité passive groupe ou individu]

43. Ouais, surtout voilà, il faut pas dépasser la ligne jaune

26,9% > 27,5% [routines de sécurité passive groupe ou individu]

44. Faudrait pas qu'il touche le sol, faut rester vraiment au milieu. Ouais bien, Lucas.

45. Alors, Mathilde, en fait, il faut pas dépasser la ligne jaune, ouais il faut vraiment rester les bras en dessous, ok, et ça ça complique un peu là, la tâche quand même.

27,5% > 27,7% [renforcements positifs individu ou groupe]

46. Allez-y Mathieu Calvin, je voudrais vous voir aussi, allez courage ! Travaillez sur l'autre, à côté déjà.

27,7% > 28,2% [renforcements positifs individu ou groupe] [intervention qui lance/ relance les élèves dans une tâche]

Non la verte là, elle se fait facilement les gars. Montre moi Mathieu, je vais regarder tout ça. Ah, c'est bien, super. Non, je t'ai pas vue et après tu peux par exemple tester sur une autre traversée. C'est déjà pas mal. Et la bleue ?

28,2% > 28,4% [consignes-remédiations techniques “évolution du grimpeur en tête”]

47. Alors, on essaye d'utiliser les carres et les pointes de pieds en fait.

28,4% > 28,6% [intervention à caractère éducatif élève ou groupe]

48. Rémi s'il te plaît, tu peux respecter le matériel juste. Alors ouais Mathieu Mathieu il est là bas au fond.

28,6% > 29,0% [rassemblement pour consignes]

49. Et on se rapproche, on arrête, on vient ici. Ok, on se rapproche les élèves, venez voir.

50. Allez Franck, je vous attends, Rémy aussi, venez, rapprochez Franck Alexis.

29,0% > 29,5% [rassemblement pour consignes]

51. Alors là je reprends la parole à nouveau et je vous demande s'il vous plaît un tout petit peu de silence. Voilà de vous sentir concernés et je vous rappelle qu'en fait vous êtes filmés c'est à dire que,

29,5% > 30,7% [intervention à caractère éducatif élève ou groupe]

souvent on a évoqué les compétences méthodologiques et sociales, compétences sociales c'est à dire comment je me comporte dans un groupe, ok, face à un enseignant ou avec les autres, Rémy et moi je peux juste vous dire que tous ces comportements déviants où on jette les dégaines par terre etc... c'est ça je sais pas si vous vous rendez compte, ok, mais, c'est pareil les petits mots qui fusent, en fait, et qui sont dans un vocabulaire qui est déplacé, ça aussi c'est enregistré, moi je suis pas sûr que si vous, je vous, on vous permettait de vous revoir, vous seriez vraiment, en fait, fiers de ces petits détails.

30,7% > 31,0% [intervention sur l'évaluation/ fonctionnement de l'évaluation]

52. J'essaie d'avancer, en réalité, là j'aurais dû vous évaluer sur la traversée que vous avez faite. Ok, j'ai, on n'a pas le temps aujourd'hui,

31,0% > 32,2% [intervention sur l'évaluation/ fonctionnement de l'évaluation]

j'ai plutôt envie d'installer ces routines, Emma, j'ai plutôt envie d'installer ses routines et que la prochaine fois on perde pas de temps. En soulevant, en fait, les choses qui peuvent être améliorées, que, à tout prix, vous évaluer alors que vous ne vous êtes pas, vous n'êtes pas en réussite.

32,2% > 32,4% [intervention sur l'évaluation/ fonctionnement de l'évaluation]

53. L'idée c'est que vraiment vous soyez, en réussite, la semaine prochaine, on reprendra la même traversée, même exercice, peut-être en complexifiant et on rajoutera peut-être 2 dégaines.

54. Je vous rappelle vous obtenez un score à chaque fois que vous faites la traversée, les traversées vertes qui sont les plus faciles c'est 4 points après donc y a les jaunes, c'est 6 points les bleus c'est 8 points et les rouges c'est 10 points.

32,4% > 33,8% [consignes-routines de sécurité passive classe]

55. Voilà, c'est ça, maintenant on passe à la prochaine situation. Alors là on va être un tout petit peu en galère parce qu'en fait, on a pas on n'a pas choisi le bon matériel. Faudra se rappeler deux choses. La prochaine fois, vous ne prenez que les baudriers qui sont sur la première étagère et pas sur la deuxième en faisant attention à ne pas prendre les baudriers qui seront en XL parce que là, on a des élèves qui vont être en difficulté pour pratiquer et moi j'ai pas de solution miracle. Les chaussons, c'est pareil, on prendra des chaussons et on fera l'effort juste d'essayer les chaussons avant d'arriver ici parce que sinon, vous pourrez pas faire. Ok et ça, ça me semble aussi important.

33,8% > 37,9% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]

56. Je vous montre maintenant ce qu'on va vous demander de réaliser. C'est une deuxième situation pour arriver à se rappeler de toutes les consignes de sécurité nécessaires pour grimper en tête en autonomie, ok. Là, ouais, on y voit pas bien mais on va essayer de faire quand même parce qu'on n'a pas un vrai un vrai écran. Ouais, alors, ok, on va la faire directement là bas. Allez, on s'approche. Alors première chose, vous allez vous répartir par 3. Vous marchez, en fait, en trinôme à chaque fois, avec un rôle précis : un rôle de, un grimpeur, un assureur et un contre-assureur. Quand on est en tête, on fonctionne toujours avec un contre-assureur et au fur et à mesure du cycle, peut être la 3ème leçon, on avisera, peut-être, à permettre à certaines cordées de travailler qu'à 2 et pas à 3. Ok, l'idée dans la situation suivante, c'est de s'encorder correctement c'est à dire on fait le noeud de 8, pour l'assureur de poser correctement, en fait, son système

d'assurance et le contre-assureur, il a aussi un système d'assurance et il se met, en fait, derrière l'assureur pour éventuellement pallier à, je veux dire, à un défaut ou au fait que l'assureur ne soit pas vraiment vigilant. Ok, on part donc on va vous le montrer sur la voie qui est ici. On a un code de communication. Dans les trinômes, on fait attention de ne pas avoir dix kilos d'écart entre chacun, ça c'est important mais par gabarit, ok, parce que sinon on va avoir du mal, en fait, à assurer le grimpeur. Le code de communication est le suivant. Au moment où je suis prêt à grimper, en tant qu'assureur, je vais dire "assureur près", "grimpeur prêt" et, quand on a fait une vérification à deux c'est à dire que, moi en tant que grimpeur je vais vérifier que l'assureur soit bien, soit bien encordé, qu'il ait posé son système d'assurance correctement et que l'assureur ait vérifié mon 8 à ce moment là, je peux me permettre de grimper. Je vais monter jusqu'à la première dégainé, je fais une chute, à la deuxième dégainé, une autre chute et après je redescends. On va vous montrer, vous approchez.

37,9% > 38,3% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]

57. Par trois, asseyez-vous, les dégainés, là les dégainés vous pouvez les remettre dans le sac des dégainés, il est où, c'est le sac bleu. On essaie, on se met par 3.

38,3% > 39,8% [intervention sur l'évaluation/ fonctionnement de l'évaluation]

58. Alors, vous avez une note sur 20 à toutes les séances. À la séance 4, on fait la moyenne sur les 4 premières séances et on met sur Pronote. De la séance 5 à la séance 9, on fait la même chose. Et ensuite, vous avez le CCF. Le CCF, c'est autre chose, c'est la note du bac. Donc, sur Pronote, vous allez avoir 2 notes sur le cycle EPS escalade ce qui veut dire que sur la traversée, il faut y aller !

39,8% > 40,2% [intervention à caractère éducatif élève ou groupe]

59. Il va falloir travailler, ouais là, là, en terme de rythme, là, on n'y est pas quoi, on est, ouais, on n'est pas dedans du tout

40,2% > 41,1% [intervention qui précise l'organisation/ fonctionnement d'une tâche numérique]

60. On n'a pas utilisé la vidéo différée aujourd'hui, on utilisera la semaine prochaine, il y a une petite vidéo différée là, ça vous permet de vous voir, voir si la dégainé elle touche ou pas et vous vous regardez sur la caméra, c'est assez sympa. Toutes les capsules vidéos, vous y avez accès aussi dès la semaine prochaine sur une tablette. Comme ça, si vous ne comprenez pas un truc, tac, vous tapez sur la capsule et comme ça vous l'avez en retour.

41,1% > 41,4% [consignes-routines de sécurité passive classe]

61. On vous l'a dit mais vous ne dépassez jamais la ligne jaune parce que sinon on peut se faire mal en tombant.

41,4% > 42,8% [intervention sur l'évaluation/ fonctionnement de l'évaluation]

62. Le Protocole D2, c'est pour voir si vous vous souvenez de la moulinette. Voilà ce qu'on vous propose. Alors ici le deuxième assureur, il faut pas qu'il vienne pas trop près du premier. Il faut que la corde soit tendue.

63. Alors, regardez ici c'est la plus facile, on va mettre des cordes sur les autres voies. Regardez ici parce que c'est hyper important. Le grimpeur se met toujours sur le bout où il n'y a pas les dégainés. Donc, le grimpeur va se mettre ici et l'assureur, il va se mettre ici en bout de corde. Ceux qui ont du mal à faire le 8, on fera un atelier spécifique. Alors le grimpeur toujours sur le bout où il n'y a pas les dégainés.

42,8% > 43,2% [intervention sur l'évaluation/ fonctionnement de l'évaluation]

64. Là, ce qu'on est en train de faire, c'est le protocole de sécurité, on ne pourra pas vous évaluer en CCF si vous ne savez pas le faire. C'est le truc de base.

43,2% > 44,0% [consignes-routines de sécurité passive classe]

65. Donc normalement il y a deux assureurs. Mélina, tu viens s'il te plaît. Quand vous êtes à trois il y a deux assureurs donc le deuxième assureur prend aussi un reverso. Pendant que le grimpeur fait son 8,

regardez ce que fait l'assureur, Il va lever la corde , main droite ici main gauche ici et il fait des boucles et en bout de corde, il va faire une queue de vache.

44,0% > 44,4% [consignes-routines de sécurité passive classe]

Attention, si vous ne faites pas ça vous n'êtes pas validés. Alors regardez comment on fait, on met la main comme ça on tourne et on fait ça en bout de corde.

44,4% > 46,5% [consignes remédiations se préparer à chuter/chuter/assurer une chute]

66. Maintenant on va vous montrer tout le protocole. Alors ici pour les assureurs on va installer le reverso en imperdable. Vous allez le mettre ici sur l'anneau de charge, l'anneau de charge doit être visible, il n'y a pas de pull par-dessus ou autre chose. Pour le baudrier attention à ce qu'il n'y ait pas de vrille, s'il y a une vrille comme ça c'est mort. Et pour le baudrier c'est pareil, le porte matériel c'est pas en haut mais c'est dirigé vers le bas, bien serré. Ici pour le Reverso regarder je le mets ici avec le gros trou en haut. Moi je vous conseille de le prendre comme ça avec la main gauche et avec la main droite, vous faites une boucle avec le grimpeur en haut et l'assureur en bas, attention à ne pas inverser. Vous mettez la boucle dans la partie de droite si vous êtes droitier. Donc du coup, on devrait se retrouver comme ça, ok, et il faut le visser. Alors, vous allez me dire mais qu'est-ce qu'il fait le deuxième assureur ? Bah il va faire la même chose il va installer son Reverso en imperdable.

46,5% > 46,9% [intervention sur l'évaluation/ fonctionnement de l'évaluation]

67. Là en fait, l'idée c'est de grimper en tête tout le temps. On voudrait qu'à la fin du cycle, tous, vous arriviez à grimper en tête.

46,9% > 47,5% [consignes-routines de sécurité passive classe]

68. Ici, pour le grimpeur il faut faire le 8 plus le nœud d'arrêt. Pour les grands baudriers il faut passer la corde dans les deux parties en fait du baudrier, en fait, et pas dans l'anneau de charge. Pontet du bas et pontet du haut dans les baudriers double.

47,5% > 47,8% [consignes remédiations se préparer à chuter/chuter/assurer une chute]

69. Alors regardez, ça c'est le truc de base, c'est la routine de sécurité en tête. Avant de grimper en tête, il faut installer ça. 2ème assureur, 1er assureur, grimpeur. Et chacun se surveille c'est-à-dire lui, le grimpeur, il va vérifier si moi je suis bien installé, le deuxième assureur il va regarder aussi si on est bien installé et là, vous appelez le prof pour que le prof vérifie. Vous ne grimpez jamais si le prof vous a pas donné le feu vert. Ok ?

47,8% > 48,0% [intervention qui précise ou rappelle l'objectif et l'organisation de la leçon]

70. Le protocole D2, c'est ce sur quoi on va s'entraîner. En fait, chaque trinôme va s'entraîner.

48,0% > 49,5% [intervention pour regroupement élève groupe ou classe] [interventions sur les codes de communications grimpeur assureur]

71. Le code de communication entre le grimpeur et l'assureur. Quand on est là, quand j'ai fait les 5 temps, le deuxième assureur, il va avaler la corde aussi donc la corde elle doit pas être au sol toute molle. Un peu molle, pas trop molle, ni trop tendue non plus pour ne pas vous gêner. Moi je vais faire les 5 temps je vous rappelle. C'est du rappel ça : 1, 2, 3, 4, 5 .Codes de communication. Quand la corde est un peu dure, "sec" on dit, le grimpeur, il va me dire "départ" et moi quand je suis prêt, je vais lui dire "départ assuré". Le grimpeur ne part que quand il a entendu "départ assuré" de l'assureur. "Départ" "Départ assuré" "Quand le grimpeur monte, l'assureur prend la corde "sec".

49,5% > 51,8% [consignes remédiations se préparer à chuter/chuter/assurer une chute]

72. Quand on arrive à la première dégainé, c'est là qu'on fait le protocole de chute. Là, on va faire une petite chute obligatoire. Donc là du coup, code de communication pour la chute. Écouter ce que va nous dire le grimpeur " prêt pour la chute ?". Moi je me mets en position pour réceptionner la chute " ok pour chuter". Et là, il va compter : "1, 2, 3" Il lâche à trois, C'est une petite chute ! Et l'assureur en tête, la particularité,

c'est de faire des assurances dynamiques c'est-à-dire d'essayer d'un petit peu avancé. On va la refaire, vas-y. Donc il se remet sur le mur.

73. "Attention pour la chute" [grimpeur]

74. Là, Mélina est trop proche, elle me gêne donc il faut qu'elle recule.

75. "Ok pour chuter" [le professeur]

76. "1, 2, 3" [le grimpeur compte puis chute]

51,8% > 52,1% [consignes remédiations se préparer à chuter/chuter/assurer une chute]

77. Alors regardez ce que je fais, hop, j'avance un peu c'est-à-dire assurance dynamique. Il faudrait que vous sachiez le faire.

