



HAL
open science

Recherche sur les émotions engendrées par la prise de risque et leur impact sur la motricité, dans le cadre de l'activité “ escalade ” sur un public scolaire

Martin Arous, Solène Bosdevesy

► **To cite this version:**

Martin Arous, Solène Bosdevesy. Recherche sur les émotions engendrées par la prise de risque et leur impact sur la motricité, dans le cadre de l'activité “ escalade ” sur un public scolaire. Education. 2023. <dumas-04346930>

HAL Id: dumas-04346930

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04346930v1>

Submitted on 15 Dec 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization



Master MEEF

“Métiers de l’Enseignement, de l’Éducation et de la Formation”

Mention second degré

Mémoire

Parcours : EPS

Recherche sur les émotions engendrées par la prise de risque et leur impact sur la motricité.

Dans le cadre de l'activité “escalade” sur un public scolaire.

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Master

Soutenu par : Arous Martin & Bosdevesy Solène

Remis le : 03/10/2023

En présence de la commission de soutenance composée de :

Leblanc Marine, Directrice de mémoire

Simon-Malleret Lucas, PRAG UFR STAPS Nantes

Année universitaire: 2022-2023

Remerciements:

Au terme de ce travail, nous tenons à exprimer notre gratitude et nos remerciements à toutes les personnes qui ont contribué à sa réalisation.

Nous tenons tout d'abord à remercier notre directrice de mémoire, Marine Leblanc docteur et chercheur à l'université de Nantes pour son aide précieuse et pour le temps qu'elle nous a consacré.

Nous tenons ensuite à remercier Benoît Huet, professeur à l'université de Nantes pour ses précieux conseils et son investissement.

Nous adressons également nos remerciements à l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'UFR STAPS pour la qualité de notre formation qui nous a servi lors de la réalisation de ce mémoire.

Nous tenons à remercier le collège Olympe de Gouges, son directeur, ses enseignants d'EPS, les élèves et parents d'élèves pour leurs disponibilités, leurs engagements et leurs participation, sans lesquels notre mémoire n'aurait pu voir le jour.

Liste des abreviations:

APSA: Activités Physiques Sportives et Artistiques

APPN: Activités Physique de Pleine Nature

AS: Association Sportive

EPS: Education Physique et Sportive

STAPS: Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

SAE: Structure artificielle d'escalade

TABLE DES MATIÈRES

1. Introduction :	4
1.1 Questionnement professionnel	4
1.2 L'escalade, sa place en EPS	5
1.3 La "dangerosité" des APPN	5
1.4 Question de recherche:	7
2. Revue de littérature :	8
2.1 Le risque perçu et les émotions engendrées dans l'activité des élèves	8
2.2 L'apprentissage, quels leviers, quels freins ? L'impact des émotions sur les apprentissages	10
3. Cadre Théorique	10
3.1 Le cours d'expérience, rendant compte du couplage de l'acteur et son environnement	11
4. L'observatoire	12
4.1 Le contexte	12
4.2. Autorisation préalables	12
4.3 Participants	13
4.3 Déroulement et matériel utilisé	13
4.4 Les entretiens d'auto-confrontation	14
5. Analyse des données	15
5.1 Procédure d'analyse	15
5.2 Exemple de tableau à double volets :	16
6. Résultats	17
6.1 Vécu global de Noa dans la dynamique d'une séance d'escalade	18
6.2 Les préoccupations de Noa au cours de la séance d'escalade	18
6.4 Le bilan de cet entretien d'auto-confrontation	21
6.5 L'activité de Juliette sur le mur	22
6.6 Analyse selon les préoccupations de Juliette	23
6.7 La gestion du vide durant l'ascension de Juliette	25
6.8 Le bilan de cet entretien d'auto-confrontation	27
6.9 Analyse comparative du cours d'action de Noa et Juliette	27
7. Discussion	29
7.1 La hauteur impact l'activité de l'élève	29
7.2 L'expertise du pratiquant rend négligeable l'impact du facteur risque	30
7.3 Ouverture vers d'autres APSA	31
8. Perspectives et limites:	31
8.1 Perspective de formation	31
8.2 Limites:	32
9. Conclusion :	33
Bibliographie / Références	34
11-Annexes	36

1. Introduction :

1.1 Questionnement professionnel

Dans notre parcours de formation, nous avons directement été confrontés au sentiment de risque perçu, très prégnant dans l'activité escalade. À la fois dans notre pratique personnelle, dans le cadre de séquences d'escalade en voie et en bloc, mais également durant nos périodes de stages où nous avons pu observer des élèves dans cette activité.

Des comportements différents émergent et mettent en évidence l'impact de l'appréhension du vide sur la pratique. Certains, grisés par ce défi que leur renvoie le mur, s'engagent bille en tête dans l'ascension donnant l'impression de ne ressentir aucune émotion gênant leur évolution. Ces derniers sont donc capables de prendre des risques de "chute" sur des mouvements complexes sans inquiétude.

Une autre partie des pratiquants perçoit ce support vertical comme une barrière infranchissable et terrifiante. Ils se révèlent alors incapables de s'imaginer accrochés à une prise, seulement retenus en cas d'échec par un brin de corde d'un centimètre de diamètre noué à un baudrier.

"Moi c'est mort, jamais je ne monte jusqu'en haut !"

"Genre, c'est juste ça qui nous retient ?"

"Imagine, le noeud il se défait"

"J'ai trop le vertige, c'est des fous de monter tout en haut"

De telles phrases sont typiques de ce que l'on peut entendre lorsque l'on met des élèves pour la première fois face à un mur d'escalade dans une structure artificielle d'escalade (SAE).

Il faut donc, en tant qu'enseignant, gérer avec ces émotions et ces perceptions très personnelles et de fait impactantes sur l'activité et la motricité des élèves.

Nous avons donc étudié comment cette prise de risque a impacté la motricité des élèves.

1.2 L'escalade, sa place en EPS

Les Activités Physiques de Pleine Nature (APPN), mais aussi les Activités Physique Sportives ou Artistiques (APSA) où les risques perçus par les élèves sont élevés, sont de plus en plus nombreuses et de plus en plus enseignées dans le monde scolaire. *“Les activités physiques de pleine nature, connaissent, depuis quelques années un net engouement qui s'insère dans une évolution du goût des Français pour des pratiques physiques de loisirs, individuelles ou collectives, inscrites dans une logique différente de celle des Sports de compétition traditionnels”* (Michel Constant, 1994). Ainsi les enseignants sont amenés à mettre en place des séquences d'enseignement en prenant comme support ces APSA dites “à risques” dans lesquelles sont rangées les APPN car elles placent les pratiquants dans des environnements variés et inconnus et de fait sont moins sécurisantes qu'une APSA dans un gymnase de type C. Nous serons au premier rang et nous devons gérer les émotions des élèves et réagir à celles-ci. L'hétérogénéité des élèves que l'on retrouve dans le monde scolaire et les différences de niveaux de pratique, entraînent des différences dans leurs façons de percevoir le risque et dans leurs manières d'y réagir. Cette hétérogénéité a aussi des impacts sur la façon dont chaque élève va gérer ses émotions. Cette étude s'inscrit donc dans notre démarche de professionnalisation, il est très intéressant pour nous, en tant que futurs enseignants d'EPS, de comprendre ce que les élèves entendent par « prise de risques », de voir l'impact que cela a sur leurs activités, leurs apprentissages ainsi que sur leur motricité et si cette prise de risque les affectent réellement et à quel niveau.

