

DILEMMES ET PARADOXES DE L'ESCALADE

Si, parmi les APPN, l'escalade constitue l'activité la plus souvent proposée dans le cadre scolaire, et évaluée à l'occasion des épreuves certificatives, l'évolution de sa pratique et de récents travaux de recherche montrent les contradictions particulières qu'elle fait vivre aux pratiquants.

Plus récemment, l'émergence du terme « sports de nature » témoigne de la « sportivisation » de la société tout en reconnaissant des formes de pratiques diversifiées, de la compétition au jeu avec les éléments naturels, de la découverte d'un environnement à la recherche de bien-être. L'escalade, par exemple, se démocratise et s'inscrit dans les enjeux du développement durable. Elle peut tout aussi bien être pratiquée en grandes voies qu'en bloc, en milieu naturel ou sur structure artificielle, dans des formes compétitives, libres ou organisées, dans un contexte associatif, marchand ou indépendant.

À l'école : reconnaissance et méfiance

Les APPN ont connu une scolarisation croissante depuis 1880, jusqu'à constituer un champ d'apprentissage obligatoire dans le parcours de formation des élèves. Toutefois, cette évolution est à relativiser au regard de certains paradoxes, qu'il s'agisse de la trajectoire des pratiques et représentations des APPN dans la société, des discours des législateurs qui promeuvent les APPN tout en redéfinissant leurs valeurs, et de la réalité des pratiques en EPS qui leur laissent en définitive une place relativement minime. Le cœur de ce paradoxe est sans doute à chercher dans la place accordée à l'élève par l'école. En affirmant qu'« au cours des séances de plein air, il faut échapper délibérément au cadre rigide de la leçon d'EP »³, le recours aux activités de pleine nature semble devoir offrir l'exercice d'une certaine liberté, voire de plaisir, aux élèves... Toutefois, c'est vraisemblablement à partir du moment où les APPN s'éloignent de l'essence culturelle liée au plaisir et à la liberté pour adopter des formes sportives plus normatives et « contrôlantes » qu'elles sont admises à l'école. La dénaturation de ces activités semble coïncider avec l'accélération de leur prise en charge par l'institution⁴ même si celle-ci

Les activités physiques de pleine nature « permettent de vivre pleinement des expériences individuelles et collectives. Qu'il s'agisse d'EPS ou de sport scolaire, la possibilité de pratiquer en pleine nature est une liberté que l'École doit encourager dès le plus jeune âge »¹. Pourtant, l'évolution de ces pratiques sociales, et leur scolarisation progressive, témoigne de références, de valeurs et de dynamiques parfois paradoxales.

L'évolution de l'escalade et des APPN à l'école : entre scolarisation et contrôle

Dans la société : une définition évolutive

L'analyse socio-historique montre

que la conception des activités de pleine nature a évolué au cours du XX^e siècle, en lien avec les valeurs et le sens accordés à leur pratique². Jusqu'aux années 1970, les activités de plein-air se présentent en opposition à la société industrielle. Envisagé pour compenser un mode de vie sédentaire et un environnement délétère, le plein-air est teinté de pacifisme et d'écologie, et s'oppose ainsi aux pratiques sportives technicistes et réglementées.

À partir des années 1980, les APPN se fondent avec la préoccupation de profiter de la nature, dans une relation ludique avec les éléments (eau-neige, terre, air). L'incertitude, la prise de risque, la recherche de sensations, la diversité des modalités de pratique dans une nature plus ou moins sauvage, sont au cœur de leur développement.

continue à se référer à leurs valeurs et leurs représentations antérieures.