52,1% > 53,8% [interventions sur les codes de communications grimpeur assureur] [consignes remédiations se préparer à chuter/chuter/assurer une chute]

78. Le grimpeur se remet sur le mur. Il va faire une deuxième chute à la deuxième dégainé.

79. Alors attention quand on assure, il ne faut jamais lâcher la corde du bas. Jamais, jamais.

80. Alors on fait une chute à la première est une chute à la deuxième dégainé. Si vous êtes à l'aise, si vous êtes à l'aise, l'assureur peut donner un peu de mou pour chuter d'un petit peu plus haut. Si vous n'êtes pas à l'aise du tout, vous demandez à votre assureur "petite chute" et "sec".

81. "Attention pour la chute" [grimpeur]

82. "Ok pour chuter" [le professeur]

83. "1, 2, 3" [le grimpeur compte puis chute]

84. Alors là on est sur une toute petite chute mais si vous êtes plus à l'aise et bien, vous chutez un peu plus. Donc du coup une fois que vous avez fait vos deux chutes, vous allez désescalader.

53,8% > 54,7% [consignes-remédiations de sécurité active coordination assureur/grimpeur en tête]

Alors savoir désescalader, c'est important. Regarder les gestes que je fais. C'est un assurance en trois temps, c'est l'assurance de la tête. Ma main gauche ici, ma main droite très basse [le professeur parle et démontre]. Et toi Mélina, tu fais la même chose, tu donnes de la corde. Allez, tu désescalades. Alors regarder ce que c'est désescalader, faut pas que je lui donne trop de corde parce que si il chute, il touche le sol. Voilà, il désescalade, je ne donne pas trop de corde. Quand il aura désescaladé, il va remonter. Voilà, il se met pas trop sur la droite sinon il y a quelqu'un d'autre sur la voie. Et là, il va me demander une descente normale. La première fois on descend en désescalade et la deuxième fois on descend normalement.

54,7% > 55,6% [consignes-remédiations de sécurité active coordination assureur/grimpeur en tête] [interventions sur les codes de communications grimpeur assureur]

85. Alors les codes de communication pour la descente normale point il me demande "sec", moi j'avale la corde et je lui dis "ok pour descendre". Quand elle est bien dure, Lui il lâche tout, il met les mains sur la corde si vous avez un peu peur et là moi, regardez la technique, c'est les deux mains en bas et je fais descendre tout doucement. Je ne lâche que quand il est au sol.

55,6% > 56,3% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]

86. Et puis ça tourne, regardez. Le deuxième assureur passe premier assureur, le premier assureur passe grimpeur et le grimpeur passe 2ème assureur. Ça fait beaucoup d'info je sais mais ça, le D2, le protocole D2, il faut que ce soit impeccable.

87. Quand vous êtes validés grimpeur D2 ou assureur D2, vous passez à l'ordi et vous notez ce que vous savez faire.

56,3% > 56,6% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]

Ce qui ont un peu peur, vous vous mettez à la 15, la 16, la 17 et la 13, la 12, la 11 [voies].

56,6% > 57,4% [intervention qui lance/ relance les élèves dans une tâche]

Les garçons, vous allez vous mettre à la 9.

88. Voilà, voilà, on travaille ici que sur les voies qui sont là, comme ça on peut, on peut vous surveiller et "checker" que vous êtes bien installés, ok ? On y va, allez, on se met en marche, c'est à vous de jouer. Je

vais le faire moi de les accrocher [les cordes] , vous vous préparez, vous récupérez un système d'assurage qui est ici.

57,4% > 57,9% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]

89. Ouais non jusqu'à la deuxième dégainé. Ok, si on sait faire ça, après c'est bon, y'a pas de soucis.

90. Là, vous pouvez commencer à travailler déjà les nœuds de 8 sur cette corde là. Voilà bien droit.

57,9% > 58,9% [intervention à caractère éducatif élève ou groupe]

91. Tu viens, s'il te plaît Alexis, je suis pas, j'aimerais ne pas être obligé de venir vous chercher à chaque fois. Non tu comprends, en fait, c'est pas, ça vous regarde pas. Vous, votre travail, il est là.

92. Là, vous pouvez travailler les nœuds de 8 sur les bouts. Ok, là, les gars je sais pas si vous travaillez à 3, vous pouvez prendre une corde ici et commencer à travailler les nœuds de 8, en fait et vous m'appellez si vous n'y arrivez pas.

58,9% > 61,5% [routines de sécurité passive groupe ou individu]

93. Alors, j'arrive, je vais vous présenter le truc. Regardez, tiens je vous donne cette corde, je vous propose de dénouer les nœuds.

94. Allez ici, ici, voilà votre corde. Pardon, ça c'est votre corde. Tiens, on regarde ici Calvin, regarde. Il y a deux bouts, en fait, on va travailler les nœuds de 8. Alors, première chose, première étape avec les nœuds de 8, en fait, je prends à peu près la largeur de mes épaules, un tout petit peu moins, en fait. Je tends la corde comme ça avant de faire le nœud. Ok ? Je fais une boucle comme ça où je viens, en fait, prendre le brin le plus long qui vient par dessus le brin le plus court et quand j'ai fait une boucle plutôt que de repasser directement ici, dans l'anneau, je vais tourner une fois autour de la corde est passer dans l'anneau, derrière jusqu'à obtenir en fait cette forme en 8. 2e étape, je passe donc ce brin, le brin libre, j'ai fait attention à mon micro, dans les deux parties en fait de mon baudrier, et après je vais tresser, en fait, le noeud, ok, c'est à dire qu'avec ce brin, je vais suivre celui ci. Ok sur toute la corde et quand j'ai fini de tresser, je fais, je sais pas si vous vous rappelez mais un nœud d'arrêt de telle sorte que la corde après, elle monte au dessus.

61,5% > 62,6% [routines de sécurité passive groupe ou individu]

95. [élève] Monsieur, est-ce qu'on met le brin à droite ou à gauche ?

96. [professeur] En fait, je suis ce brin là, tu vas voir, tu sais à la fin quand, à chaque fois tu peux, tu peux compter, en fait, à chaque fois 2, 4, 6, 8, 10 c'est à dire cinq fois deux brins qui se suivent partout sur la corde.

97. [élève] C'est pas ça, mais est-ce qu'on le met à droite ou à gauche ?

98. [professeur] A l'extérieur ici, à l'extérieur. Allez, entraînez-vous.

62,6% > 63,5% [routines de sécurité passive groupe ou individu]

99. [s'adressant à un élève] En fait pour assurer, tant pis, tu vas mettre un, tu vas faire le contre-assureur aujourd'hui puisque tu as pas un baudrier qui est à ta taille et ouais, on te l'a emprunté, je pensais qu'on allait arriver à en trouver un qui te va par dessus puis là, ça ne va pas donc. Et après, il y a un autre chose Jennifer, il y a un souci, c'est qu'on a dit, qu'il fallait dix kilos d'écart à peu près et là.

64,7% > 65,2% [renforcements positifs individu ou groupe]

104. Alors, ça c'est bien ouais. Ici, il faudrait juste la largeur de la main tu vois, il aurait pu être un tout petit peu plus serré par ici mais sinon c'est bien. La corde là aussi, tu aurais pu la faire un peu moins longue.

65,2% > 65,4% [renforcements positifs individu ou groupe]

105. Alors, allez ça c'est très bien, nickel, là, il y a la bonne distance ici.

65,4% > 65,7% [routines de sécurité passive groupe ou individu]

Vous, vous êtes prêtes, vous pouvez, je vais contrôler quand vous avez le système d'assurage en place, je viens vous contrôler et vous pouvez commencer l'exo.

65,7% > 66,0% [intervention qui lance/ relance les élèves dans une tâche]

106. Messieurs, je viens m'occuper de vous parce que sinon on ne va pas avancer. Regardez, venez, je donne une fois l'explication et comme ça, vous l'entendez tous.

66,0% > 66,4% [intervention à caractère éducatif élève ou groupe]

Bien, Rémi, tu te lèves Franck s'il te plaît. Alexis, viens le regarder va comme ça, on est sûr, j'évoque toutes les infos et comme ça après, vous les avez.

66,4% > 68,6% [intervention qui lance/ relance les élèves dans une tâche]

107. Je prends à peu près 1 mètre de brin de corde, à peu près la largeur de mes épaules, ok, ici je viens faire une boucle le brin le plus long vient croiser le brin le plus court et après plutôt que de repasser directement dans la boucle, je tourne une fois autour de la corde, je repasse par en dessous, ok, là j'obtiens un noeud de 8. Je le passe dans les deux parties, dans les deux parties de mon baudrier et puis après je vais le tresser. Le tresser en suivant la corde, ce brin là comme ça, comme tu étais en train d'essayer de faire et quand il est tressé, je fais un noeud d'arrêt, un noeud d'arrêt, un noeud d'arrêt de telle sorte que le brin, en fait, le plus haut, il remonte par là-bas. Voilà le noeud d'arrêt, c'est un noeud simple, ok, avec un brin qui remonte ici en haut de la corde. Ok. Et là, vous êtes prêts. Quand le grimpeur est encordé et que l'assureur et le contre-assureurs ont posés le système d'assurage, ben, vous m'appellez, ok, et moi je donne le feu vert et puis vous pouvez commencer l'exercice.

68,6% > 69,2% [routines de sécurité passive groupe ou individu]

108. [groupe d'élèves] Ben nous on a pas de baudriers, c'est ça notre problème.

109. [professeur] Ben vous allez, vous allez quand même mettre des baudriers même s'ils sont pas à votre taille, pas pour le grimpeur. Oui, c'est risqué si jamais tu es assureur ou grimpeur mais pas quand tu es contreassureur.

69,2% > 70,7% [intervention à caractère éducatif élève ou groupe]

110. Non bah ouais mais là les gars, alors dans ces cas là, je vous laisse sur le côté, vous faites rien, c'est ça ? C'est ça ? Ak ok, d'accord, ouais mais ça va, ça va pas le faire très vite parce qu'en fait, les gars, moi je suis désolé, vous le savez, je ne choisis pas forcément les APS que je vous propose et puis vous pouvez pas choisir non plus et c'est comme ça des fois, on fait des sports mais dans ce cas-là, écrivez, je sais pas moi, oui, au ministre de l'éducation nationale ou aux chef d'établissement et puis comme ça, vous, vous demandez au programme un sport qui vous plaît et puis on fait en fonction de vous mais forcément un moment donné dans votre scolarité vous pratiquez des choses que vous n'aimez pas quoi.

70,7% > 71,7% [routines de sécurité passive groupe ou individu]

111. Ben ouais, alors du coup, Nicolas, tu travailles avec, tu te mets en contre-assurage toi parce que sinon, c'est pas gérable. Ça veut dire que là, il faudrait un autre baudrier, en fait. Et il y en a pas d'autre ? Ouais j'arrive.

112. Alexis s'il te plaît. il y en a un, Franck, toi par exemple, visiblement, c'est toi qui a le gabarit le plus important donc tu peux éventuellement mettre celui là, pour au moins, faire travailler, tu vois, Alexis, quoi et après on avise.

71,7% > 74,6% [intervention à caractère éducatif élève ou groupe]

113. [négociations] Si, si, tu vas monter, tu vas monter parce que vous allez, vous allez voir, voilà vous partez avec des à priori les gars, et je vois bien vous mettez pas de la bonne volonté mais après, quand vous allez y arriver, vous allez voir que vous serez contents, en fait, parce que, vous savez quoi, il y a des élèves, ils rêveraient de faire escalade. Quoi moi, j'arrive, j'ai enseigné dans des banlieues, en fait, les mecs, ils pensent qu'à ça de faire de l'escalade. Et vous, on vous le propose et ça ne vous plaît pas.

114. [négociations] Nico, je suis d'accord avec toi mais ce n'est pas le cas de tous les élèves. Il y en a plein qui arrivent d'autres collègues et qui n'ont pas fait escalade. C'est toujours comme ça aussi dans la vie.

115. [élève] Monsieur, monsieur, le seul truc qui est drôle en escalade, vous nous laissez pas le faire. C'est se lâcher tout en haut et se rattraper à la fin. Ça c'est bien, ça c'est bien !

116. [professeur] Ça c'est bien ça c'est bien Alexis. Je vois bien, je vois bien comment toi, tu gères la notion de risque en fait, c'est intéressant.

117. [Alexis] Après moi j'adore le risque, j'aime bien le risque.

118. [professeur] Et ça tu penses qu'en fait, c'est vraiment agir en sécurité, quoi.

119. [Alexis] Ah non mais il y a pas de sécurité, c'est ça qui est drôle. Avec un peu de risques dans la vie.

74,6% > 75,2% [intervention sur l'évaluation/ fonctionnement de l'évaluation]

120. [professeur] Je vois Alexis, c'est ça ta marge de progression, toi, elle est sur les compétences sociales et méthodologiques c'est-à-dire à un moment donné, comment je peux agir en sécurité à acquérir une autonomie et là, pour le bac, je pense que ces compétences là, tu les a pas.

75,2% > 76,3% [intervention à caractère éducatif élève ou groupe]

Quand tu me tiens ce discours, je me dis merde, il lui manque des trucs quand même à Alexis. T'es sympa au demeurant, moi je te trouve super cool mais le problème, c'est que, quand tu me tiens ce discours, on dirait un enfant. Ouais, t'es encore un enfant.

121. [Alexis] Moi, c'est pas ça mais il me manque des cases quoi.

122. [professeur] D'accord, d'accord mais si tu revendiques mais c'est dommage parce que bon là, il faudra que tu soignes parce que sinon le bac il va te passer à travers ! Allez les gars

76,3% > 76,7% [renforcements positifs individu ou groupe]

123. [groupe d'élèves B] Alors voyons voir, ça c'est bon. Là vous y êtes. Ok on peut commencer en fait. Vous, vous l'avez fait ? Alors, c'est bon, vous changez de rôle. Ok. Allez, nickel. On vous a checké ou pas ?

76,7% > 77,7% [renforcements positifs individu ou groupe]

124. [groupe d'élèves C] Ça c'est bon, vous me montrez que vous avez terminé le 8. Alors, ouais, attention "sec" ok après "près pour chuter" et toi, et après tu décomptes, tu dis : "1, 2, 3". Voilà, nickel, ça c'est un assurance dynamique. Les deux mains doivent être en bas. Tu mets tes deux mains en bas, voilà. Celle-là, met-la là au-dessus, voilà, comme ça, parfait. Du coup, tu peux remonter, là, tu lui dis "je remonte" et tu vas à la deuxième dégaîne.