1.3 La “dangerosité” des APPN

L'escalade est une activité qui demande un cadre sécurisé mais ce n'est pas une activité plus porteuse de risques qu'une APSA du champ d'apprentissage n°4 par exemple. *“Les programmes de l'éducation physique et sportive s'appuient sur des activités dont les conditions de mise en œuvre sont étudiées afin que, quelle que soit l'activité, les risques objectifs d'accidents et de dommages soient systématiquement écartés. Aucune d'elle ne peut donc être qualifiée de dangereuse a priori”* (Circulaire n°2004-138, 30 septembre 2004).

En revanche la notion de “risque” associé à l'escalade fait partie de la logique interne de l'activité comme le souligne le Bulletin officiel n°16 du 20/04/2017 *“... cette activité suppose*

que les élèves puissent être confrontés à des situations présentant un risque subjectif réel dans des conditions de sécurité optimale”. Il faut donc que les élèves soient confrontés à un risque perçu dans des conditions qui assurent leur sécurité et la conservation de leur intégrité physique.

Des accidents arrivent dans toutes les APSA et ils sont dus en grande partie au détournement de matériels. “ *Les études les plus récentes sur les causes des accidents font apparaître que les facteurs potentiels des accidents les plus graves relèvent de l’environnement, des matériels, mais aussi de la nature des exercices qui sont proposés aux élèves.*” (Bulletin Officiel n°32, 9 septembre 2004). Donc ce n’est pas l’activité en elle-même qui la rend dangereuse mais la manière dont elle est didactisée par l’enseignant.

Néanmoins, il a été démontré, selon le rapport n°2016-081 de Novembre 2016, que les accidents catégorisés comme "graves" ont majoritairement lieu dans le cadre des APPN, ce qui fait que ces APSA sont souvent assimilées à des activités dangereuses. En effet, nous avons pu le lire dans ce rapport: “*(...) dans les activités physiques de pleine nature et dont le respect rigoureux aurait pu par le passé éviter des accidents parmi les plus graves*” (Synthèse du rapport n°2016-081 de Novembre 2016, *L’exigence de la sécurité dans les activités physiques de pleine nature*). Nous sommes donc face à une famille d’activité qui, de fait, présente des risques qui font partie de sa logique interne, mais qui, si elle est réalisée dans un contexte maîtrisé, ne présente pas plus de dangers qu’une activité d’un autre champ d’apprentissage. Tout en gardant à l’idée, qu’en revanche, un accident dans ce type d’activité peut avoir de graves conséquences.

A travers cette perspective, il est utile de rappeler régulièrement les points de vigilances essentiels à observer dans les enseignements obligatoires et dans les autres contextes pour une pratique en sécurité. L’analyse des accidents en escalade révèle que “*dans tous les cas, les retours au sol, dans des chutes incontrôlées de plus ou moins grande amplitude, génèrent des lésions souvent graves*” (Bulletin officiel n°16, 20 Avril 2017).

Nous pouvons aussi dire que l’hétérogénéité des élèves entraîne des différences dans les risques perçus (risques réels de la situation telle qu’elle se déroule) et les risques subjectifs (risque tel qu’il se définit au travers des représentations du sujet, de la situation, de lui-même, de l’APS, de l’environnement, selon le contexte dans lequel se trouve les élèves, et selon leurs sentiments de compétences). En effet, un élève qui a du vécu dans une situation où le

risque subjectif de la situation est présent mesure justement ce risque. A l'inverse, un élève qui n'a aucun vécu dans cette même situation peut avoir une appréhension du risque et engendrer des comportements irrationnels.

La notion de risque résulte alors de la combinaison de différents facteurs qui sont dépendants de l'individu en question. C'est d'ailleurs ce que défend Delignières : *“Une définition correcte du risque perçu pourrait être le produit de la valence subjective de l'échec et de sa probabilité subjective d'occurrence. Dans cette logique, le risque perçu puise sa signification au niveau des facteurs contextuels, mais son intensité dépendra du sentiment de compétence du sujet, lié à la confrontation entre la difficulté de la tâche et l'habileté qu'il s'attribue.”* (Delignières, 1991, page 4).

En effet, selon l'élève, le degré du risque perçu et du risque qu'il prend va être différent. Cela en fonction de son passé avec l'activité, d'apprentissages transversaux qu'il a pu acquérir et du contexte de pratique. L'enseignant devra donc s'adapter, adapter sa situation et ses régulations en individualisant son activité auprès des élèves. On peut prendre l'exemple de la régulation par suivi (Gal Petitfaux, 2002). Elle propose d'intervenir en direct durant l'activité de l'élève pour l'alimenter en feedback en fonction de son activité et de ce qu'il laisse transparaître.

1.4 Question de recherche:

Il est indispensable dans un premier temps de se pencher sur les émotions générées par cette activité, ce qui permet d'anticiper et de se mettre en capacité de gérer des conduites typiques d'élèves. De l'élève qui se sent attiré par le sommet, grisé par la découverte du milieu, qui s'engage volonté dans l'ascension et celui figé au sol, incapable de se projeter au sommet de la paroi, voire même qui à quelques mètres du sol demande déjà à son assureur de le faire redescendre. Ils seront la base de nos travaux pour catégoriser ensuite ces émotions et les associer à l'activité des élèves .

Dans un deuxième temps, nous observerons à quel moment les émotions liées à l'appréhension du vide, se manifestent en fonction de la tâche demandée et des modalités de grimpe (escalade en bloc, en voie, en tête, en moulinette, ...) et comment ils peuvent se révéler être des facteurs limitants aux apprentissages des élèves en fonction d'objectifs ciblés.

Enfin, nous allons, par le biais d'une réflexion autour de la logique interne de cette activité, se pencher sur des adaptations qui permettront à tous nos élèves, indépendamment de la manière dont ils vivent cette activité d'accéder aux mêmes compétences. Ce nécessitera de faire des choix didactiques face à l'objectif d'accession au sommet qui est la priorité de nos élèves et le fondement de l'activité, mais qui peut, peut-être, être placé au second plan au profit d'objectifs d'apprentissages moteurs spécifique pour faciliter l'engagement et les progrès.

Notre question de recherche porte sur les émotions engendrées par la prise de risque et leurs impacts sur l'expérience d'un public scolaire en escalade.