1880 à 1950:

santé et récréation

Les pratiques de plein air se développent en EP notamment sous l'impulsion de certains concepteurs : dès les instructions officielles (IO) de 1923, les législateurs suggèrent que « toute leçon d'éducation physique doit être donnée en plein-air ou dans un préau largement ouvert ». Loisel⁵ affirme à ce titre que l'EP doit être une « éducation naturelle » et qu'il faut procurer à l'enfant et à l'adolescent un « bain quotidien d'air, d'eau et de lumière » en leur offrant « plusieurs heures chaque jour et plusieurs jours chaque mois l'occasion de s'ébattre, à l'ombre de grands arbres, sur des pelouses verdoyantes ». L'EP en plein-air permet donc de susciter des émotions plaisantes recherchées par les élèves. Elles sont aussi gage de santé. Rompant vivement avec les institutions⁶, G. Hébert dénonce les méthodes d'enseignement à l'école et dans les armées qui entraînent « 65 % de bossus parmi les écoliers et de 30 % de myopes pour les enfants de 14 ans » en raison de l'absence de contacts réguliers avec les éléments naturels⁷. Les pratiques doivent ici s'opposer aux valeurs de l'école qui laissent à cette époque peu de place à l'élève et à sa sensibilité. Toutefois, en EP, on préfère finalement les formes normées et cadrées des activités comme l'athlétisme qui « renvoie à des valeurs attendues dans l'institution scolaire : effort et mesure »⁸.

1950 à 1980:

maîtrise et sécurité

Les APPN se développent progressivement en EP, notamment dans une



logique d'éducation à la sécurité et dans une dynamique d'ouverture de l'école à la société. Ainsi, les pratiques de plein air sont, dans les IO de 1967, regroupées dans la catégorie « maîtrise du milieu ». L'escalade est citée aux côtés de la randonnée, du nautisme ou encore du ski. Bien qu'il n'existe pas de prescription à leur programmation, il est précisé que de manière générale, « le sport doit, dans la majorité des cas, tenir la plus grande place ». L'étude de pratiques au lycée⁹ montre le lien étroit entre l'élargissement des activités proposées en EPS à partir de 1970 (kayak, escalade, course d'orientation) et l'évolution de la perception et de la gestion du danger et du risque et à la place accordée à l'éducation à la sécurité en EPS. Malgré ces ambitions affirmées, les APPN se développent peu, et tardivement à l'école, au regard de l'explosion qu'elles connaissent dans les loisirs. Si, pour la jeunesse française des sixties, le sport recouvre désormais « d'autres valeurs ou modes de pratique que ceux du sport traditionnel, sorte de « contre-culture » naissante, organisée autour d'un sport peu compétitif, de loisir ou de vacances »¹⁰, les activités sportives traditionnelles, normées, comparatives et performatives conservent leur hégémonie dans le cadre scolaire.

Depuis 1980:

responsabilisation et résistance

Dès les IO de 1985-1986, les APPN sont constituées en un groupe d'activités, et elles demeurent aujourd'hui les APSA de référence pour l'acquisition de la 2^e compétence propre. Ces activités participent donc, en tant que contenu à part entière de l'EPS, à la formation d'un citoyen autonome et responsable. Leur programmation répond qui plus est à l'aspiration des élèves, 87 % d'entre eux souhaitant les pratiquer dans le cadre scolaire, avec une réussite effective : en escalade, au baccalauréat, les filles font actuellement jeu égal avec les garçons contrairement aux autres APSA (1,5 pt d'écart en leur défaveur). Toutefois, la programmation des APPN reste, en 2006, très minoritaire : « respectivement 8,3 % et 5,3 % des élèves ont pratiqué l'escalade et la course d'orientation (ces pourcentages étant quasiment identiques pour les filles et les garçons). Les autres APPN (canoë-kayak, voile, etc.) sont très peu représentées en EPS : pour chacune d'entre elles, moins de 1 % des élèves les ont pratiquées »¹¹. Plusieurs résistances peuvent expliquer ce constat, parmi lesquelles



la pérennité d'une conception « traditionnelle » de l'EPS, la difficulté à intervenir dans les APPN en lien avec la dialectique risque/sécurité, ou encore la réglementation très stricte de l'organisation de l'enseignement.

L'escalade à haut niveau : entre risque et nouveaux défis

Les grimpeurs de haut niveau présentent aujourd'hui des mobiles de pratiques variés. Si le risque constitue encore une valeur fondamentale, les défis relevés sont pour certains ailleurs.

L'intensité d'être, qui peut se produire dans des domaines variés, est une condition du développement, une façon de grandir, d'expérimenter le monde, une sorte d'essai du monde à grande vitesse. Le risque constitue donc un élément-clé de l'éducation¹².