77,7% > 78,1% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]

125. Allez, alors bon tu dis à nouveau "prêt pour chuter", vas-y, tu dis à nouveau "prêt pour chuter" alors, toi tu dis ok quand tu as les 2 mains en bas. Alors tu décomptes.

78,1% > 78,2% [renforcements positifs individu ou groupe]

126. Ok, super. Là, tu remontes.

78,2% > 78,5% [routines de sécurité passive groupe ou individu]

127. [groupe d'élèves A] Non, non, non, tu t'attaches tu t'attaches parce qu'en même temps, Nico, tu t'apprends à mettre en place le système d'assurance.

78,5% > 80,1% [consignes-remédiations de sécurité active coordination assureur/grimpeur en tête]

128. [groupe d'élèves Voilà, là, tu désescalades, tu désescalades et toi tu lui donnes du mou. Et toi aussi Calvin tu lui donnes du "mou". Pense à avancer ta jambe gauche, Lucas. Voilà ta jambe gauche comme ça, plutôt ta jambe droite. Voilà, exactement. Voilà tu lui donnes du "mou". Regarde le en même temps. Le "mou", ça se donne comme ça. Hop, tu remontes ici et tu vas le faire venir. Et après, parce que quand tu es en arrière comme ça, c'est pour bloquer. Voilà, ok ?

129. Voilà, là, il est presque en bas, encore un tout petit peu, encore un tout petit peu, Kevin. Voilà, super ! Ok et là, hop ! Vous remontez et après tu le feras descendre quand il est là-haut. A nouveau, tu le prends "sec", voilà et l'assure en 5 temps.

80,1% > 81,4% [consignes-remédiations de sécurité active coordination assureur/grimpeur en tête]

130. Nickel, essaye, tu travailles aussi, en fait, en contra-assureur aussi. En fait l'idée là, c'est, c'est que, c'est que tu travailles en même temps ce geste, tu peux très bien, redonne lui un peu de mou si on se gêne mais : "1, 2, 3, 4, 5", ok ? Tu le travailles aussi ! "sec" donc les 2 mains en bas, ok donc "prêt pour la

descente”, tu te places dans ton baudrier, tu tiens ta corde et essaie de mettre tes pieds à plat. Voilà, super. Là, Lucas, du coup, tu vas, tu vas faire revenir la corde ? Donne-lui du “mou”, du “mou” pour le laisser descendre. Voilà, voilà, donne lui du mou.

81,4% > 83,3% [routines de sécurité passive groupe ou individu]

131. [groupe d’élèves A] Vous êtes prêts, Messieurs ou pas ? Alors, comment on fait pour savoir si c'est bien mis, en fait, vous savez ? Tiens, Alexis, venez regarder venez parce que ça, il va falloir le faire après. Là, en fait il y a un petit dessin, ici, qui vous indique si vous êtes bien placé ou pas. Là, il y a une main, ok, c'est le côté en fait du brin où je vais poser les mains, c'est-à-dire que je vais tenir avec mes mains. Et ici, il y a un petit grimpeur, c'est que le brin de cordes qui doit être de ce côté où il y a le grimpeur, c'est le brin de corde qui est relié aux grimpeurs. Donc, là, en fait tu l'as tu l'as mis correctement. Et souvent l'erreur, c'est de l'inverser c'est-à-dire mettre ce brin, là et celui-là, ici. Et ça, ça serait la boulette. Ok. Du coup là, c'est bon, c'est fermé, parfait. Est-ce que tu sais faire l'assurage en 5 temps, Franck ?

83,3% > 85,3% [consignes-remédiations de sécurité active coordination assureur/grimpeur en tête]

132. Je te le remontre ? “1, 2, 3, 4 et 5”. Allez, vas-y, montre-moi. “1, 2, 3, 4” Ouais c'est vite fait, et y'a : “1, 2” Regarde, regarde, cette main là ici, je viens la poser là, celle-là par dessus, et après je me mets en place. Ok ? Vas-y, refait-le. Nico tu sais faire l'assurage en cinq temps aussi ? “1, 2, 3, 4 et 5”, là, c'est parfait. Tu me montres aussi ? En fait, toi, tu es là pour pallier, je veux dire, ouais, tu vois, trop de “mou”, etc mais aussi pour travailler cet assurage en 5 temps. Donc tu vas essayer de le bosser.

133. Voilà, “1, 2, 3” alors là, pareil que lui, y'a, y'a juste un souci sur le dernier geste. “1, 2”, celle-là, elle vient ici, “3” et cette main, elle revient près, en fait, tu vois, du système. Non, c'est parce que t'as fait, t'a pas ramener ta main près du système sinon je te l'aurais dit. Voilà, voilà, c'est ça, c'est ça. Ouais, là, c'est bon. On est prêt Alex ?

85,3% > 85,7% [consignes-routines de sécurité passive classe]

134. J'ai contrôlé, ok, tu peux y aller Alexis. Donc, en premier lieu, Alex, tu monte jusqu'à la première dégainé et tu fais le protocole de chute, ok, pour prendre confiance etc. Vas-y

85,7% > 86,0% [routines de sécurité passive groupe ou individu]

135. [groupe d’élèves D] Qu'est-ce qui a ? Nickel, tu es gauchère, toi, c'est ça ? Ok, ça marche. Alors, c'est bon !

86,0% > 86,1% [routines de sécurité passive groupe ou individu]

Il manque le contre-assureur,

86,0% > 86,3% [consignes-remédiations de sécurité active coordination assureur/grimpeur en tête]

il y a un peu trop, y a un trop de mou, en fait, donc il faut que tu avales le “mou”.

86,3% > 86,7% [routines de sécurité passive groupe ou individu]

136. Autre chose mesdames, mesdemoiselles, il faut avoir les cheveux attachés aussi. Si tes cheveux passent dans le système d'assurage, ça, tu t'arraches les cheveux. Ok là donc, il faut tout le temps avoir les cheveux attachés.

86,7% > 86,9% [renforcements positifs individu ou groupe]

137. Allez, ok, j'y vais, on contrôle, ça c'est bon, ça marche super, parfait, super. Vous, vous pouvez y aller.

86,9% > 87,2% [routines de sécurité passive groupe ou individu]

138. Mendy, tu penseras à attacher tes cheveux s'il te plait parce que les filles, vous devez avoir les cheveux attachés tout le temps.

87,2% > 88,5% [consignes remédiations se préparer à chuter/chuter/assurer une chute]

139. [groupe d’élèves A] C'est pareil, Alex, regarde, protocole de chute les gars, quand vous chutez Alexis. Franck, Franck, Franck, Nico, il faut essayer lorsque vous chutez, de pas chuter droit comme ça

verticalement mais juste un peu de vous repoussez de garder les pieds devant vous pour amortir après à leur retour sur le mur. Il faut avoir les pieds, ne pas descendre, ne pas descendre en bas. Voilà, oh les gars, il faut essayer d'avoir les pieds un peu écartés plus le plus large que les épaules. Ok, il faut être gainé aussi. Donc là tu remontes jusqu'à la deuxième dégainé et vous refaites un protocole de chute à la deuxième dégainé.

88,5% > 89,0% [consignes remédiations se préparer à chuter/chuter/assurer une chute]

140. Le tire pas trop, ne tire pas trop, voilà jusqu'à la deuxième dégainé, encore un peu plus haut, et là, à nouveau tu lui parles, tu lui dit "prêt pour chuter", tu dis "ok", tu décomptes, "1, 2, 3" Voilà super ok, c'est très bien.

89,0% > 89,5% [consignes-remédiations de sécurité active coordination assureur/grimpeur en tête]

Du coup, là l'idée, en fait, c'est de désescalader. Tu l'as fait une fois alors du coup, essaye de le descendre, tu tiens, voilà, avec les deux mains en bas, essaye de le descendre doucement. Ok, là, tu le tiens "sec" et tu le descends jusqu'en bas.

89,5% > 90,1% [consignes organisation du cycle]

C'est pour ça qu'on vous fait travailler comme ça. Pour l'instant les gars, c'est facile, mais quand vous allez être obligé de monter au dessus à la troisième, à la quatrième dégainé, il va falloir être vigilant parce que, tout de suite, les chutes, ça va pas être les mêmes, ça va être beaucoup plus engagé. Bien sûr vous en ferez.

90,1% > 90,5% [intervention qui lance/ relance les élèves dans une tâche]

Là moi, je vous propose de tourner c'est à dire Alexis, tu enlèves ton baudrier et tu le passes à Rémy et comme ça, Rémy y peut monter.

90,5% > 90,7% [intervention qui lance/ relance les élèves dans une tâche]

141. Ok, elles ont déjà rempli les trois rôles déjà, donc là, il vous faut tourner, en fait. Allez, allez-y !

90,7% > 92,5% [routines de sécurité passive groupe ou individu]

142. [groupe d'élèves D] Voilà, on va avancer là, oui ce nœud en bout de corde, on le laisse toujours de l'autre côté.

143. Mais, qu'est ce que tu fais, en fait, avec ? Tu le laisses par terre, hein, bien sûr. Tu le laisses par terre et tu vas t'encorder plus loin.

144. [élève] Ah, d'accord !

145. [professeur] Voilà, parce que si tu t'encordes en bout, tu vas être obligé de tout avaler. Par contre là maintenant la question c'est, ou je mets la corde comme ça ou alors comme ça et ça, ça dépend des oraux qui sont dessinés ici. Là, en fait, tu dois avoir le brin de cordes que tu tiens avec ta main, qui pend par terre, et ici par contre, tu dois avoir le brin de corde qui remonte, en fait, là bas, et qui est et qui est accroché au grimpeur c'est pour ça qu'il y a eu un petit grimpeur dessiné.

92,5% > 93,4% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]

146. [élèves] On a fini on peut se déséquiper ou quoi ?

147. [professeur] Ouais, ouais, ouais, vous pouvez, par contre, mesdemoiselles ce que j'aimerais bien c'est que vous rangiez correctement vos baudriers dans les sacs etc.. et qu'on commence à ranger ou alors vous filez un coup de main ouais. On va arrêter.

148. On va pas tarder à arrêter en fait. On fait encore le dernier truc. Allez, appelez-moi !

93,4% > 94,7% [routines de sécurité passive groupe ou individu]

149. [groupe d'élèves] Ça c'est bon, nickel. Ok mais on vous a donné la permission de le faire à 2 ?

150. [élève] Non mais on travaille mieux quand il n'y a pas de contre-assureur. Avec, c'est pire !

151. [professeur] Quand elle est derrière ?

152. Ouais mais le truc c'est que ça lui permet de travailler alors moi je préfère quand il y a un dernier, quoi. C'est-à-dire, au-delà de la sécurité puisque vous, vous savez déjà le faire le contre-assureur, il travaille aussi le geste en 5 temps donc je préfère qu'il le fasse plutôt qu'il reste sur le côté et qu'il ne fasse rien.

94,7% > 95,0% [intervention à caractère éducatif élève ou groupe]

153. [élève] Oui elle est partie se rhabiller, elle est pas passée à l'assurance

154. [professeur] Ça, c'est pas, c'est pas logique c'est pas normal.

95,0% > 95,9% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]

155. [groupe d'élèves A] Lucas, tu travailles là ou pas. Après, après, de toute façon, tout le monde va arrêter. Allez-y, je vous surveille.

156. On va, on va débriefer. Il y a plein de trucs. Alors messieurs après, je vous demande s'il vous plaît, de vous désencorder puis d'accrocher le système d'assurance là et de ranger les baudriers, ok ? On se prépare. Rangez les chaussons aussi, on va faire un petit bilan et on rentre.

95,9% > 96,3% [consignes-remédiations de sécurité active coordination assureur/grimpeur en tête]

157. Ouais, c'est pas mal Rémy par contre fait gaffe parce que si vous donnez trop de "mou", vous avez vite fait de retourner au sol et t'arrives au sol avec de la vitesse, tu te fais mal.

96,3% > 96,8% [consignes-remédiations de sécurité active coordination assureur/grimpeur en tête]

158. [élève] Je suis pas allé comme ça...je..

159. [professeur] Non, non, bien sûr non mais ça, c'est là le rôle de l'assureur surtout ça. Il faut pas qu'il te donne trop de "mou" au risque de te retrouver au sol.

96,8% > 97,5% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]

Allez, il faut aussi enlever le système d'assurance. Vas-y Alexis, donne-lui un coup de main, va.

160. [groupe d'élèves inaptes] Les élèves ici, s'il vous plaît, on peut se rhabiller et je vous attends. Vous allez participer au bilan.

161. [au groupe classe] Ok, allez on commence à ranger, on commence à ranger, ouais on commence à ranger.

97,5% > 98,3% [routines de sécurité passive groupe ou individu]

162. [groupe d'élèves A] En fait, vous l'avez pas, en fait, les garçons, vous vous l'avez pas validé en entier [compétences associées au module D2] . Il y en a qui ont travaillé qu'à l'assurance et pas... il y en a qui ont grimpé donc vous remplissez pas tout. Non mais Nico, c'est pas "je sais le faire" c'est qu'il faut que tu sois validé. Nous, on ne vous fais pas confiance comme ça.

98,3% > 98,7% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]

163. On range les baudriers et ça on les accroche là bas. Allez, voilà, on range les baudriers, on accroche le système d'assurance ici et les cordes, vous les laissez, on va s'en occuper.

98,7% > 99,5% [routines de sécurité passive groupe ou individu]

164. On vient me voir toutes les cinq minutes pour me demander monsieur, j'ai fini ça, est-ce que je peux me désencorder et puis j'arrête. En réalité, on travaille jusqu'à 30 ou à 35 (9h35) et on ne s'arrête pas avant. Là, j'ai des élèves qui sont partis, en fait, se changer pendant qu'il y en a d'autres qui bossaient et donc ceux qui étaient sur le mur se retrouvent à 2 et il n'y a pas de contre-assureurs.

99,5% > 99,9% [routines de sécurité passive groupe ou individu]

On dit les choses de façon légère mais par contre, tout ce qu'on dit, je pense que c'est important parce que c'est votre sécurité qui en dépend. Un contre-assureur, c'est, c'est pour palier à un problème... ([fin d'enregistrement car coupure batterie]

Annexe 39 :

=====
Synthèse éditée par Sonal (v.2.1) le 29/10/2020 à 02:53:58
=====

1 entretien(s) : audio vidéo L4 (1).Rtr |
173 extrait(s)

=====
audio vidéo L4 (1)
=====

Caractéristiques :

Observations :

0,5% > 0,7% [intervention pour regroupement élève groupe ou classe]

2. [professeur à la classe] Allez hop, quand on a mis les baudriers, on se lève on vient par ici ! Rémi, je t'attends.