2. Revue de littérature :

2.1 Le risque perçu et les émotions engendrées dans l'activité des élèves

Les émotions ont une place prépondérante dans les phases d'apprentissages comme catalyseurs ou inhibiteurs. La vie affective est *“un ensemble flou, composé des émotions, des passions, des sentiments et des traits de caractère”* (Chevallier-Gaté, 2014, page 2). Cet aspect affectif de l'activité humaine est omniprésent, il doit donc être pris en compte dans l'observation d'un individu en phase d'apprentissage puisqu'il a une influence non négligeable sur son activité.

Dans cet ensemble hétéroclite, la psychologie distingue différents sous-domaines : *“celui des motivations (besoin, pulsions, désirs, volonté), celui de la personnalité ou des façons de se conduire (optimisme, introversiion) et celui des émotions (joie, peur, haine, etc.)”* (Chevallier-Gaté, 2014). Dans le cadre de l'activité escalade, les motivations que l'on retrouve chez un élève sont liées à l'accession ou non du sommet comme une finalité ultime. Dans un deuxième temps, en bas du mur le domaine des personnalités et des émotions devient central et conditionne la réussite ou non des élèves dans l'ascension. Ces deux sous domaines sont donc à cibler dans la didactisation de cette activité. Si l'on s'appuie sur les travaux de Lecomte (2017), une émotion est *“une réaction de l'organisme à un événement extérieur, et qui comporte des aspects physiologiques, cognitifs et comportementaux”*. C'est donc cet environnement incertain qui conduit à faire vivre aux élèves ces différentes émotions avec lesquelles il va falloir composer pour permettre à tout le monde de s'épanouir dans la discipline, et dans le cadre de nos recherches, en escalade.

Intéressons-nous alors aux émotions générées par la prise de risque, prégnante dans cette activité. Lorsque nous plaçons un élève dans un environnement, il vit des émotions en interaction avec celui-ci. Face à une situation qui génère du stress et de l'appréhension, entre en jeu la notion de risque subjectif. Ce dernier caractérise le sujet et correspond à une évaluation subjective et personnelle de la situation. Il s'agit du degré de risque qu'il attribue à une situation en fonction de son expérience. Ainsi, l'engagement de l'élève dans une tâche dépendra de "*(...) l'acceptation du risque ou prise de risque, décrivant la préférence d'un sujet, et désignant son choix ou sa décision de prendre un risque d'une certaine grandeur dans une situation donnée.*" (Delignières, 1991, page 2). C'est-à-dire que la façon d'appréhender l'activité en "amont" sera déterminante pour l'activité, sur la façon dont il va s'engager sur le mur avec des émotions qui peuvent être délétère à l'atteinte de son objectif .

Selon Robaye (1963), la compréhension de la notion de prise de risque implique d'aller plus loin qu'une simple observation de la situation. Il s'intéresse plus particulièrement aux comportements qui ont amené des sujets à s'engager dans des situations dangereuses. Selon l'auteur, "*l'accident est l'aboutissement plus ou moins probable, plus ou moins grave, d'un épisode comportemental amorcé en vue d'atteindre un but*". Dans toute activité il y donc un jeu d'évitement avec l'accident, dépendant du mode de pratique de l'individu. Un comportement est dangereux s'il rend l'accident possible. Autrement dit, la dangerosité de la situation est dépendante de la façon de pratiquer du pratiquant plus que la situation elle-même. Pour deux individus une même situation ne comporte pas les mêmes risques. "*Ceci demande l'examen des variables de personnalité qui facilitent le choix de comportements dangereux*" (Robaye, 1963, page 342). Un accident est plus à même de se produire si l'élève use de comportements dangereux pour atteindre un but. L'objectif qu'il se fixe doit être en accord avec ces possibilités pour pratiquer l'activité en toute sécurité.

Ainsi, les émotions que ressent l'élève face à l'obstacle qu'il veut franchir devient un indicateur du niveau de sécurité qu'il met en place. C'est-à-dire qu'un élève sûr de lui dans la situation, est plus à même de se mettre en danger, qu'un élève qui appréhende la tâche demandée. Delignières a donc tenté d'analyser ces processus de décision chez des adolescents. "*(...) une tâche d'équilibre est jugée plus complexe si elle se déroule sur un support élevé, alors même que la surface d'appui reste constante et que les enfants perçoivent clairement que la difficulté en dépend.*" (1990) En effet, une même tâche, avec un même degré de difficulté motrice, est perçue comme plus intimidante pour un élève en fonction de l'environnement de pratique. Nous supposons alors que dans une ascension, un même

mouvement ne génère pas les mêmes émotions au niveau de la première ou de la cinquième dégainé.

2.2 L'apprentissage, quels leviers, quels freins ? L'impact des émotions sur les apprentissages

Les émotions sont un levier ou un frein dans l'activité d'apprentissage de l'élève. Les émotions doivent donc être pensées dans l'activité de l'enseignant pour faire apprendre. Christelle Chevallier-Gaté (2014), distingue deux causes principales de la difficulté de l'apprenant à apprendre : *“l'insuffisance des bases, d'une part, et l'empêchement de penser, d'autre part”*. Elle entend par *“l'empêchement de penser”*, l'incapacité à agir dans une situation et l'engagement d'une réflexion dans le même temps si la situation est déjà trop demandeuse et manque de ressources. Pour Boimare (2014), *« deux fois sur trois, la difficulté d'apprentissage s'explique par un fonctionnement intellectuel perturbé par un dérèglement provoqué par la rencontre avec les contraintes de l'apprentissage »*. Nous entendons par contraintes, la complexité motrice, la charge informationnelle et émotionnelle à traiter et une éventuelle combinaison des actions à mettre en place. Placer l'élève dans une situation provocatrice d'émotions négatives peut donc être un frein aux apprentissages de l'élève. Toujours dans le cadre des APPN, en course d'orientation, engager un élève seul, face à une carte, sur un long parcours, dans un espace inconnu; met en évidence la difficulté des élèves à gérer les différentes contraintes de la tâche. Alors qu'en faisant varier la longueur du parcours, l'espace, ou bien les modalités de pratique vers une activité collective nous facilitons la tâche.

3. Cadre Théorique

Nous avons choisi d'inscrire notre recherche dans le cadre du programme de recherche du cours d'action (Theureau, 2004, 2006). *“Le cours d'expérience rend compte du flux de significations qui émerge des actions de l'acteur et accompagne le déroulement de son activité”*. De plus, (Saury et al., 2013, p.28), le cours d'expérience est l'objet théorique sur lequel nous nous appuyons dans le cadre de nos recherches, il rend compte de ce couplage entre l'acteur et son environnement, par la manière dont l'individu le perçoit, des significations qu'il y attribue, dans le but de mettre en place une activité adaptative.