Une recherche d'inspiration psychanalytique¹³ établit les différences entre l'escalade et l'alpinisme au regard de la question du jeu avec le vertige. Ainsi, en escalade, deux éléments seraient favorables au plaisir :

- la chute: le grimpeur trouve des sensations de plaisir liées au vertige

▶ par lâchage. Contrairement à l'alpinisme, le risque objectif y est prosaïque et la chute est devenue une des formes caractéristiques des jeux avec le vide. Elle est techniquement permise, et même présentée comme favorisant l'apprentissage, certains proposant d'en faire, moyennant des cycles préalables et une progressivité, une véritable « école de formation » dès le collège¹⁴ ;

- la fusion : la sociabilité des falaises et la capacité à partager des émotions avec les membres du groupe débordent les dimensions sportives de l'activité¹⁵. Lionel Terray, à une époque où l'alpinisme et l'escalade étaient peu différenciés, exprime la magie de cette dimension sociale dans l'accroissement que le guide permettait au client : « *donner à un homme la joie d'escalader une cime que, sans nous, il ne pourrait atteindre, m'a toujours paru être une œuvre de création, une réalisation tangible, et j'en éprouve le même plaisir qu'un artisan à réaliser un travail qu'il aime, voire un artiste à produire un chef-d'œuvre* »¹⁶.

Toutefois, la diversité des modalités de pratique permises par l'escalade contemporaine laisse à chacun la liberté de choisir la dose de risque et de vertige, au regard de ses objectifs et ses motivations. Ainsi, une étude¹⁷ auprès de 15 grimpeurs-experts montre une appréhension du risque spécifique pour chacun. Pour certains, l'esthétique de l'escalade se concentre dans le piment de la chute et des envolées lointaines au-dessus des points d'ancrage, tandis

que pour d'autres, l'angoisse engendrée par la perspective de chuter altère même le plaisir de grimper. Finalement, l'engagement est dosé par les grimpeurs en fonction du degré de sensation recherchée, et varie selon leur état de forme et le contexte. Dès lors, si le risque constitue un des fondements de l'escalade, il n'est plus aujourd'hui forcément, ni toujours, recherché. En fait, en devenant une pratique sportive, l'escalade s'est éloignée des dimensions risquées, vertigineuses et aventureuses de l'alpinisme : la prise de risque ne fait ainsi plus nécessairement partie de la motivation des grimpeurs. Par contre, de nouveaux défis apparaissent. Un classement plus ou moins explicite s'effectue entre les grimpeurs selon qu'ils réalisent une voie « à vue » (valorisé dans la hiérarchisation des pratiques) ou « après travail ». Ainsi, « *ce qui jadis était un 'jeu avec la mort' se transforme en une 'mort du jeu' lorsque le grimpeur échoue à réussir la voie à vue* »¹⁸.

Dans cette perspective, en EPS, si la suppression du risque objectif est une obligation, elle n'exclut pas une certaine dose de risque subjectif, guidée par la conception que l'escalade doit rester une authentique APPN. Par exemple, un travail exclusif en falaise avec des élèves de lycée professionnel¹⁹ et un engagement effectif des élèves, en présence de « *prises de risque assumées* »²⁰, peuvent contribuer à y parvenir. Pour autant, nous pouvons considérer qu'en EPS, rompre avec

la logique de systématiser une présence importante du risque subjectif ne revient pas à trahir la logique interne de l'activité. Des choix didactiques, parfois d'allure contradictoire, sont finalement des tentatives de réponses pour placer les élèves dans un contexte signifiant donnant les moyens d'identification du danger et rendant les élèves autonomes hors de l'institution²¹. Par exemple, il est intéressant de choisir l'ouverture de voie pour amener les élèves à grimper dans des environnements variés tout en promouvant leur autonomie²², ou de privilégier la moulinette pour que tous les lycéens vivent un peu l'escalade et progressent avec goût et plaisir²³.