1,0% > 1,4% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]

4. [professeur à un élève] Fais voir, ah si ça ça va pas, en fait, il faut que tu l'enlèves Mathieu. ah ouais Mathieu bon sang, c'est pas possible !

1,4% > 2,3% [intervention pour regroupement élève groupe ou classe]

5. [professeur à la classe] On se rapproche, allez mesdemoiselles. Je vais donner les consignes et après vous allez commencer à passer. Si vous n'êtes pas prêt, vous finirez de vous préparer mais je voudrais que vous approchiez s'il vous plaît. Wijdane, Simon, dépêchez-vous s'il vous plaît, allez ! Wijdane Simon, vous participez s'il vous plaît. Allez moi, je prends la parole et puis on avance. Lucas, Emma, ok ?

2,3% > 4,0% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]

6. On commence, je vous rappelle qu'en fait, dans ce protocole de cycle, vous êtes filmés en permanence, ok, pour qu'on voit, en fait, votre progression. On commence par les exercices de traversées. Vous avez à disposition, ici, une tablette avec une vidéo delay c'est-à-dire que lorsque vous passez, vous avez 2 essais avant que je vous valide. Vous pouvez vous voir passer, voir en fait les défauts que vous présentez. Vous avez, ici, des traversées de niveau différent, la traversée rouge c'est la plus dure, la jaune traversée moyenne et la verte ici, qui est la plus facile. Là, l'idée, aujourd'hui, c'est donc avec les sangles, les ficelles qui sont ici, de les attacher dans le pontet, les laisser traîner au sol et à deux reprises de clipper ce ficelou, en fait, dans les dégaines qui sont accrochées au mur.

4,0% > 4,4% [consignes-remédiations techniques "évolution du grimpeur en tête"]

7. Ça veut dire qu'en même temps que vous traversez, vous travaillez votre position sur le mur avec des pieds précis, à l'utilisation des quarts etc....

4,4% > 5,0% [intervention à caractère éducatif élève ou groupe]

8. [professeur à 1 élève] Emma, tu écoutes, je suis en train de donner une consigne. Tu m'écoutes ? Ok, parce que déjà, en termes de vocabulaire, ça fait déjà deux fois que je te reprends et c'est un peu embêtant, essaye au moins d'écouter les consignes.

5,0% > 5,9% [consignes-remédiations techniques "évolution du grimpeur en tête"]

9. [professeur à la classe] Donc pendant que vous utilisez vos pieds, que vous essayez d'avoir des pieds précis et d'avoir la ficelle qui touche au sol, ben, à deux reprises, on vous demande de prendre la ficelle qui pend, d'utiliser la gâchette ou la pince pour pouvoir clipser votre dégaîne, pour travailler, en fait, ce geste que vous reproduirez tout à l'heure lorsque vous serez en tête sur les voies.

5,9% > 6,4% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]

Voilà. Et vous avez, en fait, deux passages. Lorsque vous vous sentez prêts, on vous valide et vous allez tout de suite, en fait, remplir le protocole d'évaluation qui est sur l'ordinateur. Est-ce que vous avez des questions ?

6,4% > 6,8% [intervention qui lance/ relance les élèves dans une tâche]

10. Allez, feu alors ! On y va, on se met sur les traversées, on se met à bosser et lorsque vous êtes prêts, vous m'appellez et je vous valide.

6,8% > 7,4% [intervention qui lance/ relance les élèves dans une tâche]

11. [enseignant A à la classe] Allez on y va, on se met sur la traversée, je vous regarde. On est partis et on choisit une voie. allez on se met sur une voie, on a les ficelous qui touchent le sol. Allez on est parti.

7,4% > 7,9% [renforcements positifs individu ou groupe]

12. [professeur à 1 élève] Voilà, Nickel, c'est ça Mendy, super ! En essayant Mendy par contre, quand tu

7,9% > 8,0% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]

clip par contre là tu vois, moi ce que j'aurais voulu, c'est que tu sois beaucoup plus groupée pour que tu aies la ficelle qui touche le sol.

8,0% > 8,7% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]

13. [élève] Non mais là c'était juste pour lui montrer !

14. [professeur] Ok, parce que là, tu étais ici mais tu n'avais pas les pieds au sol tandis que si par exemple tu es là, ton machin il touche le sol, pam ! tu peux clipser.

8,7% > 9,0% [renforcements positifs individu ou groupe]

15. Allez, voilà comme ça. Changement de pied. Essaie d'avoir les pieds précis. Bien Mendy c'est parfait. Allez Rémy, c'est bien essaie de garder les ficelles au sol.

9,0% > 9,2% [consignes-remédiations techniques "évolution du grimpeur en tête"]

Faut avoir les pieds précis voilà, tu utilises les quarts, et quarts internes, les changements de pied.

9,2% > 9,6% [renforcements positifs individu ou groupe]

Impeccable, superbe ! Tu fais la même chose maintenant et tu cliques dans la dégaine qui est ici (l'enseignant montre la dégaine avec le pointeur laser) avec ta corde.

9,6% > 10,0% [consignes-remédiations techniques "évolution du grimpeur en tête"]

Pam, tu fais une pince, tu te cales sur 3 appuis pour être dans une position de moindre effort et ne pas dépenser d'énergie.

10,6% > 11,0% [renforcements positifs individu ou groupe]

18. [enseignant A] Ah, désolé Rémy, je t'ai pas regardé cliper, j'étais en train de parler avec Mélina. Vas-y je te regarde. Allez ok là tu te calmes bien, tu cliques, super, impeccable.

11,0% > 11,4% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]

Mais tu continues, Rémy, c'est ça qui est dur en fait. Tu continues la traversée, tu laisses faire le ficelou, il va sortir tout seul et après tu continues la traversée sans poser les pieds.

11,4% > 11,6% [consignes-remédiations techniques "évolution du grimpeur en tête"]

Allez vas-y. La position de moindre effort, en clip, nickel, et on continue la traversée.

11,6% > 11,9% [institutionnalisation validation des savoirs ind ou groupe]

Utilise tes pieds, c'est un peu brute quand même. ouais, c'est un peu brute, mais c'est bon, tu peux aller te valider là-bas.

11,9% > 12,3% [intervention qui lance/ relance les élèves dans une tâche]

Après Rémy, tu continues à bosser, moi je te propose d'essayer les autres quand même. Ok ? Allez on y va, quand on veut.

12,3% > 12,6% [intervention qui lance/ relance les élèves dans une tâche]

19. Allez-y, Nico, échauffez-vous s'il vous plaît et entraînez-vous à cliper en même temps. Ouais mais alors montrez-moi que vous arrivez à traverser au moins.

12,6% > 12,9% [intervention sur l'évaluation/ fonctionnement de l'évaluation]

Parce que sinon, vous remplissez pas votre protocole, en fait, et c'est votre note, elle en dépend aussi.

13,7% > 14,0% [intervention à caractère éducatif élève ou groupe]

23. [enseignant A] C'est bien ça, c'est bien ça va régler le problème, Lucas, Je vois que tu as des bonnes idées c'est intéressant !

14,0% > 14,2% [intervention qui lance/ relance les élèves dans une tâche]

24. [enseignant A] Méлина, s'il te plaît, il faut que tu démarres d'ici. Voilà, comme ça.

14,2% > 14,6% [intervention à caractère éducatif élève ou groupe]

25. [enseignant A] C'est normal les gars en même temps, vous êtes dans la période où on remet tout en question, on veut poser des bombes, et tout !

14,9% > 15,6% [intervention à caractère éducatif élève ou groupe]

27. [enseignant A] Ouais, ben ouais je sais Lucas. Tu as pas de chance mais tu sais qu'il y a des gens qui n'ont pas la chance d'avoir une salle d'escalade. Y'a des élèves, j'ai enseigné dans des cités ou des banlieues, les mecs ils rêveraient d'avoir une salle comme ça d'escalade pour être à l'abri.

15,8% > 16,0% [intervention à caractère éducatif élève ou groupe]

29. [enseignant A] Pas de souci, Lucas, tu es grand en même temps.

16,0% > 16,6% [consignes-remédiations techniques "évolution du grimpeur en tête"]

30. [enseignant A] Allez, je te regarde. on y va. Allez, ok. Voilà, ça c'est bien. Voilà, là, tu essayes de te caler dans une position de moindre effort, super. le clipage, nickel et on repart comme ça tranquillement en essayant de pas poser le pied.

16,6% > 16,8% [renforcements positifs individu ou groupe]

31. Super, regarde tes pieds, pose correctement tes pieds, super le changement de pied, il est bien.

16,8% > 17,0% [institutionnalisation validation des savoirs ind ou groupe]

Ok, Méлина, c'est bon, tu peux le valider.

17,0% > 17,2% [intervention qui lance/ relance les élèves dans une tâche]

32. Je t'invite à continuer à s'échauffer doucement, essayez les autres traversées aussi. Allez, on y va.

17,6% > 17,8% [renforcements positifs individu ou groupe]

35. Ça c'est bien Mandy, c'est parfait ! Ouais, nickel,

17,8% > 17,9% [institutionnalisation validation des savoirs ind ou groupe]

Mendy tu peux valider ton truc, c'est parfait.

17,9% > 18,1% [intervention qui lance/ relance les élèves dans une tâche]

Et pareil mesdemoiselles je vous invite à passer dans les autres quand même pour continuer à vous échauffer.

18,1% > 18,2% [renforcements positifs individu ou groupe]

Bon, super. Allez, on y va !

18,3% > 18,8% [consignes-remédiations techniques "évolution du grimpeur en tête"]

37. [enseignant A à élève] Alors, il faut que tu descendes tes mains, ok, et que tu utilises tes pieds de façon plus précise. Là, tu les poses mais sans les regarder.

19,0% > 19,3% [intervention qui lance/ relance les élèves dans une tâche]

39. [enseignant A à élève] Il y en a, il y en a quand même sinon, choisis, choisis l'autre traversée jaune ou alors la verte qui est ici.

19,3% > 19,8% [institutionnalisation validation des savoirs ind ou groupe]

40. Vas-y si Kevin il est prêt. Vous y allez, Oui, sur la jaune. Il faut m'appeler parce qu'il faut que je vous vois. Essayer là alors ! Tu mets le max !

19,8% > 19,9% [institutionnalisation validation des savoirs ind ou groupe]

41. Le rouge, il vaut 10, alors vous mettez 10 sur 10.

19,9% > 20,0% [renforcements positifs individu ou groupe]

42. Voilà, Wijdane, c'est bien ça.

20,0% > 20,4% [renforcements positifs individu ou groupe]

43. Là, tu cherches une position de moindre effort, pose tes deux pieds, tranquille, et là tu cliques, tu cliques, Wijdane. C'est pas mal ces changements de pied,

20,4% > 20,9% [remédiations de sécurité active s'assurer]

Et ici en fait ce qu'on vous demande, c'est de prendre une position de moindre effort, tu vois, pour arriver apprendre ton ficelou, en fait, avec la pince, et après continuer la traversée. Ok ?

21,1% > 21,3% [intervention qui lance/ relance les élèves dans une tâche]

46. Ben, Franck, remontre-moi ! Comme ça je te valide. Descends tout de suite, ne te fatigue pas, et remontre-moi en cliquant.

21,3% > 21,9% [intervention à caractère éducatif élève ou groupe]

Franck, ben, en fait je suis un peu embêté parce que tu as pas ta tenue d'EPS. Je vais pas faire comme avec les 6ème ? Non, non, non si, ça sert, par principe, il faut que tu l'aies quoi.

21,9% > 22,1% [renforcements positifs individu ou groupe]

47. Allez vas-y ! Je te regarde. Ok, là c'est parti ! Voilà, pensez à placer ton bassin, super !

22,1% > 22,4% [remédiations de sécurité active s'assurer]

Voilà, cale bien tes pieds ! C'est un grand écart, ça ! Tu es dans une position de moindre effort là ?

22,4% > 22,7% [renforcements positifs individu ou groupe]

48. Ah là, tu es bien, ça se voit ! Super, allez, on continue comme ça regarde tes pieds.

22,7% > 23,1% [renforcements positifs individu ou groupe] [consignes-remédiations techniques "évolution du grimpeur en tête"]

49. Place tes pieds correctement. Voilà là, tu es bien. Ouais, changement de main, changement de pied, ouais, ça c'est les formes de corps intéressantes !

23,1% > 23,2% [renforcements positifs individu ou groupe]

50. Très très bien ! Super !

23,2% > 23,5% [institutionnalisation validation des savoirs ind ou groupe]

51. Allez, travaille les bras, tu as un peu tendance à faire des grands écarts mais c'est très bien, tu peux rentrer 10 sur 10.

23,5% > 24,2% [intervention à caractère éducatif élève ou groupe]

52. Allez, à vous ! Rémi, s'il te plaît tu vas arrêter de faire l'enfant ? Parlez-vous mieux, parlez-vous mieux. Oui, il est pénible, d'accord, c'est vrai mais on le sait depuis le début de l'année, c'est comme ça ! Rémi, s'il te plaît ne les dérange pas, laisse-les bosser !

24,2% > 24,8% [intervention qui lance/ relance les élèves dans une tâche]

53. Quand tu veux, vas-y Mélina. Jusqu'à la fin, c'est intéressant pour nous d'avoir vos ressentis un petit peu. Je sais que vous n'êtes pas forcément motivées mais nous, ça témoigne un peu de votre investissement Et surtout notre façon de proposer l'activité quoi, c'est super intéressant.

24,8% > 25,4% [renforcements positifs individu ou groupe] [consignes-remédiations techniques "évolution du grimpeur en tête"] [institutionnalisation validation des savoirs ind ou groupe]

54. Ça c'est très, très bien ! Là tu es bien placé au niveau des pieds, la position de moindre effort elle est top ! parfait ça, miss ! Parfait ! Tu peux rentrer 10 sur 10 sur le suivi. C'est bien, ça bosse !

25,4% > 25,7% [intervention qui lance/ relance les élèves dans une tâche]

55. Emma, non, je ne t'ai pas vu Emma. Je te regarde. Allez, on y va ! Allez-y, les filles, enchaînez !

25,7% > 27,3% [intervention qui lance/ relance les élèves dans une tâche]

56. Mattéo, je ne t'ai pas vu sur la traversée !

27,3% > 27,4% [renforcements positifs individu ou groupe] [remédiations de sécurité active s'assurer]

57. Allez, on essaie d'avoir des pieds précis, de cliquer et correctement. Allez-y. Allez, là tu y es, regarde bien tes pieds quand tu les places point ok, super ! Là, tu es en cas, c'est bien, ta corde elle touche le sol, c'est très bien. Voilà, super. Alors, ce croisement de pied, il est bien, maintenant tu prends une position de moindre effort, ça veut dire, tu te

cales correctement pour pouvoir clipper. Là, tu es bien, ok, tu fais une pince, ou une gâchette. allez c'est bon, oui, on continue, là, comme ça.