Le cours d'expérience d'un individu correspond ainsi à l'histoire de sa conscience préreflexive, construite par les expériences qu'il a vécues. Néanmoins, il faut prendre en compte que l'on parle ici d'une partie du vécu qui est accessible à l'acteur et dont il peut rendre compte. C'est-à-dire, qu'il est en capacité d'exploiter le vécu en question, ce qui devient un levier de résolution dans une situation complexe qui pose problème à l'apprenant.

3.1 Le cours d'expérience, rendant compte du couplage de l'acteur et son environnement

L'activité humaine est fondamentalement cognitive au sens où elle mobilise et construit des savoirs (par typicalisation d'expérience). Dans cette première hypothèse, elle est l'expression d'un couplage asymétrique entre l'être vivant et son environnement (Theureau, 2015). Il est donc présent dans un environnement qui agit sur lui au même titre qu'il agit sur son environnement, une présence qui est de nature pratique (et non pas contemplative ou représentative). Ses actions sont couplées à ce qui est significatif pour lui dans l'environnement. *“Les connaissances qui en résultent s'enracinent dans ces interactions asymétriques, ce qui invite à étudier leur construction à travers une évolution du couplage entre l'acteur et l'environnement qu'il est possible d'aborder en termes d'appropriation”* (Durand, Poizat & Goudeaux, 2015, page 5).

Nous pouvons également faire l'hypothèse que l'environnement n'est pas seulement pris en compte par les acteurs pour agir. Ces derniers le perçoivent différemment au cours de l'apprentissage. *“La situation qu'ils font émerger exprime l'état de leur propre développement”* (Durand, 2014, page 53). Nous parlerons ici d'une adaptation réciproque entre l'acteur et l'environnement. En effet selon Terré, N., Sève, C., & Huet, B. (2020, page 6) : *“Les pratiquants les plus experts ont tendance à saisir différentes offres dans l'environnement pour reproduire des actions efficaces”*. Ces résultats mettent en évidence la capacité des pratiquants experts à négliger les signaux délétères à leur performance pour privilégier les signaux bénéfiques et utiles à leur activité.

Il faut alors étudier l'évolution des espaces d'actions pour éclairer les processus d'appropriation, *“L'espace d'actions correspond, pour un acteur, et pour une unité de temps*

donnée, aux éléments de l'environnement auxquels il attribue des qualités particulières compte tenu de ses actions” (Terré, Sève & Huet, 2020). Comme l'expliquent ces auteurs, ces qualités sont représentatives pour l'acteur et se matérialisent par des perceptions particulières, des émotions, et des interprétations.

Pour analyser l'activité individuelle de nos élèves, nous allons les filmer dans des situations d'apprentissage plus ou moins éloignées de la pratique sociale de référence en escalade pour qu'elle soit différemment porteuses de sens pour nos élèves. Ainsi nous pourrions observer leurs activités. L'observatoire, nous a permis de nous intéresser aux différentes traces de l'activité des élèves à l'aide d'enregistrements audiovisuels, et des données sur le vécu, obtenues lors d'un entretien d'auto-confrontation.

4. L'observatoire

4.1 Le contexte

Cette recherche a été réalisée dans le collège Olympe de Gouges, collège de plus de 800 élèves. Les élèves de ce collège sont issus de milieux très divers. Nous avons réalisé notre recherche avec des élèves de l'association sportive (AS) escalade qui se déroule tous les jeudis midi entre 13h et 14h. Notre recherche a donc été menée en coopération avec l'enseignante qui animait l'AS escalade ainsi que les élèves participants à cette heure d'activité physique. Cette heure d'AS permet en réalité, de consacrer seulement 25 minutes d'activité réelle d'escalade. Le reste du temps est accordé aux déplacements, à la mise en place des tapis et des cordages ainsi qu'à la mise en place des baudriers et enfin, en fin de séance aux rangements.

4.2. Autorisation préalables

Avant de pouvoir recueillir nos données et nos témoignages vidéo, nous avons fait remplir à l'enseignante concernée ainsi qu'aux élèves et parents d'élèves volontaires pour nous aider dans nos recherches, une autorisation de recueil de données. Cette autorisation nous donne accès au droit à l'image et à la conservation des données ainsi qu'à la non-diffusion de celles-ci.

4.3 Participants

Dans un premier temps, nous avons choisi les participants, pour cela nous avons préparé une feuille questionnaire très simple pour chacun des élèves présents à l'AS escalade. Ce petit questionnaire visait à savoir si les élèves, tout d'abord, étaient volontaires pour contribuer à nos recherches. Dans un second temps, cela permettait de nous renseigner sur les ressentis de l'élève sur l'activité escalade ainsi que son passif avec cette pratique. Les participants sont des élèves allant de la 6ème à la 3ème, nous n'avons pas de contraintes de classe ni d'âge car les ressentis sont différents d'un élève à un autre et d'un âge à un autre également. C'est pour cela que nous ne nous sommes pas restreints sur le niveau de classe et que nous avons laissé tous les volontaires participer à nos recherches. Sur 15 élèves, 12 ont accepté de nous aider et nous avons dû élaborer un choix et nous restreindre à interroger et filmer seulement 4 élèves. Nous avons sélectionné des profils aux vécus hétérogènes en escalade, nous souhaitons que les élèves perçoivent l'activité différemment pour alimenter nos résultats et pouvoir réaliser des comparaisons. En effet, sur les 4 participants, un élève avait l'appréhension du vide mais pratiquait de l'escalade, une autre élève n'avait pas peur du vide et n'avait jamais pratiqué cette activité. Une troisième élève pratique régulièrement l'escalade et n'avait pas peur du vide et pour finir, le dernier participant avait peur du vide et n'avait jamais grimpé. Les élèves ont donc tous des émotions variées et des niveaux de pratique différents en lien avec leur propre vécu de l'escalade. Le recueil de nos données s'est effectué sur trois heures, trois séances d'escalade d'environ une heure, sur une période de trois semaines allant du 23 mars au 6 avril.

Compte tenu du contexte social tendu de la période mentionnée, seuls 2 entretiens ont pu être réalisés sur les 4 initialement prévus.

4.3 Déroulement et matériel utilisé

Nous avons décidé lors d'une première séance, de placer les deux premiers élèves participants à nos recherches, dans une situation en voie. Nos deux sujets Noa et Juliette ont donc grimpé dans une voie sur laquelle nous les avons orientés. Ces voies sont des voies plutôt difficiles (5A et 4C), avec des volumes. Chacun d'entre nous a filmé un élève puis nous avons poursuivi avec l'entretien d'auto-confrontation avec ce même élève. Les films des séances ont été réalisés avec un téléphone pour les plans serrés et une Gopro placée en milieu

de la salle pour réaliser un plan large qui nous permet d'avoir une vue d'ensemble sur l'environnement et d'avoir une seconde prise de vue en cas de problème technique sur les téléphones portables. Nous avons ensuite pu réaliser les entretiens d'auto-confrontation immédiatement après la phase d'escalade. Nous avons donc utilisé les supports vidéo et enregistré vocalement l'intégralité des entretiens.