L'escalade en EPS : entre engagement et appréhension

Différents travaux de recherche portant sur l'activité des élèves ou sur les relations entre l'activité de l'enseignant et des élèves ont pris comme cadre d'observation des leçons d'escalade proposées en EPS. Parmi eux, plusieurs s'inscrivent dans le courant scientifique de l'ergonomie cognitive²⁴ où l'activité est entendue comme située, c'est-à-dire indissociable de l'environnement dans lequel elle émerge, et verbalisable, c'est-à-dire directement racontable par l'acteur. Ce cadre théorique amène à analyser l'activité des enseignants et des élèves en situation réelle de classe, sur la base d'enregistrements audio-vidéo de leçons, suivies d'entretiens d'auto-confrontation où les acteurs (enseignants ou élèves) verbalisent les traits saillants de leur activité. Ces recherches mettent l'accent sur l'engagement suscité par l'escalade en milieu scolaire, mais aussi sur l'appréhension qu'elle génère chez les élèves. Par exemple, un travail s'est intéressé aux relations entre les connaissances et les émotions dans l'expérience de 6 élèves de 2^{nde} en escalade²⁵. Deux épisodes émotionnels sont exposés :

- un sentiment de peur lors d'une chute vécue par une élève ;
- un sentiment de fierté consécutif à la réussite d'une voie par un élève.

Les auteurs ont alors montré que ces épisodes émotionnels constituaient un embryon de nouvelles connaissances tout en jouant un rôle proactif dans l'expérience des élèves, consistant à ce qu'ils saisissent, dans l'environnement, ce qui peut leur permettre de revivre ou d'éviter des émotions similaires.





Par l'interprétation des situations vécues, les élèves transforment leur engagement. Pour l'élève ayant chuté, il s'est agi d'affaiblir sa « peur généralisée » en une « petite peur » à éviter pour la suite du cycle. Concernant l'élève ayant réussi la voie, l'engagement a consisté à spécifier les situations dans lesquelles il éprouvait du plaisir (la réalisation de nouvelles voies cotées) pour ressentir, tout au long du cycle, des émotions similaires.

La pratique de l'escalade entre engagement et appréhension est aussi visible dans l'activité d'une grimpeuse de niveau débrouillé tout au long de deux voies de difficulté optimale, classées 5C et 6A, et réalisées en tête²⁶. La dynamique émotionnelle de la grimpeuse, relativement modérée et stable tout au long des deux voies, était jalonnée de plusieurs épisodes plus intenses, en lien avec une variété d'éléments liés notamment aux réussites et aux échecs rencontrés. Des relations paradoxales sont alors apparues entre les émotions et l'engagement. Tantôt le déplaisir nuisait à l'engagement, tantôt il en constituait un

moteur. En particulier, on a pu mesurer que, dans ce contexte, la relation à l'assureur avait une influence prépondérante sur l'intensité et la valence des émotions ressenties par la grimpeuse.

Il est intéressant de constater qu'en ce qui concerne l'engagement des élèves en EPS, l'influence de l'enseignant a une importance majeure en escalade. Une étude²⁷ portant sur la dynamique de coopération au sein d'une dyade formée par deux élèves de 3^e lors de cinq leçons d'escalade a en effet montré que l'enseignant peut avoir une influence :

- positive, lorsqu'il contribue à la confiance que chaque élève a dans les compétences et la fiabilité de l'activité de son partenaire ;
 - négative, lorsque ses solutions proposées invalident ou se substituent à l'activité des élèves, et lorsque ses propos sont utilisés comme « argument d'autorité » par l'un ou l'autre des élèves lors d'une confrontation contradictoire de points de vue entre eux.
- Plus généralement, l'enseignant possède une influence sur la construction d'une dynamique de

classe viable en escalade. Il s'engage dans des formes de couplage avec les élèves qui comportent des propriétés synchroniques (liées aux circonstances de la classe) et diachroniques (liées à l'intériorisation de routines de fonctionnement), en passant en permanence de perceptions microscopiques (propres à des élèves en particulier) à des perceptions globales du fonctionnement en classe, et inversement²⁸.

Enfin, l'influence des interventions de l'enseignant et des interactions entre les élèves sur l'engagement et l'apprentissage de ces derniers a été analysée²⁹ lors de trois leçons avec trois élèves de 1^{er}. Trois formes de coordination des activités individuelles des élèves et de l'enseignant ont été mises en évidence :

- un engagement convergent des élèves et de l'enseignant pour éviter la chute et ses conséquences ;
- une congruence de l'engagement des trois acteurs orientée par la recherche de confort ;
- une volonté partagée de réussir la voie, c'est-à-dire atteindre le point le plus haut.