27,3% > 27,5% [renforcements positifs individu ou groupe] [institutionnalisation validation des savoirs ind ou groupe]
58. Là, voilà, bravo, miss, impeccable, tu peux rentrer ton protocole.

27,5% > 27,9% [intervention qui lance/ relance les élèves dans une tâche]
59. Kevin, il est passé aussi ? Allez-y, les filles !
60. Pauline, démarre ici ! Direct ! Comme ça, c'est mieux ! Allez, on y va ! Allez !

28,0% > 28,6% [renforcements positifs individu ou groupe] [remédiations de sécurité active s'assurer] [intervention qui lance/ relance les élèves dans une tâche]
62. Voilà, regarde tes pieds, cale-toi ! Là, on y va avec une pince ou une gâchette. Ça, c'est bien le clipage. Tu es un petit peu proche du rocher, essaie de te décaler, voilà ! Tu pourrais même tenter la jaune, en fait.

28,6% > 28,7% [institutionnalisation validation des savoirs ind ou groupe]
63. Tu peux rentrer 6, alors.

28,7% > 29,5% [consignes-remédiations techniques "évolution du grimpeur en tête"] [renforcements positifs individu ou groupe]
64. On y va Amandine. Allez, voilà. regarde tes pieds, utilise tes quarts, voilà c'est bien, super. Voilà, la corde, elle est au sol, c'est bien ! Tu peux utiliser plus tes pointes de pieds par exemple, là tu es en quart et du coup tu es moins précise. Allez, là, tu es bien calée alors tu cliques. Allez, très bien aussi Amandine, c'est bon ! Impeccable !

29,5% > 30,0% [intervention pour regroupement élève groupe ou classe]
65. Ok, je pense qu'on est bon ! On s'approche les élèves ! On s'approche ! Calvin, Rémy ! S'il vous plaît, Franck, Nicolas ! Emma, approchez ! C'est bon, je prends la parole 10 secondes.

30,0% > 31,1% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]
Alors, je voudrais dire 3 choses, Emma, Lucas. La première chose, c'est que je regrette que vous vous challengiez pas un peu plus parce que moi, je vois des élèves, je présume qu'ils pourraient faire mieux par exemple sur des traversées faciles, ils passent "à l'aise" et si vous aviez vraiment envie, vous pourriez essayer de rentrer dans les consignes qu'on vous donne, c'est-à-dire d'utiliser les pointes de pieds, etc... et puis peut-être de vous challengez sur des voies, ou sur des traversées qui sont plus dures.

31,1% > 32,3% [intervention à caractère éducatif élève ou groupe]
66. Mendy, essayez de ne pas parler en même temps que moi ! Et, c'est triste parce que c'est votre note quelque part qui en est impactée. Je sais que vous arrivez d'un weekend, on est lundi matin etc... mais, à mon avis, on est dans des conditions qui sont sympas et, vous pourriez, vous pourriez réussir mieux quoi ! Ok ? Et reprendre peut-être vos conversations des matchs du weekend juste pendant la récréation C'est-à-dire tout à l'heure. Après vous êtes grands, je ne suis pas votre papa, je vais pas vous le répéter 100 mille fois.

32,3% > 33,4% [consignes-remédiations de sécurité active coordination assureur/grimpeur en tête]
67. Là, on va vous démontrer D4 parce que après, voilà le plan, les élèves partent sur les voies "en tête" pour passer le Protocole D4 et les élèves qui sont pas sur les voies "en tête", ils passent, en fait, ils montent en "moulinette" juste à côté pour réaliser, en fait, le protocole "moulinette 2", M2. M2, c'est, pendant que vous montez en "moulinette", vous allez aussi vous entraîner à cliper et vous travaillez la chute. Le Protocole D4, c'est-à-dire monter "en tête", on vous le montre directement maintenant.

33,4% > 33,8% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]
68. Regardez-bien. Soyez super, super, super attentif.
69. Donc moi je suis le grimpeur, je vais faire mon 8 pendant que lui, l'assureur, va faire une queue de vache en bout de corde.

33,8% > 34,1% [intervention sur l'évaluation/ fonctionnement de l'évaluation]
70. Le jour du CCF si vous faites pas la queue de vache ça vous élimine, hein !

34,1% > 34,6% [intervention sur l'évaluation/ fonctionnement de l'évaluation]
71. Donc moi je fais mon 8, vous vous rappelez la longueur de bras, il faut quand même en prendre suffisamment pour que ce soit validé. Donc ici, je tire, je vais faire mon 8 avec le nœud d'arrêt.

34,6% > 35,1% [intervention sur l'évaluation/ fonctionnement de l'évaluation]

Si vous ne faites pas ça le jour du CCF, c'est pareil, on ne vous autorise pas à continuer. Il faut que le 8 soit proche du baudrier, il faut qu'il soit doublé et que ça se termine par un nœud d'arrêt.

35,1% > 36,0% [consignes organisation du cycle]

Si votre corde est un peu longue, vous pouvez faire plusieurs tours. L'assureur, lui, s'est mis comme ça à savoir, il va mettre ici le reverso. Vous vous rappelez que le gros trou en haut et le petit trou en bas et la main de l'assureur en bas. Donc, la queue de vache, elle est faite. Ici, vous vous rappelez que pour le protocole D3. D3, c'était arriver à la dégainé 3.

36,0% > 36,8% [consignes-remédiations de sécurité active coordination assureur/grimpeur en tête] [remédiations de sécurité active s'assurer]

72. Là, on va faire le D4. On va vous montrer deux choses hyper importantes en sécu : l'oubli de dégainé et le yoyo, comment se sortir de ça. Comment sortir du yoyo. Si on veut que vous reteniez une chose aujourd'hui, c'est ça. Ok ? Pour la sécurité, le yoyo et l'oubli de dégainé. Ça, c'est super important !

36,8% > 37,7% [intervention qui précise l'organisation/ fonctionnement d'une tâche numérique]

73. Au départ vous aurez votre corde, elle est clippée à la deuxième dégainé. Vous rappelez qu'on part sur ce protocole là, à savoir les dégainés déjà clippés. Je répète, on va vous clipper la corde sur les deux premières dégainés déjà. Alors, c'est des révisions, c'est ce que vous avez fait la dernière fois. Donc, il y a la préparation de l'assureur. L'assureur, il est proche de la paroi au départ, votre corde est organisée.

37,7% > 39,1% [intervention sur l'évaluation/ fonctionnement de l'évaluation] [interventions sur les codes de communications grimpeur assureur]

74. Ça, c'est le début du CCF. Le grimpeur est installé, l'assureur est installé et le code de communication entre les deux. À savoir que le grimpeur dit "départ" et l'assureur dit "départ assuré" et le professeur vérifie et donne son feu vert. Vous ne partez pas si le professeur n'a pas donné son feu vert. La corde est tendue au départ. il y a une co-vérification. Ici, on a les 5 temps au départ. donc, faites attention ici les grimpeurs quand vous grimpez, ici, à gauche de la dégainé n'allez pas vous mettre à droite de la dégainé sinon vous allez être en difficulté. Dans le protocole, je vous oblige à faire deux chutes.

39,1% > 39,8% [remédiations de sécurité active s'assurer] [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]

75. Alors ici on vous demande de clipper la troisième dégainé quand j'arrive ici entre l'épaule et le bassin, je peux clipper. Je vais m'organiser pour être équilibré sur les deux pieds, je ne veux pas que vous cliquez avec un seul pied car on n'est pas équilibré.

39,8% > 40,3% [consignes-remédiations de sécurité active coordination assureur/grimpeur en tête]

76. Donc vous vous rappelez comment il faut faire, on part de son 8, on lève la corde avec la paume de main ouverte et on vient clipper de telle sorte que la corde du grimpeur sorte de la dégainé. Ok ? Attention à ça !

40,3% > 41,6% [consignes remédiations se préparer à chuter/chuter/assurer une chute]

77. Là, on va faire une petite chute. Ceux qui sont à l'aise, si vous êtes à l'aise, vous allez demander un petit peu de mou. Donc, demandez un petit peu de corde molle. Vous communiquez avec votre assureur : attention, je vais chuter ! Est ce que tu es prêt ? L'assureur met ses 2 mains en bas et je compte : "1, 2, 3". Alors, vous vous rappelez que l'assureur doit avancer pour dynamiser la chute. Il ne reste pas statique. Ça permet à l'assureur d'absorber un petit peu, au grimpeur d'avoir un petit peu moins mal.

41,6% > 41,9% [routines de sécurité passive groupe ou individu]

78. Il y a un truc qu'on a pas dit, c'est que là, ici il y a un contre-assureur qui est là avec un système d'assurage aussi.

41,9% > 42,4% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]

79. Alors le protocole D4 c'est quoi ? Et bien, c'est simplement d'aller clipper la dégainé au-dessus. Vous allez clipper la quatrième dégainé.

80. Alors plusieurs risques, regardez bien, c'est hyper important, c'est maintenant que c'est important.

42,4% > 44,5% [consignes-remédiations de sécurité active coordination assureur/grimpeur en tête] [remédiations de sécurité active s'assurer]

Si vous oubliez, en fait, attention de pas oublier cette dégainé, si vous partez de là directement là et que vous chutez, vous allez voir la chute que vous allez faire ! Donc attention à clipper et toutes les dégainés et attention à l'erreur que l'on fait souvent, ça s'appelle le "yo-yo". Regardez, c'est ça ! C'est-à-dire qu'on croie, je crois être assuré par celle-là et

regardez si je continue à monter, regardez ce qui se passe, donne du mou, ça fait un Z. Ça fait un Z ici, c'est ce qu'on appelle le "yoyo". Moi, je crois être assuré ici mais en fait je suis assuré ici. Si je chute, je vais faire une sacrée chute ! Si ça vous arrive, ce n'est pas un problème. Regardez ce qu'il faut faire. Si vous faites un "yoyo", hyper important. Vous n'allez pas déclipper celle du haut, vous allez déclipper celle du bas. Vous la déclipsez et vous la reclippez avec cette corde ici, vous la reclippez ici. Et là, c'est bon. D'accord ?

44,5% > 45,6% [consignes-remédiations de sécurité active coordination assureur/grimpeur en tête] [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]

La dernière fois, vous avez fait cette erreur, attention quand vous voulez redescendre, vous n'enlevez pas les dégaines ! Là, je vais refaire une chute, dans le protocole je veux qu'il y ait deux chutes. Alors tu peux me donner un peu de mou ?

81. Il y a un truc aussi dans ce protocole, c'est que, on voudrait que l'assureur avance pour dynamiser la chute, on voudrait qu'il apprenne à se déplacer c'est-à-dire avancer - reculer pour donner du mou dès que les dégaines vont être clippées.

45,6% > 47,0% [consignes remédiations se préparer à chuter/chuter/assurer une chute] [consignes-remédiations de sécurité active coordination assureur/grimpeur en tête] [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]

82. Tu as assez de mou ? Pour la chute, pas trop. Donne un peu plus, un peu plus. Allez, attention pour chuter ! "3,2,1". Pour la chute, vous avez vu j'ai mis mes deux pieds, je suis parti en arrière, j'ai amorti un pied après l'autre, je suis gainé et s'il faut, je mets un peu les mains comme ça. Quand vous avez fait vos deux chutes, vous êtes en tension dans le baudrier. Là, vous faites descendre. Alors pour descendre, donc là, il y a un deuxième assureur comme on a dit. L'assureur lâche la corde quand le grimpeur est au sol et ça change sur les rôles.

47,0% > 48,4% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]

83. Ceux qui font l'expérimentation, vous passez en premier ici là, sur les voies "en tête". Les autres, on va vous montrer le protocole moulinette sur la tablette. Alors, le protocole moulinette est à disposition ici sur la tablette. Mets la moulinette, vous savez ce que c'est. Ok ? La corde passe en haut, elle redescend, je vais les descendre les cordes. Donc un assureur, un contre-assureur, un grimpeur, vous grimpez avec un ficelou qui est accroché au pontet puisque on vous demande pendant que vous faites la voie de vous entraîner deux fois à clipper et de faire une chute quand vous êtes en moulinette. Ok ? Est-ce que vous avez des questions ?

48,4% > 48,6% [intervention qui lance/ relance les élèves dans une tâche]

C'est bon ? On y va alors ! Feu, on se répartit sur les voies, ou en moulinette ou en tête.

49,4% > 50,6% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]

86. [enseignant A] Pas sur celle-là. C'est-à-dire qu'il y a deux protocoles différents. Si elle, elle fait en moulinette ici, elle rentre dans le protocole moulinette qu'elle a réussi et toi si tu montes en tête, tu rentres le protocole en tête que tu as réussi là-bas mais on peut pas monter en tête et en moulinette sur la même voie. Tu es obligée de changer de voie. Tu peux pas monter en tête sur cette voie parce que là, les cordes, elles restent en moulinette et on va pas vous installer des cordes, on peut pas vous installer des cordes en tête.

50,6% > 51,2% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]

87. Par contre Méline, si vous êtes en moulinette, vous avez une corde qui pend. les filles vous avez ici en fait le protocole moulinette en capsule vidéo. Ah mais si vous montez en tête, alors on vous l'a montré.

51,2% > 51,5% [renforcements positifs individu ou groupe]

88. Ok, moi je regarde du coup. Allez, attention. Ça c'est bien, impeccable. Ça c'est fermé, ici c'est bien. Nickel vous pouvez y aller.

51,5% > 51,8% [routines de sécurité passive groupe ou individu]

Par contre, il y a un contre-assureur ? Emma, tu peux t'y mettre ? Ils t'attendent, en fait, pour monter. Ça c'est bon vous avez été validés.

51,8% > 52,2% [consignes remédiations se préparer à chuter/chuter/assurer une chute]

Alors là on peut déjà faire un protocole de chute déjà, enfin un petit truc de chute. Comme ça vous en fait une.

89. [élève] Prêt à chuter ?

52,2% > 52,4% [renforcements positifs individu ou groupe]

90. [enseignant A] Voilà très bien pour communiquer. C'est très bien, Calvin, c'est parfait. Elle est faite, c'est super.

52,4% > 53,0% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]

91. Après, le truc, c'est que logiquement, Lucas il est encore ici. Allez Lucas, vas-y. Lucas, tu m'appelles quand tu es encordé avant de commencer, ok ? Que je contrôle que tu saches, que tu saches mettre ton système d'assurage, Lucas.