4.4 Les entretiens d'auto-confrontation

Pour notre recherche, deux entretiens d'auto-confrontation ont été réalisés avec deux élèves inscrits à l'AS escalade. Ces entretiens consistent à confronter les élèves aux enregistrements vidéo et audio qui ont été capturés durant la phase d'activité sur le mur d'escalade. On s'intéressait, selon la méthodologie d'étude du cours d'action, au vécu des élèves en situation de démonstration. Il s'agissait de confronter les élèves au vécu de leur séance en les replongeant dans la situation grâce à un questionnement adapté. Nous avons alors fait en sorte de diriger les élèves vers des questionnements qui ont permis d'alimenter nos recherches dans le cadre de recherche du cours d'action :

- les actions pratiques et de communication (se rapportant à des comportements observables sur la vidéo), par exemple: qu'est-ce que tu fais là ?

- les intentions, préoccupations de l'acteur au moment de l'action, par exemple: qu'est ce qui te préoccupe ? Est-ce que tu cherches à faire quelque chose de particulier ?

- les focalisations, les attentes, et éléments perçus comme significatifs dans la situation, par exemple: sur quoi te focalises-tu, à quoi prêtes-tu attention ? à quoi t'attendais-tu ?

- les interprétations, et les connaissances mobilisées dans l'action, par exemple : qu'est-ce que tu te dis ? comment vois-tu la situation? qu'est-ce qu'il se passe pour toi à ce moment-là ?

- les émotions et sentiments associés aux actions, par exemple : qu'est-ce que tu ressens ? Comment te sens-tu ?

- ce qui "fait signe" pour l'acteur, ce qu'il prend en compte pour atteindre son objectif, par exemple : qu'est-ce qui fait choc pour toi là ? Qu'est-ce que tu prends en compte ?

5. Analyse des données

5.1 Procédure d'analyse

Une fois les données recueillies, nous nous sommes engagés dans l'analyse de celles-ci.

Nous avons deux types de données à analyser, les vidéos qui montrent les élèves dans l'activité escalade, ainsi que les entretiens d'auto-confrontation réalisés au terme de l'activité. L'ensemble des données sont rassemblées et exploitées au sein d'un même tableau qui met en relation des données extrinsèques (observations comportementales issues des films de séances) avec des données intrinsèques de l'activité (accès aux vécus des élèves permis grâce aux entretiens d'auto-confrontation).

Dans un premier temps, nous avons reporté chaque action motrice dans notre tableau à deux volets. Cette chronique est notre base d'analyse, elle décrit les mouvements du pratiquant de la première main posée sur le mur jusqu'au retour au sol. Elle est suffisamment détaillée pour mettre en avant ce qui de manière observable, relève d'un mouvement que l'on qualifierait de maîtrise par l'élève (pose des pieds à hauteur de hanches, pose direct sur la prise, pas de repositionnement ou de tâtonnement, et n'hésite pas à utiliser de petites prises), ou d'un mouvement qui semble porteur de difficulté (mains et pieds qui ne montent que de quelques centimètres, l'élève s'y reprend à plusieurs fois pour fixer son appuis pied ou main et utilise des grosses prises). Nous nous appuyons sur des indicateurs d'amplitude, de vitesse gestuelle, de sélection des prises et de précision pour cela.

Nous nous sommes appuyés sur les entretiens d'auto-confrontation réalisés avec Noa et Juliette.

Dans un premier temps, ces entretiens ont été retranscrits mot à mot pour mettre en évidence les interactions entre le chercheur et l'élève puis les liens entre l'activité observable à la vidéo et enfin les propos tenus par l'acteur.

Cette retranscription nous a ensuite permis de remplir un tableau à double volet afin de commencer à reconstruire le cours d'expérience de nos élèves. Il intègre alors les propos tenus par l'acteur durant l'entretien d'auto-confrontation, mis en relation avec une description de l'activité motrice de l'élève sur le mur. Enfin, une fois cette étape terminée, nous avons pu

observer la retranscription des cours d'expérience au regard des signes hexadiques du cours d'action. Ces signes sont dits hexadiques car ils sont constitués de six composantes : l'engagement, l'actualité potentielle, le référentiel, le representamen, l'unité élémentaire du cours d'action, et l'interprétant (Theureau, 2006).

Tableau descriptif des signes hexadiques du cours d'action (Theureau, 2006) :

E : Engagement : préoccupations significatives, intentions

A : Actualité potentielle : attentes de l'acteur / la situation

S : Référentiel : éléments de connaissances ou « types », mobilisés par l'acteur

R : Representamen : jugement perceptif, mnémonique ou proprioceptif

U : Unité élémentaire du cours d'expérience : action, communication, focalisation, interprétation, sentiment

I : Interprétant : validation, invalidation et/ou construction de nouveaux « types » (nouvelles connaissances)

5.2 Exemple de tableau à double volets :

Tableau 1: exemple d'analyse

<i>Description de l'activité de l'élève</i>	<i>Propos de l'élève durant l'entretien d'autoconfrontation</i>
Il hésite à pousser sur ses pieds qui sont sur de petites prises	“Là je glissais un peu”

Nous avons donc pu reconstruire l'histoire individuelle de Noa et Juliette sur le mur et en portant une focale sur trois éléments. Selon nous ils étaient les plus pertinents, au vu de notre objet d'étude portant sur les émotions provoquées par la prise de risque subjective en escalade

- Le representamen (R), les éléments de la situation qui font signe pour lui à chaque instant, que l'on peut appeler son « monde propre ».
- L'unité élémentaire du cours d'action (U), qui intègre le versant émotionnel de l'activité de l'élève.
- Le référentiel (S), autrement dit, les connaissances mobilisées par l'élève au cours de son activité

Ensuite dans un troisième temps, nous allons analyser notre base de données, comparer ces deux histoires individuelles, deux pratiquants aux expériences et aux vécus particuliers pour aboutir aux résultats que nous allons vous présenter ensuite.

6. Résultats

Les résultats s'organisent en trois temps. Dans un premier temps nous présentons les histoires individuelles respectives de Noa et Juliette. Chacune d'entre elles permet de faire ressortir des émotions et des perceptions motrices associées à l'accès au sommet de la voie comme des éléments saillants de leur vécu. Puis nous mettrons en relation et/ou en opposition les résultats obtenus pour Noa et Juliette, pour mettre en place une étude comparative des données. Enfin, nous répondrons plus concrètement au sujet.

6.1 Vécu global de Noa dans la dynamique d'une séance d'escalade

Intéressons-nous d'abord aux vécus de Noa. Dans un premier temps, parlons de ce qu'il a été capable de réaliser sur le mur, avec une expérience de seulement deux séances d'une heure.