Plus précisément, les résultats ont ►

▶ montré que, dans un temps relativement court, les interactions de tutelle spontanées parfois symétriques entre les élèves leur avaient appris à se coordonner pour agir dans l'urgence (subir et résister à la pression événementielle), s'économiser (se donner du temps pour organiser son confort), anticiper et enchaîner pour arriver au sommet de la voie. L'influence du contexte, en particulier des relations sociales, sur l'engagement des élèves grimpeurs, fait écho à de nombreux témoignages de grimpeurs-ses, y compris de haut niveau³⁰.

Pour conclure, l'activité escalade est marquée par un certain nombre de paradoxes. Trois d'entre eux ont été exposés. D'une part, l'histoire de la scolarisation des APPN montre que ces activités, en particulier l'escalade, sont de plus en plus incluses et reconnues par l'institution. Toutefois, elles restent très peu présentes dans les pratiques, et lorsqu'elles sont enseignées, se présentent aux élèves sous des formes sportives s'éloignant de leur logique originelle. D'autre part, l'escalade est née et s'est développée autour de la valeur du risque, du vertige et de l'adrénaline. Cependant, les études récentes montrent que les nouveaux pratiquants, même à haut niveau, ressentent de plus en plus de plaisir à relever de nouveaux défis, comme réussir des voies à vue. Le risque au sens de l'escalade originelle, est donc aujourd'hui recherché par les uns mais rejetés par les autres. Enfin, en EPS, l'escalade est souhaitée par les élèves, vectrices d'engagement et de réussite. Néanmoins, parce qu'elle suscite aussi l'appréhension, le rôle de l'enseignant y est plus que jamais fondamental. D'ailleurs, la récente circulaire sur les APPN³¹ renouvelle la vigilance des enseignants d'EPS « quant à la sécurisation des pratiques et à la



gradation nécessaire des niveaux d'engagement proposés aux élèves selon l'offre de formation développée dans l'établissement ».

Oriane Petiot,
Enseignante agrégée d'EPS,
Université Rennes 2,
Initiatrice d'escalade FFME

1. Activités physiques de pleine nature, Circ. n° 2017-075 du 19-4-2017, BOEN n° 16 du 20/04/17.
2. BESSY O. ET MOUTON M., « Du plein air au sport de nature. Nouvelles pratiques, nouveaux enjeux. Sports de nature, Évolutions de l'offre et de la demande », *Cahier Espaces*, 83, 2004.
3. Instructions officielles, 1989.
4. ATTALI M., SAINT-MARTIN J. *L'éducation physique de 1945 à nos jours, les étapes d'une démocratisation*. A. Colin, 2004.
5. LOISEL E., *Bases psychologiques de l'éducation physique*. Nathan, 1934.
6. VILLARET S., SAINT-MARTIN J.-P., « Écoles de plein air et naturisme : une innovation en milieu scolaire (1887-1935) », *Movement & Sport Sciences*, 1/51, 11-28, 2004.
7. HEBERT G., « De l'air ! De l'espace ! Des jeux ! », *L'éducation physique*, n° 4, 1913.
8. ROGER A., BAVAZZANO P., « Des activités athlétiques à l'école entre santé et performance », *Staps*, 4/94, 2011.
9. VIVIER C., DUPAUX J.-J., « Gérer le danger et le risque en EPS. La sécurité des élèves depuis le milieu du XX^e siècle : le cas du lycée Victor-Hugo de Besançon », *Carrefours de l'éducation*, 1/23, 2007.
10. LEMONNIER J.-M., « Le sport des copains » le rêve avant tout ». In M. Attali, *Sports et Médias. Du XIX^e à nos jours*, Atlantica, 2010.