53,0% > 53,4% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche] [intervention sur l'évaluation/ fonctionnement de l'évaluation]

92. Emma ? Emma, en fait, il faut que tu te débrouilles toute seul sur l'assurage, parce qu'Emma, sinon, t'as pas acquis la compétence de savoir mettre toute seule le système d'assurage.

53,4% > 54,4% [consignes remédiations se préparer à chuter/chuter/assurer une chute]

93. Alors, c'est bien Sarah, par contre il faut que tu essaies de te repousser du mur, d'être plus gainée, tu vois, et de regarder tes pieds pour les poser sur le mur et te protéger en fait. Là, tu étais un peu près du mur et tu n'étais pas assez en arrière. Et du coup, tu as un petit peu presque râpé le mur du coup et tu peux te faire mal. Ok ? Tu t'entraîneras après.

54,4% > 54,9% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]

94. Alors là en fait, c'est bon. Alors là tu es droitier, donc c'est bon ça c'est vers toi, comme ça, et tu donne du mou comme ça. Après, comme ça c'est bon.

95. Par contre, il faut fermer les mousquetons.

54,9% > 55,6% [renforcements positifs individu ou groupe] [consignes-remédiations de sécurité active coordination assureur/grimpeur en tête]

96. Voilà. Donc, déjà, pour moi c'est bien parce qu'en termes de contre-assureur, tu sais mettre ton système d'assurage en place. Maintenant, tu vas essayer de lui lisser la corde pour pas que tu le gêne en fait. Tu vois ce que je veux dire. Il faut toujours qu'il y ait un peu de mou entre vous deux.

55,6% > 55,7% [renforcements positifs individu ou groupe]

97. Ouais, c'était mieux Sarah.

55,7% > 55,9% [intervention à caractère éducatif élève ou groupe]

98. Ah non Calvin, essayez de mieux vous parlez va.

55,9% > 56,0% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]

99. Ok, impeccable. Vous allez changer et après, du coup, faut monter.

56,0% > 57,0% [remédiations de sécurité active s'assurer] [consignes-remédiations techniques "évolution du grimpeur en tête"]

100. Alors, ouais, Mathieu, là, en fait, il faut que tu montes tes pieds, tu utilises tes pieds précis, tu montes un peu et quand tu as la dégaine qui est au niveau de ton bassin, voilà, regarde où tu vas mettre tes pieds ben, là derrière. Voilà, là tu trouves une position de moindre effort. Voilà, tu te cales sur 3 appuis, et tu peux, et là, tu peux clipper en fait.

57,0% > 57,6% [consignes remédiations se préparer à chuter/chuter/assurer une chute]

101. Comment ? Alors, là, là c'est bon Mathieu. Tu ne te sens pas de continuer à monter ? Fais un petit protocole de chute ! C'est-à-dire que tu préviens en fait ton assureur, ouais, et là, tu te lâches, et elle, elle te retient. Allez, vas-y et tu te lâches en arrière.

57,6% > 57,8% [renforcements positifs individu ou groupe]

102. Ok, c'était une petite chute, ok, on peut pas dire le contraire, mais c'était pas mal.

57,8% > 58,5% [renforcements positifs individu ou groupe] [consignes remédiations se préparer à chuter/chuter/assurer une chute]

103. Quand tu chutes, tu vas écarter tes jambes pour pouvoir poser tes pieds à plat contre le mur et éviter de te retrouver le nez contre le mur. Tu comprends ?

104. Repose-toi, regarde les prises, parce que tu es un petit peu "stress", voilà, et quand tu le sens, tu remontes.

58,5% > 59,2% [consignes-remédiations techniques "évolution du grimpeur en tête"] [remédiations de sécurité active s'assurer]

105. Regarde bien où tu mets tes pieds, voilà. Là, Mathieu, il faut que tu progresses d'1 mètre. Là, tu progresses d'1m vers le et tu vas à clipper la troisième dégaine qui est là. Tu te sens pas de monter jusqu'à là ? Non ? Ok, si tu ne le sens pas, tu fais pied gauche, pied droit.

60,0% > 60,5% [renforcements positifs individu ou groupe] [consignes-remédiations techniques "évolution du grimpeur en tête"]

111. [enseignant] Descends, Mathieu, c'est pas grave. C'est pas grave. Si tu ne le sens pas, descends. Là, en fait, c'est parce que tu mets ton pied droit sur la prise bleu, c'est possible.

60,6% > 61,0% [renforcements positifs individu ou groupe]

113. [enseignant] Mais c'est pas grave, c'est pas grave Mathieu. C'est pas grave ça Mathieu. Mais, c'est très bien.

114. Ok, redescends Mathieu et quelqu'un va te montrer comment on fait.

61,0% > 61,3% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]

Vous le redescendez doucement, et voilà. Attention, de pas mettre ton pouce là-dedans, s'il reste coincé tu vas te faire mal.

61,3% > 62,0% [consignes remédiations se préparer à chuter/chuter/assurer une chute] [renforcements positifs individu ou groupe]

115. Ok, nickel. Petite chute, les deux mains vers le bas Calvin, voilà, super. Ouais, et Calvin, tu peux un petit peu dynamiser la chute, c'est-à-dire tu peux un petit peu avancer. Ouais, tu avances un tout petit peu et comme ça tu lui donnes du mou, tu vois. Ça c'est bien.

62,0% > 62,5% [renforcements positifs individu ou groupe] [consignes-remédiations de sécurité active coordination assureur/grimpeur en tête]

116. [élève] "1, 2, 3"

117. [enseignant] Ouais, ok, c'était mieux ça. C'était bien. Kevin, tu es gêné, tout ça c'est très bien, aussi. Là, tu mets les deux mains en bas, voilà et on amorce la descente, on le regarde.

62,5% > 62,8% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]

118. Changez de rôle en fait les filles. Et comme ça vous lui montrer comment on fait pour grimper en

62,8% > 62,9% [institutionnalisation validation des savoirs ind ou groupe]

D3. Pour l'instant tu ne peux pas être validée en D3.

63,1% > 64,0% [intervention qui lance/ relance les élèves dans une tâche]

120. [enseignant] Ok, alors, les gars, les gars, vous vous débrouillez un peu mieux, en fait, moi je vous propose de vous décaler. Vous passez sur cette voie là et il passe sur cette voie. Et comme ça, elles ont des chances de monter jusque là-haut, ok ? Là, vous utilisez toutes les prises, moi, il me semble qu'il y a plus de prises ici et ça grimpe un peu plus facilement.

64,0% > 64,3% [consignes-routines de sécurité passive classe]

121. Mandy, mesdemoiselles, il faudra penser à vous attacher les cheveux, surtout quand vous assurez parce que si les cheveux passent dans le système d'assurance, ça craint.

64,5% > 64,8% [intervention qui lance/ relance les élèves dans une tâche] [consignes-remédiations techniques "évolution du grimpeur en tête"]

123. Allez on y va, on se met en place. Ici, il aurait pu poser son pied droit, et là, il aurait pu poser son pied gauche.

64,8% > 64,9% [renforcements positifs individu ou groupe]

124. Bien Mandy, super.

64,9% > 65,3% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]

125. Jusqu'à celle-là vous montez, ça c'est le protocole D4. Regarde un, deux, trois, quatre (l'enseignant montre les dégaines avec son laser). Vous ne montez pas jusqu'en haut.

65,3% > 65,7% [intervention qui lance/ relance les élèves dans une tâche]

126. [enseignant A] Allez, vous m'appellez quand vous êtes prêts. Mathieu, tu te mets là. Attends, Mathieu Mathieu. Là, elles sont prêtes, Emma elle est prête à monter. Matteo vient travailler avec elle.

66,0% > 66,7% [routines de sécurité passive groupe ou individu]

129. [enseignant A] si tu peux, ou alors tu démontes et tu fais un nœud d'arrêt parce que c'est ça qu'il faut faire. En plus là, tu es vraiment loin de ton baudrier non mais en fait c'est à toi de savoir faire, donc déjà, tu l'enlèves, tu me ressers le nœud et tu le rapproches d'ici.

67,1% > 67,4% [institutionnalisation validation des savoirs ind ou groupe]

133. [élève] Bon d'accord

134. [enseignant A] Oui tu peux valider ton protocole moulinette. Ici, tu mets oui.

67,4% > 68,0% [intervention qui lance/ relance les élèves dans une tâche] [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]

vous énervez pas, Emma s'il vous plaît. Après, Nicolas, tu t'es mis sur la voie la plus dure. Il y a un dévers de malade et là, Nico, si tu travailles là par exemple en y allant cool, peut-être que tu peux y arriver jusqu'à là-haut et valider ton truc.

68,1% > 68,8% [intervention qui lance/ relance les élèves dans une tâche] [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]

136. [enseignant] Moi je l'ai mis pour toi Rémi je me suis dit ou Rémi ou Nicolas. Mis à part toi, je ne vois pas qui pourrait monter. Non mais essaie de prendre toutes les prises. Pour l'instant. Si déjà tu arrives à prendre toutes les prises, ça sera pas mal.

69,1% > 69,9% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]

138. [enseignant] Ce qu'on peut faire oui, en fait, on met un contre-assureur avec vous. Mathéo, il fait rien. Et comme ça, ça va marcher. Mathéo, viens voir. En fait, je voudrais que tu te mettes ici en contre-assureur quand Mélina va monter car elle a pas tout à fait le même poids, en fait, que l'autre Mélina. Du coup, comme ça, ça risque rien.

69,9% > 70,3% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]

139. C'est mieux. Là tu laisses la queue de vache comme ça, et toi tu vas te mettre... Après, regarde, Mélina elle va s'accrocher là, tu t'accroches derrière elle est comme ça c'est bon.

70,3% > 70,6% [consignes-remédiations techniques "évolution du grimpeur en tête"]

140. Tu mets ta main comme ça à plat et ça peut te tirer les avant-bras comme ça. Allez ok.

70,6% > 71,1% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]

141. Ça c'est bon. Là c'est bon c'est fermé et là aussi. Ok. Pour l'instant, on fait en toutes prises. Voilà.

142. Allez, ok, c'est bon tu y es aussi toi. C'est fermé. Allez, impeccable. Allez, Mathieu, courage.

71,1% > 71,8% [interventions sur les codes de communications grimpeur assureur] [consignes remédiations se préparer à chuter/chuter/assurer une chute]

143. Alors, toi en tant qu'assureur, tu es un peu sur le côté comme ça, de profil. Tu mets tes deux mains vers le bas et tu essayes de lui dynamiser la chute en avançant un tout petit peu au moment où il tombe. Un tout petit peu. Allez ok, quand vous voulez. Parlez-vous les garçons, communiquez!.

71,8% > 72,0% [renforcements positifs individu ou groupe]

144. Alors c'est pas mal, c'était très bien !

72,0% > 72,9% [consignes remédiations se préparer à chuter/chuter/assurer une chute]

145. Il faut essayer, mademoiselle, quand tu te lâches, en fait, de regarder tes pieds pour les poser en premier sur le mur. D'accord ? Là, tu t'es laissée tomber verticalement comme ça, et du coup, tu étais trop proche du mur. Essaie de poser tes pieds à plat comme ça tu ne te retrouves pas le nez dans le mur. Les deux mains vers le bas, Lucas. Tu as pas assez serré ton baudrier aussi, Lucas.

72,9% > 74,8% [remédiations de sécurité active s'assurer] [intervention qui lance/ relance les élèves dans une tâche]

146. Allez, vas-y Calvin. Là, on est en plein dans la situation qu'on a décrit tout à l'heure.

147. [enseignant A] En fait, là, vous êtes dans un yo-yo en fait. Regarde, alors pour sortir de yoyo, Pauline celle-là tu vas la détacher, et tu vas la rattacher à l'autre corde. Voilà, comme ça ! Là ça va pas, ici c'est pas le bon sens, il faut que la corde sorte du mur. Non plus, il faut que tu tournes le mousqueton et que tu l'accroches par là. Voilà, comme ça, là, ça va aller ! Ok. Alors par contre, là-bas, elle est mal mise mais c'est pas grave, tu peux continuer à monter, tu vas voir. On va en parler. Alors, ici, regarde mademoiselle. Tu vas libérer un tout petit peu de mou, tu vois, il faut que la corde sorte du mousqueton. Tu décroches, ouais, tu tournes la corde. Ce n'est pas facile.

74,8% > 75,1% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]

148. Prends ton temps, là, tu clipses correctement, voilà, attends, attends, attends, on réfléchit. C'était bon, c'était bon mais par contre, il faut réfléchir.

75,1% > 75,4% [renforcements positifs individu ou groupe]

149. Allez, vas-y, courage ! On y va, et après tu te reposes. C'est super !

75,4% > 76,3% [consignes-remédiations de sécurité active coordination assureur/grimpeur en tête] [consignes-remédiations techniques "évolution du grimpeur en tête"]

150. Là, sec, et comme ça tu te reposes un peu dans ton baudrier. Recule un petit peu si tu veux, recule un peu Sarah. Voilà ! Ça va ou pas ? Quand tu veux tu continues. Alors là un peu de mou en fait, un peu de mou pour pas la gêner. Tu es un petit peu bas, tu devrais monter un peu plus, monte tes pieds, voilà, là, tu te cales. Ok.

76,3% > 76,5% [renforcements positifs individu ou groupe]

151. Et là, tu y vas tranquillement. Super ! Parfait ! Ok.

76,5% > 77,1% [consignes-remédiations techniques "évolution du grimpeur en tête"] [remédiations de sécurité active s'assurer]

152. Il faut "sec" comme ça elle te tient. Repose-toi un peu, souffle, détends-toi les avant-bras parce que tu es en train, voilà, comme ça, tu les jettes un peu vers le bas, comme ça, ça fait un peu de sang dans les extrémités et ça va aller un peu mieux.

77,1% > 78,3% [renforcements positifs individu ou groupe]

153. Voilà, Pauline, faut y aller "cool", ne te stresse pas, vas-y doucement et tu récupères en même temps que tu montes. Allez, ok, on est reparti, c'est très bien !

78,3% > 78,4% [renforcements positifs individu ou groupe] [consignes-remédiations de sécurité active coordination assureur/grimpeur en tête]

154. Regarde bien où tu mets tes pieds pour nine comme ça tu place tes pieds, voilà, tu utilises tes car, tu tire pas trop sur les bras. Voilà. Là, dès que tu es bien, si tu sens que tu as la dégainé. Voilà, calme-toi. Anticipe un peu Sarah sur le mou. Voilà, comme ça, super. ok.