Il s'est engagé sur une voie de cotation 5a qui représente pour lui un niveau déjà assez complexe à ce moment de la séquence d'escalade qu'il est en train de vivre. Lors de la séance, nous lui avons demandé d'essayer d'accéder au sommet en utilisant seulement les prises qui correspondaient à la voie ciblée (rose), néanmoins en cas de blocage ou de situation trop complexe il était autorisé à avoir recours aux prises de couleur grise pour faciliter l'ascension.

Il débute alors en bas du mur et se retrouve rapidement bloqué, sans solutions pour grimper et décide de redescendre. Il reprend alors quelques secondes plus tard et commence à grimper dans sa voie. La même situation se reproduit mais cette fois-ci à 2m du sol environ. Nous verrons qu'il vit alors ses premières émotions fortes liées au vide. Il demandera alors de l'aide à son assureur et passera par des prises grises pour passer ce secteur difficile.

Il réalise dans l'ensemble une bonne ascension, néanmoins, dans les derniers mouvements, il semble se trouver en difficulté puisqu'il a recours à des prises d'autres couleurs, réduit l'amplitude de ces mouvements et commence à tâtonner sur les prises.

Enfin il parvient à accéder au sommet, mais se contente de trouver le relais avec une main en restant le plus bas possible sur le mur. Il entame ensuite la descente en rappel où il ne semble pas éprouver de difficultés ou de craintes.

6.2 Les préoccupations de Noa au cours de la séance d'escalade

Nous allons nous intéresser ici à ce qui fait signe pour Noa dans l'activité. Dans un premier temps, il a plutôt un regard porté sur des éléments de ressentis proprioceptifs. Il nous parle de la manière dont il pose ses pieds et ses mains, et des ressentis qu'il a sur les mouvements qu'il réalise. Dès les premières minutes de l'entretien son propos met en avant un sentiment négatif lié à une difficulté qui lui paraît trop grande voir "impossible". Noa

s'engage donc dans une situation qui lui semble inabordable au vu de son niveau et de ses capacités actuelles.

<i>Description de l'activité de l'élève</i>	<i>Propos de l'élève durant l'entretien d'autoconfrontation</i>	<i>Signe hexadique du cours d'action</i>
Il hésite à pousser sur ces pieds qui sont positionnés sur de petites prises	“Au niveau des pieds que je n'arrivais pas bien à placer”	R : Les prises lui semble de petite taille
Il tâtonne sur le bac avec ces deux mains	“Là je galérais au niveau de mes mains”	U : Noa essaye de placer ses pieds mais il a du mal

Nous sommes face à un pratiquant qui se focalise sur la manière dont il grimpe, sa gestuelle technique, motrice et la qualité de ses déplacements. Sa focale est placée sur son activité perceptive. Les propos qui ressortent de cette première partie de l'entretien montrent l'apparition rapide d'émotions plutôt négatives liées aux problèmes que lui pose la voie. Et cela a un impact direct sur sa motricité puisqu'il n'a pas confiance sur les conduites qu'il met en place, c'est d'ailleurs ce qui le pousse à redescendre et recommencer l'ascension depuis le sol.

Ensuite, dans la seconde partie de l'entretien, les préoccupations de Noa se tournent vers la méthode utilisée et non plus la manière de grimper. Il tend alors vers la composante (U), l'unité élémentaire du cours d'actions, par des propos de focalisation et d'actions effectuées qui sont de plus en plus présents dans l'entretien. Autrement dit, il semble commencer à prendre confiance dans la situation, il a un regard davantage positif sur son ascension. Il ne parle plus de ce qu'il n'arrive pas à faire ou de ce qui lui semble impossible, mais plutôt de ce qu'il a mal fait avec une description critique sur ses choix. Néanmoins, nous ressentons toujours une certaine appréhension car il met en avant le fait qu'il utilise des prises de la mauvaise couleur (au vu de la voie choisie) sans s'en rendre compte. Nous supposons alors que Noa n'est pas complètement libéré dans la situation. Il agit finalement de manière assez mécanique, puisqu'il n'est plus en capacité de lire la voie et de se préoccuper des prises qu'il exploite. Il est donc toujours dans une position qui, émotionnellement, n'est pas assez confortable pour qu'il soit focalisé sur son activité motrice.

<i>Description de l'activité de l'élève</i>	<i>Propos de l'élève durant l'entretien d'autoconfrontation</i>	<i>Signe hexadique du cours d'action</i>
Il pose son pied droit sur une prise verte	“Ah je prends une verte je ne le savais pas”	U : il prend une prise qu'il ne souhaitais pas utiliser
Il monte son pied gauche sur une prise verte	“Là j'ai pris une verte sans le voir. Je n'avais pas vu”	U : il prend une prise qu'il ne souhaitais pas utiliser

6.3 La gestion du vide durant l'ascension

Nous pouvons faire ressortir deux temps forts au sujet de la gestion de l'appréhension du vide pour Noa, ceci grâce au signe (U) du cours d'action. Il nous parle dans un premier temps, de son ressenti à propos du vide en début d'entretien alors qu'il se situe à environ 2m50 du sol, dans une situation figée ou il n'a pas de solution pour continuer à grimper :

<i>Description de l'activité de l'élève</i>	<i>Propos de l'élève durant l'entretien d'autoconfrontation</i>	<i>Signe hexadique du cours d'action</i>
Il entend un de ses camarades l'interpeller et regarde vers le sol son camarade	Bah quand vous m'avez dit « Noa tu es filmé » j'ai regardé en bas donc ouais ça commençait à faire haut alors que finalement en le voyant ce n'est pas, ça va, très haut.	R : “la hauteur” U: “il se rend compte qu'il est haut”

On comprend au travers de ses propos qu'il commence à ressentir une appréhension liée au vide qui se crée sous ses pieds. Il est alors dans une situation figée, et ne parvient plus à évoluer sur le mur. Il y a donc un impact direct du vide sur l'activité du grimpeur.

Néanmoins, lorsqu'il regarde la vidéo lors de l'entretien d'autoconfrontation, il nous décrit la hauteur comme finalement assez faible. Sa perception sur le mur est donc démultipliée par rapport à la réalité de ce qui se passe. Noa montre donc ici des signes d'appréhension du vide au vu de la différence de perception qu'il met en avant, entre ce qu'il a vécu sur le mur et ce qu'il peut observer à la vidéo. L'élément qui fait choc ici pour Noa, lorsqu'il regarde vers le sol est la distance qu'il a déjà parcouru et les émotions que cela génère.