11. COMBAZ G. ET HOÏBIAN O., « Contenus d'enseignement et inégalités sexuées. Le cas des activités physiques de pleine nature en éducation physique et sportive », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n° 3/43, 2010.
12. LE BRETON D., « Titiller le risque, c'est réenchanter sa vie », *Contrepied*, HS n° 11, 2015.
13. DE LESELEUC E. ET RAUFAST L., « Jeux de vertiges : l'escalade et l'alpinisme », *Revue française de psychanalyse*, 1/68, 2004.
14. INCARDONA R., CLAVERIE T., Escalade. Vaincre la peur du vol, *Revue EP&S* n° 363, nov.-déc. 2014.
15. CORNELOUP J., « Média et styles de pratique en escalade », In C. Pigeassou et coll., *Entre tradition et modernité : le sport*, 1995.
16. Terray L., *Les conquérants de l'inutile, Des Alpes à l'Anapuma*. Gallimard, 1961.
17. MARTHA C., BONNON M., GRIFFET J., « Le risque dans la pratique de l'escalade ». *Agora débats/jeunesse*, n° 27, 2002.
18. DE LESELEUC E., « Passion du risque ou goût de la... lecture ? », In *Agora débats/jeunesses*, n° 11, 1998.
19. RENOUX N., « L'escalade : un vrai et beau sport en plein air », *Contrepied*, HS n° 11, 2015.
20. LEPOIX J.-P., « Grimper pour de vrai », *Contrepied hors série* n° 11, SNEP, 2015.
21. MANGEANT E., MERCIER L., « La sécurité en escalade. Une étude comparative trans-institutionnelle », *Éducation et didactique*, 4/3, 2010.
22. TYRODE R., « Escalade. L'ouverture comme enjeu pédagogique », *Revue EP&S*, n° 354, nov.-déc. 2012.
23. BERNIER S., « En moulinette, on gagne du temps, on se fait plaisir », *Contrepied*, HS n° 11, 2015.
24. SAURY J., ADÉ D., GAL-PETITFAUX N., HUET B., SEVE C., TROHEL J., *Actions, significations et apprentissages en EPS - Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants*, Coll. Recherche et formation, Éditions EP&S, 2013.
25. TERRÉ N., SAURY J., & SEVE C., « La construction de connaissances au cours d'expériences émotionnelles. » *Recherches & Éducatives*, 15, 2016.
26. PETIOT O., *Émotions et escalade. Étude de l'activité d'une grimpeuse en situation d'escalade en tête*, Mémoire de recherche, Licence entraînement et performances motrices, Université Rennes 2, 2011.
27. EVIN A., SEVE C., SAURY J., « Activité de l'enseignant et dynamique coopérative au sein de dyades d'élèves. Une étude de cas dans des tâches d'escalade en éducation physique », *Recherches en Éducation*, n° 15, 2013.
28. PETIOT O., EVIN A., HUET B., SAURY J., Formes et dynamiques du couplage de l'activité d'un enseignant d'EPS chevronné avec les configurations d'activité collective en classe lors d'un cycle d'escalade, Communication orale au congrès ACAPS, Nantes, 2015.
29. LEMONON O., GUÉRIN J., PEOC'H J., « Analyse de la dynamique de l'activité collective lors de situations d'apprentissage de l'escalade en tête », *Staps*, 2/88, 2010.
30. SANSOZ L., « Ce qui importe c'est avec qui je grimpe », *Contrepied*, HS n° 11, 2015.
31. Activités physiques de pleine nature, Circ. n° 2017-075 du 19-4-2017, BOEN n° 16 du 20/04/17.

Une illustration de la diversité des escalades

Course au record, dépassement de soi, violence du rapport au corps dans l'exigence du très haut niveau... Présenté lors de l'édition 2016 du festival « Montagne en scène », le film *Valley Uprising*, de P. Mortimer et N. Rosen, retrace l'évolution de l'escalade dans le Yosemite park depuis les années 1970. Il restitue l'esprit « nature » des précurseurs, l'apparition de l'escalade artificielle (tous les moyens sont bons pour arriver en haut), à une escalade libre (le matériel n'est là que pour assurer la sécurité) puis au solo intégral (le matériel est absent). Il montre aussi les décalages de conception entre les tenants d'une escalade porteuse de risque et de vertiges, et ceux qui acceptent l'émergence de pratiques plus sportives et compétitives, éloignées de ces valeurs originelles

www.montagne-cn-scene.com