78,3% > 79,0% [interventions sur les codes de communications grimpeur assureur] [consignes remédiations se préparer à chuter/chuter/assurer une chute]

155. "Sec". Voilà, Pauline, je te propose de faire une toute petite école de chute, c'est-à-dire que tu discutes, vous communiquez et tu te lances en arrière en regardant tes pieds et en posant tes pieds à plat. Un petit peu de mou, elle te donne un petit peu de mou quand même ou pas ? Un tout petit peu.

79,1% > 79,5% [renforcements positifs individu ou groupe]

157. [enseignant A] Très très bien. C'était très bien, c'était dynamisé au niveau de la chute, maintenant tu peux redescendre tranquille. Bien Pauline ! C'était pas sans effort mais c'était bien

79,5% > 79,7% [institutionnalisation validation des savoirs ind ou groupe]

fait. Vous pouvez valider votre truc. Bravo mademoiselle. Beau travail. T'as démontré le yo-yo en fait.

79,7% > 80,2% [intervention qui lance/ relance les élèves dans une tâche]

158. Vous êtes passés Simon, tous les deux ? Ok, tu essayes, Wijdane ou pas ?

159. [élève] Oui

160. [enseignant A] Rémi, Rémi, il faut que tu montes assuré. Pourquoi y'a personne qui t'assure en

80,2% > 81,6% [intervention qui lance/ relance les élèves dans une tâche]

fait ?

161. Hé, les gars, Nicolas, j'aimerais bien voir Rémi monter en fait. Franck, mettez-vous y a 3 pour l'assurer ! Allez, Franck ! Et Franck, tu es monté une fois ? Appelez-moi, en fait, comme ça moi, je vous vois Franck pour vous valider le truc, hein ! C'est un peu facile mais est-ce que tu as essayé celle-là ? Mais pourquoi tu l'essaies pas ? Enfin moi je sais pas, c'est comme tu veux. Ouais, celle-là elle est dure Rémi mais déjà si tu fais celle-là, ça sera déjà pas mal. Moi là, je pense que, après Nicolas comme il a mal, l'idéal ça serait que Nico tu testes ici toi.

82,5% > 82,7% [intervention qui lance/ relance les élèves dans une tâche]

165. Allez Emma, il faut pourtant que tu arrives Emma, c'est la quatrième séance.

82,7% > 83,1% [routines de sécurité passive groupe ou individu] [intervention qui lance/ relance les élèves dans une tâche]

166. C'est bon, c'est fermé, ok, nickel. C'est bon Nicolas tu peux y aller. Allez ok. Franck tu te mets en contre-assurance ici, s'il te plaît.

83,1% > 83,4% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]
167. [enseignant A] Allez, ok, là je contrôle et toi, tu montes et tu t'entraînes à clipper dans les dégaines avec ce brin de corde.

83,6% > 84,0% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]
169. [enseignant A] Ça, tu t'entraînes à mettre dans les trucs là. .
170. [élève] Je les mets
171. [enseignant A] 2 fois et après tu fais un petit protocole de chute

84,0% > 84,5% [intervention qui lance/ relance les élèves dans une tâche]
172. [élève] Sur la voie orange, en fait il y a pas de prise pour mettre ses mains.
173. [enseignant A] Je te montrerai, avec mon laser je te montrerai les prises s'il y en a. Ok ? Allez.

84,5% > 84,7% [consignes-remédiations techniques "évolution du grimpeur en tête"]
174. Bien, Nicolas, super. Essaie d'être précis avec tes pieds, Nicolas.

84,9% > 85,3% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche] [intervention qui lance/ relance les élèves dans une tâche]
177. Mais il faut que tu montes Amandine ! Parce que vous mettez trop de temps pour vous mettre en place et il faut absolument que, vendredi, ça soit pas Mathieu qui monte mais que ça soit vous.

85,3% > 85,5% [intervention à caractère éducatif élève ou groupe]
178. Bien Nicolas, très bien. Rémi, par contre, ne faites pas les imbéciles.

85,5% > 85,7% [institutionnalisation validation des savoirs ind ou groupe]
179. Ouais c'est bien, ça c'est bon. Ici c'est bien. Allez, feu pour Emma, c'est bon.

86,0% > 86,1% [consignes-remédiations de sécurité active coordination assureur/grimpeur en tête]
182. Allez, tu dynamises la chute.

86,0% > 86,2% [intervention à caractère éducatif élève ou groupe]
183. Ah, Calvin, parlez-vous mieux s'il te plaît !

86,2% > 86,5% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]
184. Emma, il faut que tu passes à gauche de la dégaine. Voilà comme ça, passe à gauche de la dégaine.

86,5% > 87,2% [consignes-remédiations techniques "évolution du grimpeur en tête"]
185. [élève] Tu me dis quand tu cliques !
186. [enseignant A] Voilà, pose tes pieds Emma pour ne pas forcer trop. Il faut que tu essayes, tu regardes tes pieds, tu les places. Ok ? Super. là, voilà, pense à monter tes pieds. D'abord, monte les pieds, tu les poses. Tu peux passer ta jambe par-dessus la corde. Par-dessus la corde, si tu veux.

87,2% > 87,9% [consignes remédiations se préparer à chuter/chuter/assurer une chute]
Voilà, comme ça.
187. Voilà, là, tu montes, protocole de chute. Alors, vous communiquez.
188. [élève] Non, non, il y a trop de mou, y a trop de mou.
189. [enseignant A] Tu as les deux mains.
190. [élève] "1, 2, 3" Vas-y, chute !

87,9% > 88,3% [renforcements positifs individu ou groupe] [consignes remédiations se préparer à chuter/chuter/assurer une chute]
191. [enseignant] Ouais, c'est pas mal ça, bien Emma ! Super ! Toi, tu as avancé, c'est très bien comme ça, sa chute est moins dure. Et là, elle est répartie.

88,3% > 88,8% [consignes-remédiations techniques "évolution du grimpeur en tête"]
192. [enseignant] Emma, pense à monter tes pieds en premier avant de tirer sur les bras comme une brute parce que sinon. Ben oui, parce que tu ne montes pas tes pieds. D'abord, place tes pieds. Un peu de mou, Mathieu. Regarde-la Mathieu.

88,8% > 89,3% [intervention qui lance/ relance les élèves dans une tâche]

193. [élève] Mais, je suis bloqué monsieur !

194. [enseignant] Non, non, non, c'est parce que Mathieu il t'a pas donné de mou. Avance un petit peu. Voilà. Là, tu cales tes pieds correctement et tu clipes ta dégainé.

89,3% > 89,8% [remédiations de sécurité active s'assurer]

195. [élève] Mais, comment on fait ?

196. Alors, tu es bien calé, tu prends la dégainé ici, tu prends la corde, pardon. Tu prends ta corde, voilà comme ça, tu viens la clipper.

89,8% > 90,1% [consignes-remédiations de sécurité active coordination assureur/grimpeur en tête]

197. Mathieu, Mathieu, anticipe, donne-lui du mou. Mathieu, il faut que tu lisses plus ton assurage. Tu lui donnes du mou pour qu'elle en ait assez.

90,1% > 90,8% [consignes remédiations se préparer à chuter/chuter/assurer une chute]

198. Et là, tu redis "sec". Et là, il te reprend "sec", pour pouvoir te reposer. Tu vois ce que je veux dire. Quand il te tient "sec", tu peux te reposer dans ton baudrier, tu te décrispes un peu les bras, voilà, tu regardes un peu où tu vas mettre tes pieds,

90,8% > 91,1% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche] [intervention qui lance/ relance les élèves dans une tâche]

et, il te manque 1 m, pour aller clipper la quatrième dégainé. Regarde où tu mets tes pieds !

199. [élève] Ouais mais j'arrive pas à l'autre.

91,1% > 92,0% [consignes-remédiations de sécurité active coordination assureur/grimpeur en tête]

200. [enseignant A à la classe] C'est la dernière fois les élèves, après on va y aller.

201. Alors, là, Emma, tu vas faire un pas de plus. Tu cales bien les pieds voilà, comme ça, et là quand tu es calé, tu clipes la dégainé point tu prends ta corde et tu la mets dans la dégainé. Très bien, Mathieu, tu lui donnes du mou s'il te plaît.

92,0% > 92,2% [consignes remédiations se préparer à chuter/chuter/assurer une chute]

Et là, tu fais une petite chute en communiquant avec Mathieu.

92,2% > 92,5% [renforcements positifs individu ou groupe]

202. [élève] C'est bon ?

203. [élève] Ouai.

204. [enseignant A] C'est bon. Bien, Emma, c'est très bien ! Et du coup là, tu peux descendre.

92,5% > 92,7% [renforcements positifs individu ou groupe]

205. Allez, tu la fais descendre doucement. Cale-toi un peu sur le côté comme ça. super.

92,7% > 93,6% [consignes-remédiations de sécurité active coordination assureur/grimpeur en tête]

206. Là, regarde Emma, tu vas être à cheval sur la corde, attention ! Alors, Mathieu, c'est bien mais il faut que tu sois plus attentif à ton grimpeur. Que tu anticipes en fait ses souhaits et ses besoins parce que là, plusieurs fois, elle a été en position de clipper et du coup, tu n'étais pas trop, trop près. Il faut que tu lui laisses plus de mou.

93,6% > 94,3% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche] [intervention qui lance/ relance les élèves dans une tâche]

207. [enseignant A] C'est la dernière voie, après, on se déséquipe, s'il vous plaît, et on commence, on commence à se préparer pour rentrer.

208. [élève] Monsieur, il peut m'assurer Mathieu parce que je ne suis toujours pas monté moi !

209. [enseignant A] Il faut absolument que vous vous mettiez en place plus vite ! Vendredi, tu

94,7% > 96,2% [institutionnalisation validation des savoirs ind ou groupe]

211. [enseignant A aide à remplir le suivi de compétence] Alors, toi, ici tu n'as pas assuré en tête. Donc ça tu ne remplis pas. Assurer en tête, c'est ici, c'est l'exercice qui est là. Ça veut dire que vous, Vendredi, il faudra que vous validiez ça. Vous grimpez en tête. Toi, là, ton protocole D4, tu le valides en fait. Ok ? T'as juste à le rentrer. C'est bon, tu as réussi Emma ! Tu l'as bien fait en plus.

212. [élève] On le modifie ?

213. Voilà, et là tu mets D4. Pour l'instant, je t'avais validé D3 et, là, tu es montée à la quatrième dégainé en faisant les chutes, tout ça, nickel.

96,2% > 97,2% [consignes-remédiations de sécurité active coordination assureur/grimpeur en tête] [consignes remédiations se préparer à chuter/chuter/assurer une chute]

Par contre, Emma, la marge de progression, il faut que tu saches faire ton nœud toute seule, que tu te mettes plus vite en place et que vous appreniez à mieux communiquer. Parce que, tu vois, lui, il a du mal à te donner du mou parce que tu lui dis pas. Il faut que tu lui dises les mots, "sec", "prêt pour chuter", tu vois, essaie de lui parler fort comme ça il l'entend et ça peut mieux marcher.

97,4% > 97,8% [routines de sécurité passive groupe ou individu]

216. [enseignant A] Là, les filles, il manque le contre-assureur quand même.

217. [élève] Ben y en a pas !

218. [enseignant A] bah si il y en a un

97,8% > 99,0% [intervention qui lance/ relance les élèves dans une tâche]

219. Allez Lucas, il est en train de passer, je contrôle. C'est fermé, ça c'est bon et ça c'est bon. Allez vas-y Mathéo. Nickel. Ah non mais là en fait, Mathéo, on a pas enlevé les dégaines là ! Donc, du coup il faut.

220. [élève] "1, 2, 3" (chute)

221. [enseignant A] On fera vendredi, Mathéo, je suis désolé. On le fera vendredi. On fera vendredi parce que sinon vous allez être en retard. Préparez-vous à rentrer. Mathéo, tu passeras vendredi en premier, ok ? Allez, on commence à plier.

99,0% > 99,6% [intervention qui précise ou rappel l'organisation/ fonctionnement d'une tâche]

222. Franck et Nicolas, c'est pas à vous ça ? Ouais, c'est resté sur la corde ! Vous pourrez l'enlever s'il vous plaît et le raccrocher là ? Là, les garçons, c'est le système d'assurage, il faut les accrocher aussi là. Vous voulez me ramasser juste ça pour les accrocher s'il vous plaît. Tiens Matteo, raccrochez ça là,

Annexe 40 :

RÉSULTATS ESTIMÉS NIVEAU FINAL DE COMPÉTENCES ATTENDUS MODULE AMÉNAGÉ STÉPHANE												
			Style et cotation supposés maitrisés/ 10pts			Évolution du grimpeur/ 5pts		Coordination de l'action de Grimper/ S'assurer/ 2.5pts		Coordination des actions Grimpeur/ Assureur/2.5pts		NOTE
			Style	Cotation	Note/10	NA PA A D	Note/5	NA PA A D	Note	NA PA A D	Note	
1	ANDUJAR Kevin	G	TÊTE	5b	8	A	3,5	D	2,2	D	2,2	15,90
2	GUILBERT Mathieu	G	TÊTE	5b	8	A	3,5	A	1,6	D	2,2	15,30
3	MATHIEU Calvin	G	TÊTE	5a	7	A	3,5	A	1,6	A	1,6	13,70
4	AHJJJ Wijdane	F	TÊTE	4b	6	PA	2,5	PA	1,25	A	1,6	11,35
5	ARNAUNE Mathilde	F	TÊTE	4b	6	PA	2,5	PA	1,25	A	1,6	11,35
6	BERTRAND Alexis	G	TÊTE	5c	9	A	3,5	PA	1,25	A	1,6	15,35
7	BONNET Pauline	F	TÊTE	5b	9	A	3,5	D	2,2	D	2,2	16,90
8	CHATRIET Mélina	F	TÊTE	5a	8	PA	2,5	PA	1,25	A	1,6	13,35
9	COMMENY Emma	F	TÊTE	4b	6	PA	2,5	PA	1,25	PA	1,25	11,00
10	DARAUX Sarah	F	TÊTE	5b	9	A	3,5	D	2,2	D	2,2	16,90
11	DEMAYA Amandine	F	TÊTE	4b	6	A	3,5	A	1,6	A	1,6	12,70
12	DESPIS Simon	G	TÊTE	5c	9	PA	2,5	A	1,6	A	1,6	14,70
13	ESPASANDIN Jennifer	F	TÊTE	4b	6	PA	2,5	A	1,6	A	1,6	11,70
14	EYMAS Matheo	G	TÊTE	5a	7	A	3,5	PA	1,25	A	1,6	13,35
15	MEDAN Mélina	F	TÊTE	5c	10	D	4,5	D	2,2	D	2,2	18,90
16	MILAN Rémi	G	TÊTE	6a	10	D	4,5	D	2,2	A	1,6	18,30
17	PINEL Nicolas	G	TÊTE	5c	9	A	3,5	A	1,6	A	1,6	15,70
18	ROUSSEAU Mendy	F	TÊTE	5b	9	A	3,5	A	1,6	A	1,6	15,70
19	RUIZ Franck	G	TÊTE	5a	7	PA	2,5	PA	1,25	A	1,6	12,35
20	TURPIN Pablo	G	TÊTE	5b	8	A	3,5	A	1,6	A	1,6	14,70
21	VIGNEAU Luca	G	TÊTE	5b	8	A	3,5	A	1,6	A	1,6	14,70
					7,85		3,26		1,6		1,7	14,47