<i>Description de l'activité de l'élève</i>	<i>Propos de l'élève durant l'entretien d'autoconfrontation</i>	<i>Signe hexadique du cours d'action</i>
Noa commence à grimper en utilisant toutes les prises quelque soit la couleur et réalise des mouvements de petites amplitude	“Je commençais à trembler, là on le voit, je commençais à trembler parce que je ne sais pas quoi faire et bah je contracte de ouf.”	U “Noa est perdu, il se met à se contracter et trembler”

Lorsqu'il atteint la hauteur d'environ 5 mètres, ses perceptions évoluent et son comportement également. Ce qui s'observe à 2m50 s'est intensifié à 5m. Chaque mouvement devient plus compliqué pour lui. Il perd alors en amplitude dans ses gestes et en rythme entre les mouvements. Comme il l'indique, il commence à trembler. Jusque-là l'appréhension du vide semblait l'impacter mais pas pour autant l'inhiber. Alors que désormais son corps montre des signes de stress important qu'il ne peut pas contrôler, sa motricité est très fortement impactée dans la dernière partie de son ascension. Les contractions et les tremblements deviennent délétères et l'empêche d'accéder au sommet avec la qualité de motricité que l'on avait pu observer jusque-là, malgré quelques signes déjà présents d'appréhension.

&6.4 Le bilan de cet entretien d'auto-confrontation

Cet entretien fait ressortir des éléments représentatifs de ce qu'un pratiquant complètement débutant ressent en escalade. Il vit différentes émotions sur l'ensemble de son activité, avec d'abord des émotions qui créent chez lui une sorte de résignation face à la tâche, que l'on peut donc qualifier de négatives au vu de l'objectif fixé qui est d'accéder au sommet.

Puis toujours des émotions liées au vide qui le contraignent, puisqu'elles lui compliquent la tâche de lecture de la voie et impact directement son ascension. En ce qui concerne l'appréhension du vide et l'impact sur la motricité du pratiquant, on observe une intensification marquée des émotions vécues par Noa sur le mur. En effet nous notons un impact direct tout aussi intense sur sa motricité, qu'il va souligner et faire ressortir comme un élément marquant pour lui durant l'entretien d'autoconfrontation. Noa subit donc, par des facteurs émotionnels liés aux contraintes de la tâche et l'appréhension du vide, une modification de sa motricité.

6.5 L'activité de Juliette sur le mur

Nous allons ensuite nous intéresser au vécu de Juliette. Dans un premier temps, nous allons parler de ce qu'elle a été capable de réaliser sur le mur, avec cette fois-ci une expérience de plusieurs années. En effet Juliette est une grimpeuse, avec des parents grimpeurs également.

Elle s'est engagée sur une voie 4c qui représente pour Juliette un niveau "confortable" lors de la séquence d'escalade qu'elle est en train de vivre. Nous lui avons aussi demandé d'essayer d'accéder au sommet en utilisant seulement les prises correspondant à la couleur de la cotation, pour Juliette, les prises bleu foncé. Néanmoins en cas de blocage ou de situations complexes, Juliette pouvait utiliser d'autres prises pour faciliter son ascension.

Elle réalise dans l'ensemble une très bonne ascension jusqu'au $\frac{3}{4}$ ou la phase finale semble être compliquée car elle n'a pas réussi à atteindre le sommet.

Son début d'ascension se passe très bien, Juliette trouve facilement où poser ses pieds et ses mains, elle respecte la couleur des prises en utilisant seulement les bleus. Elle va même trop vite pour son assureur qui lui demande de ralentir pour qu'elle puisse avoir une corde tendue.

Ensuite l'ascension de Juliette se complique légèrement à la suite d'un moment de doute sur un passage difficile, Juliette ne parvient pas à poursuivre son ascension. Elle tâtonne beaucoup pour utiliser que des prises bleues mais ne réussit finalement pas à respecter cela. Suite à cet échec elle tente de continuer son ascension en s'aidant de toutes les

prises et notamment des prises jaunes situées a côté. Ne parvenant toujours pas à grimper, elle reste donc bloquée sur ce passage difficile et ne parvient pas à le franchir.

Pour finir, Juliette demande à descendre, elle attend le signe “ok” de son assureur puis s’assoit dans son baudrier pour entamer la descente, celle-ci se passe très bien comme Juliette n’a pas peur.

6.6 Analyse selon les préoccupations de Juliette

Nous allons aussi nous intéresser à ce que fait Juliette dans l’activité. Juliette est beaucoup dans l’analyse et dans l’observation de ce qui l’entoure. Elle a un objectif en tête donc elle veut y arriver et son objectif est de réussir sans s’accrocher à d’autres prises que les bleues. Elle est donc plutôt portée sur des éléments d’attentes, elle sait ce qu’elle veut: dans l’exemple Juliette sait qu’elle ne veut surtout pas utiliser d’autres prises.

<i>Description de l'activité de l'élève</i>	<i>Propos de l'élève durant l'entretien d'autoconfrontation</i>	<i>Signe hexadique du cours d'action</i>
Elle essaye d’attraper une prise trop haute qu’elle n’arrive pas à atteindre. Elle regarde également en bas pour voir les prises bleues pour poser son pied.	oui je ne trouvais pas de prise pour justement montée mon pied sur une prise un peu plus haute, a ce moment la j’étais dans le doute	S: elle sait qu’elle ne peut pas monter son pied car il n’y a pas de prise bleues

Nous sommes donc face à un pratiquant qui se focalise sur un objectif précis qu'elle a en tête. Elle porte des attentes importantes sur cet objectif ce qui lui fait oublier de nous parler de sa gestuelle et sa motricité. Cependant elle finit par nous parler des prises tout en restant focalisé sur son objectif:

<i>Description de l'activité de l'élève</i>	<i>Propos de l'élève durant l'entretien d'auto-confrontation</i>	<i>Signe hexadique du cours d'action</i>
Elle essaye d'attraper une prise plus haute qu'elle n'arrive pas à atteindre.	non parce que si je montais mon pied droit je savais pas ou le mettre parce qu'il y avait pas de prise bleu un peu plus haute	S: elle sait qu'elle ne peut pas monter son pied car il n'y a pas de prise bleues

En effet, elle sait que pour avancer elle doit monter son pied mais cela ne suffit pas à lui faire faire ce qui est important pour atteindre le sommet.

Ainsi, comme Juliette est une spécialiste d'escalade, atteindre le sommet est un objectif moins important face à comment l'atteindre. En effet, comme elle a l'habitude de grimper et d'atteindre le sommet, elle souhaite avoir des objectifs pour réussir cela.

On peut le voir à travers ses paroles centrées fortement sur la couleur des prises de sa voie:

<i>Description de l'activité de l'élève</i>	<i>Propos de l'élève durant l'entretien d'autoconfrontation</i>	<i>Signe hexadique du cours d'action</i>
	je savais pas quoi faire, la voie c'était les prises bleues et la j'étais vraiment bloqué avec les prises bleues	R: elle ne sait pas quoi faire elle est tiraillée entre prendre que les prises bleues ou finir son ascension

Elle regarde dans la direction de son assureur pour écouter ce qu'on lui dit, ce qu'on lui propose comme solution.	euh, oui mais je voulais pas utiliser les prises jaunes, mon joker, car je savais que je pouvais le faire mais je savais pas comment m'y prendre	R: elle sait qu'elle peut finir sans utiliser les prises jaunes
--	--	---

Pour elle le cheminement pour arriver à l'objectif est plus important que l'atteinte de cet objectif en lui-même (le sommet). Elle porte peu d'importance à comment elle y arrive, à comment elle place ses pieds et ses mains, autrement dit sur son activité perceptive.