Non Atteint = <30% de la note Partiellement Atteint = <40-60%> de la note Atteint = <60-70%> de la note Dépassé = >80% de la note

Annexe 41 :

RÉSULTATS ESTIMÉS NIVEAU FINAL DE COMPÉTENCES ATTENDUS MODULE TRADITIONNEL CHRISTOPHE												
			Style et cotation supposés maîtrisés/ 10pts			Évolution du grimpeur/ 5pts		Coordination de l'action de Grimper/ S'assurer/ 2.5pts		Coordination des actions Grimpeur/ Assureur/2.5pts		NOTE
			Style	Cotation	Note/10	NA PA A D	Note/5	NA PA A D	Note	NA PA A D	Note	
1	Angelina	F	MOULITÊTE	5a	5	PA	2,5	PA	1,25	A	1,6	10
2	Annabelle	F	MOULITÊTE	4b	3	PA	2,5	PA	1,25	PA	1,25	8
3	Loick	G	TÊTE	5b	8	PA	2,5	PA	1,25	PA	1,25	13
4	Emma	F	MOULITÊTE	5a	5	A	3,5	PA	1,25	PA	1,25	11
5	Manuela	F	MOULITÊTE	5b	6	PA	2,5	PA	1,25	A	1,6	11
6	Melissia	F	MOULITÊTE	5b	6	A	3,5	A	1,6	PA	1,25	12
7	Samantha	F	TÊTE	5a	8	A	3,5	A	1,6	A	1,6	15
8	Lucas C	G	TÊTE	5b	8	D	4,5	A	1,6	D	2,2	16
9	Eva	F	TÊTE	5b	9	A	3,5	A	1,6	A	1,6	16
10	Ludivine	F	MOULITÊTE	4b	3	PA	2,5	PA	1,25	PA	1,25	8
11	Laury	F	MOULITÊTE	5b	6	A	3,5	A	1,6	A	1,6	13
12	Mélissa	F	MOULITÊTE	5b	6	A	3,5	A	1,6	A	1,6	13
13	Mélanie	F	TÊTE	5b	9	D	4,5	A	1,6	D	2,2	17
14	Naicha	F	MOULITÊTE	4b	3	NA	0,8	NA	0,6	PA	1,25	6
15	Océane	F	MOULITÊTE	5b	6	A	3,5	A	1,6	A	1,6	13
16	Nolwenn	F	MOULITÊTE	5a	5	PA	2,5	PA	1,25	PA	1,25	10
17	Alicia	F	MOULITÊTE	5a	5	PA	2,5	PA	1,25	PA	1,25	10
18	Priscilla	F	MOULITÊTE	5a	5	PA	2,5	PA	1,25	PA	1,25	10
19	Anaïs	F	MOULITÊTE	4b	3	PA	2,5	PA	1,25	PA	1,25	8
					5,7		3		1,36		1,47	11,53

Non Atteint = <30% de la note Partiellement Atteint = <40-60%> de la note Atteint = <60-70%> de la note Dépassé = >80% de la note

Annexe 42 :

ESTIMATION DES NIVEAUX D'APPRÉHENSION DU GRIMPER EN TÊTE MODULE AMÉNAGÉ STÉPHANE					
			Capacité à chuter et assurer une chute en tête	Appréhension du grimper en tête	Capacité à grimper en tête
1	ANDUJAR Kevin	G	A	A	A
2	GUILBERT Mathieu	G	A	A	A
3	MATHIEU Calvin	G	A	A	A
4	AHJJJ Wijdane	F	A	PA	A
5	ARNAUNE Mathilde	F	PA	PA	PA
6	BERTRAND Alexis	G	PA	A	D
7	BONNET Pauline	F	A	A	D
8	CHATRIET Mélina	F	PA	A	A
9	COMMENY Emma	F	PA	PA	PA
10	DARAUX Sarah	F	A	A	A
11	DEMAYA Amandine	F	A	PA	A
12	DESPIS Simon	G	A	A	A
13	ESPASANDIN Jennifer	F	PA	A	PA
14	EYMAS Matheo	G	A	PA	A
15	MEDAN Mélina	F	A	D	D
16	MILAN Rémi	G	A	D	D
17	PINEL Nicolas	G	A	A	A
18	ROUSSEAU Mendy	F	A	D	A
19	RUIZ Franck	G	A	A	A
20	TURPIN Pablo	G	A	A	A
21	VIGNEAU Luca	G	A	A	A
NA = Non Atteint PA = Partiellement A = Atteint D = Dépassé					
			Total	Total	Total
			0 NA	0 NA	0 NA
			5 PA	5 PA	3 PA
			16 A	13 A	14 A
			0 D	3 D	4 D

Annexe 43 :

ESTIMATION DES NIVEAUX D'APPRÉHENSION DU GRIMPER EN TÊTE MODULE TRADITIONNEL CHRISTOPHE					
			Capacité à chuter et assurer une chute en tête	Appréhension du grimper en tête	Capacité à grimper en tête
1	VIGNES Angéline	F	PA	PA	NA
2	SCHAUB Anabelle	F	NA	NA	NA
3	LACONDE Loick	G	A	PA	A
4	SALADO Emma	F	NA	PA	NA
5	EBALE Manuela	F	NA	PA	PA
6	AURIE Melissia	F	PA	PA	PA
7	CANCEL Samantha	F	PA	A	A
8	CYPRIEN Lucas	G	A	D	D
9	LAROCHE Eva	F	A	A	A
10	FAFARD Ludivine	F	NA	NA	NA
11	GARRIDO Laury	F	PA	A	PA
12	GUY Melissa	F	PA	A	PA
13	ROUSSEAU Mélanie	F	A	D	D
14	ATTOUMANI Naicha	F	NA	NA	NA
15	BAYLE Oceane	F	PA	PA	PA
16	BOUTEILLER Nolwenn	F	PA	PA	NA
17	DOTTE Alicia	F	PA	PA	NA
18	RUFO Priscilla	F	PA	PA	NA
19	DURAN Anaïs	F	PA	PA	NA
NA = Non Atteint PA = Partiellement A = Atteint D = Dépassé					
			Total	Total	Total
			5 NA	3 NA	9 NA
			10 PA	10 PA	6 PA
			4 A	4 A	2 A
			0 D	2 D	2 D

RÉFÉRENTIEL ÉVALUATION	CP2	Adapter ses déplacements à des environnements variés, inhabituels, incertains	ESCALADE	NIVEAU 4
PROJET EPS 2017-2020				Bac pro

<p>Compétence attendue Pour grimper en tête des voies de difficulté 4 à 5, conduire son déplacement en s'économisant selon des itinéraires variés en direction. Assurer sa sécurité et celle d'autrui à la montée comme à la descente.</p>	<p>Principes d'élaboration de l'épreuve</p> <p>Le dispositif comprend des voies, d'une longueur minimale de 7 m, en SAE ou en falaise, de niveau 3c à 6a. Le candidat choisit son niveau de difficulté pour grimper en tête une voie plus ou moins connue tirée au sort parmi deux voies possibles de même cotation. Les candidats choisissent les voies sans qu'elles ne puissent leur être imposées. L'épreuve consiste à se préparer, s'équiper puis grimper dans un temps maximum de 8 minutes. Il est demandé à la cordée de co-vérifier la conformité de l'installation de son installation avant que l'enseignant lui-même exerce son contrôle pour donner l'autorisation de grimper.</p> <p>Pour l'escalade en tête, la corde du grimpeur devra être pré-mousquetonnée dans les 2 premières dégaines afin d'éviter tout retour au sol en bas de voie. L'épreuve est complétée par une prestation d'assurage au cours du grimper du partenaire. L'épreuve ne peut se dérouler en tête qu'avec l'accord de l'enseignant en fonction du niveau de compétences atteint par le candidat. L'enseignant devra vérifier que l'assureur maîtrise l'assurage d'une chute en tête pour donner son autorisation.</p> <p>Le candidat peut choisir la modalité d'ascension en mouli-tête : grimper en tête tout en étant assuré par une seconde corde en moulinette avec une courte boucle pincée par un élastique, placée 1 mètre au-dessus du baudrier. Concernant l'assurage en moulinette en 5 temps, la modalité d'ascension doit permettre d'éviter tout retour au sol. Ce dispositif peut être un nœud de sécurité (corde nouée en double par un nœud simple appelé « queue de vache ») en dessous du système frein de l'assureur et à proximité de celui-ci, dès que les mains du grimpeur dépassent 4 mètres environ (soit la deuxième dégaine). Ce dispositif ou tout autre dispositif mis en place empêchant le retour au sol doit être contrôlé par l'enseignant.</p> <p>L'épreuve est complétée par une prestation d'assurage au cours du grimper du partenaire. Les assureurs devront préparer la corde et se placer/déplacer en respectant leur couloir d'assurage et le couloir d'escalade.</p> <p>À la première chute, le candidat peut reprendre sa progression à l'endroit de la chute. À la seconde chute, l'épreuve s'arrête. L'épreuve s'arrête également si le candidat effectue une erreur de mousquetonnage non corrigée immédiatement (mousquetonnage à l'envers ou « yo-yo ») ou ne mousquetonne pas tous les points. Dans le cas d'un arrêt de l'épreuve (dépassement du temps, chutes, erreur de mousquetonnage non corrigée), pour la partie « cotation de l'itinéraire », le candidat marque des points en fonction de la hauteur de voie gravie et les points accordés seront obligatoirement inférieurs à ta moitié des points prévus pour le niveau de difficulté tenté</p>
---	---

Pts	Éléments à évaluer	Niveau 4 en cours d'acquisition 0 à 9pts				Degrés d'acquisition du niveau 4 de 10 à 20pts					
			3c	4a	4b	4c	5a	5b	5c	6a	
10	Cotation de l'itinéraire choisi	Garçons	Tête	3,5	4,5	5,5	6	7	8	9	10
			Moulitête	1,5	2	2,5	3	4	5	6	7
		Filles	Tête	4,5	5,5	6	7	8	9	10	
			Moulitête	2	2,5	3	4	5	6	7	
5	Évolution du grimpeur dans la voie	Progression de face prioritairement avec une action des bras dominante. Coordinations peu adaptées à la configuration des prises. Déséquilibres subis. Escalade majoritairement lente et saccadée	Progression de face sur un ou deux appuis propulseurs. Coordinations évitant les déséquilibres potentiels. Escalade relativement fluide et ordonnée tant qu'il n'y a pas de difficulté majeure.	Escalade de face ou de profil selon les configurations de prises par des coordinations choisies. Déséquilibres maîtrisés ou recherchés pour être exploités. Escalade accélérée et/ou fluide quand l'intensité du passage l'impose.							
2,5	Coordination de l'action grimper/s'assurer.	Erreur de mousquetonnage (« yoyo » ou « tricot »). Erreur de mousquetonnage, mais corrigée immédiatement.	Mousquetonnage conforme mais hésitant et plus rapide sur une main que sur l'autre et/ou coûteux (absence de position économique).	Mousquetonnage relativement rapide et économique et de maîtrise ambidextre. Mousquetonnage maîtrisé et totalement intégré à la progression.							
2,5	Coordinations des actions assureur/grimpeur	Assure mais donne et reprend le mou avec retard. La corde reste souvent en tension.	Assure en contrôlant la tension de la corde. Assure sans décalage avec la progression du grimpeur.	Donne et reprend le mou en anticipant la progression du grimpeur.							

Annexe 45 :

RÉSULTATS RÉALISÉS APRÈS 3 LEÇONS DU MODULE AMÉNAGÉ STÉPHANE						
			L1	L2	L3	NOTE MOYENNE
1	ANDUJAR Kevin	G	18	18	18	18
2	GUILBERT Mathieu	G	18	20	18	19
3	MATHIEU Calvin	G	18	16	18	17
4	AHJIJ Wijdane	F	abs	12	abs	abs
5	ARNAUNE Mathilde	F	16	16	16	16
6	BERTRAND Alexis	G	14	14	18	15
7	BONNET Pauline	F	16	18	abs	17
8	CHATRIET Mélina	F	16	abs	18	17
9	COMMENY Emma	F	14	14	16	15
10	DARAUX Sarah	F	18	18	18	18
11	DEMAYA Amandine	F	14	12	16	14
12	DESPIS Simon	G	abs	10	16	13
13	ESPASANDIN Jennifer	F	14	16	16	15
14	EYMAS Matheo	G	abs	12	16	14
15	MEDAN Mélina	F	18	20	abs	19
16	MILAN Rémi	G	12	16	16	15
17	PINEL Nicolas	G	12	20	18	17
18	ROUSSEAU Mendy	F	18	18	18	18
19	RUIZ Franck	G	12	12	18	14
20	TURPIN Pablo	G	abs	abs	abs	abs
21	VIGNEAU Luca	G	18	18	18	18
			15,65	16,00	17,18	16,25

Annexe 46 :

RÉSULTATS RÉALISÉS APRÈS 3 LEÇONS DU MODULE TRADITIONNEL CHRISTOPHE						
			L1	L2	L3	MOY NOTES
1	VIGNES Angéline	F	12	13	12	12,5
2	SCHAUB Anabelle	F	9	10	8	9
3	LACONDE Loick	G	13	14		13,5
4	SALADO Emma	F	13	13	11	12,5
5	EBALE Manuela	F	10	12	8	10
6	AURIE Melissa	F	12	12	12	12
7	CANCEL Samantha	F	14	13,5	16	14
8	CYPRIEN Lucas	G	15	14	16	15
9	LAROCHE Eva	F	13	13	16	14
10	FAFARD Ludivine	F	10	abs	abs	10
11	GARRIDO Laury	F	10	14	13	12,5
12	GUY Melissa	F	12	13	13	13
13	ROUSSEAU Mélanie	F	13	13	14	13,5
14	ATTOUMANI Naicha	F	10	14	13	12,5
15	BAYLE Oceane	F	13	13	16	14
16	BOUTEILLER Nolwenn	F	15	14	16	15
17	DOTTE Alicia	F	12	12	12	12
18	RUFO Priscilla	F	10	14	13	12,5
19	DURAN Anaïs	F	12	13	13	13
			12,18	13,22	13,47	12,66