6.7 La gestion du vide durant l'ascension de Juliette

Juliette utilise beaucoup le référentiel dans ce qu'elle dit dans l'entretien. En effet on peut imaginer qu'elle connaît très bien l'activité et qu'elle sait ce qu'elle est capable ou non de faire. Elle sait si elle peut y arriver ou non selon ses expériences et ses connaissances qu'elle a de l'activité.

Elle s'appuie aussi sur ce qu'elle ressent et ce qu'elle perçoit autour d'elle quand elle grimpe. Les prises sont des ressources qui permettent à Juliette d'agir dans son environnement donc sur le mur. Elle émet certaines fois des jugements perceptifs ou proprioceptifs quand elle dit qu'elle est perdue. Elle hésite entre continuer avec toutes les prises ou uniquement avec les prises bleues.

<i>Description de l'activité de l'élève</i>	<i>Propos de l'élève durant l'entretien d'autoconfrontation</i>	<i>Signe hexadique du cours d'action</i>
Juliette essaye d'avancer tant bien que mal sur un passage difficile	Là, il se passe quoi dans ta tête (moment où elle ne sait pas quoi faire) ? oui je trouvais pas de prise pour justement montée mon pied sur une prise un peu plus haute, a ce moment la j'étais dans le doute	R: elle ne sait pas quoi faire elle est tirailé entre prendre uniquement les prises bleues ou finir son ascension

Juliette ne parle que très peu du vide et de la peur, elle trouve même cela "amusant". Le vide ne semble pas du tout l'atteindre et ses émotions ne semblent pas être impactées à cause de cette sensation. Ses émotions semblent pencher sur la déception et la colère concernant le fait de ne pas avoir pu atteindre le sommet avec son objectif en tête, celui d'utiliser seulement les prises bleues. La gestion du vide semble donc être facile pour Juliette et semble être liée à l'expérience du pratiquant. Elle sait ce qu'elle veut durant cette ascension :

<i>Description de l'activité de l'élève</i>	<i>Propos de l'élève durant l'entretien d'autoconfrontation</i>	<i>Signe hexadique du cours d'action</i>
Elle réfléchit sur comment poursuivre son ascension sans utiliser les prises bleues	Tu as essayé de faire ce qu'elle t'a dit ducoup? euh, oui mais je voulais pas utiliser les prises jaunes, mon joker, car je savais que je pouvais le faire mais je	A: elle sait qu'elle peut le faire sans utiliser les prises jaunes donc elle persiste

	savais pas comment m'y prendre	
--	--------------------------------	--

6.8 Le bilan de cet entretien d'auto-confrontation

En nous appuyant sur le programme de recherche du cours d'action, notre analyse de l'expérience vécue de Juliette s'effectue par le biais des signes hexadiques. Le sujet exprime des éléments se rapportant au référentiel (S). Les connaissances que Juliette exploite durant son activité sont très présentes nous pouvons dire que cela est dû à son expérience qui lui a permis d'acquérir de nombreuses connaissances. Elle sait ce qu'elle est capable de faire et de ne pas faire durant son ascension. De plus, le versant émotionnel est peu présent. Cette présence se caractérise par ses émotions qui sont dues à des doutes et de l'incertitude durant son ascension mais aussi à de la déception. Sa déception est marquée quand elle n'arrive pas à atteindre le sommet et qu'elle ne parvient pas à utiliser que les prises bleues. Enfin, nous avons vu que la gestion du vide n'était pas un souci pour Juliette durant son ascension, au contraire elle aime ça et cela lui permet de concentrer sur autres choses, son jugement mais aussi avec l'actualité potentielle de l'acteur c'est-à-dire ses attentes. Autrement dit, le vide n'intervient plus sur ses émotions, maintenant celles-ci reposent sur des objectifs personnels que Juliette se fixe pour atteindre le sommet (une seule couleur de prise). Ce sont des émotions comme la colère, l'envie de faire avec des difficultés, qui animent Juliette et lui procurent du plaisir à grimper. De ce fait, Juliette prend un risque lors de son ascension, celui-ci n'est pas lié au vide mais bien à l'atteinte de ses objectifs personnels. L'atteinte de ses objectifs va impacter sa motricité car elle va devoir se transformer et transformer certains de ses mouvements pour atteindre le sommet.

6.9 Analyse comparative du cours d'action de Noa et Juliette

Nous terminons cette phase de résultats par un comparatif entre les expériences vécues par Noa et Juliette, dans une même tâche, mais avec un passif différent dans l'activité escalade.

En effet, nous observons durant l'entretien d'auto conformation de Noa, une prédominance de l'unité élémentaire du cours d'action (U), lorsque le vide commence à devenir conséquent à ses yeux. Les émotions qui y sont associées sont celles de la peur et de la panique. On observe un impact immédiat sur sa motricité, sa focale évolue et il montre des signes de stress importants (tremblement, crispation). Noa est un pratiquant débutant dans cette activité, de fait ce sont des préoccupations que nous nous attendions à observer.

Alors que nous relevons dans l'entretien de Juliette peu de référence à ce signe, elle oriente davantage son propos vers des connaissances. Chez elle, le signe (U) est présent lorsqu'elle évoque sa déception de ne pas réussir à accéder au sommet. Elle ne fait donc pas part d'émotion engendrée par l'appréhension du vide. Ceci peut s'expliquer par les années de pratique qu'elle a derrière elle, elle ne vit plus l'activité comme un défi émotionnel, mais davantage comme une performance ce qui la focalise sur sa technique de grimpe.

Noa semble vouloir atteindre le sommet en se donnant tous les moyens possibles tandis que Juliette semble vouloir y accéder avec un seul objectif précis en tête.

Nous avons deux profils aux expériences différentes en escalade et qui montre un vécu totalement différent sur le mur, mis en évidence grâce aux signes hexadiques du cours d'action dans les entretiens d'auto-confrontation. Néanmoins, il ressort dans ces deux entretiens un point commun : celui de la volonté d'accéder au sommet. Même si tous les deux ne semblent pas avoir la même focale, ils s'engagent vers un objectif commun qui est l'accession au sommet. Cet objectif apparaît dans les entretiens comme dans leurs priorités. Ainsi, que cela soit chez Juliette ou chez Noa, la prise de risque, bien que différente chez les deux élèves, engendre des émotions, différentes également, et impact la motricité des deux élèves.

7. Discussion

7.1 La hauteur impact l'activité de l'élève

Notre objectif premier dans le cadre de ces travaux de recherche, était d'analyser les relations entre les émotions générées par le vide et l'évolution de l'activité du pratiquant, avec comme support l'activité escalade. Nous avons pu présenter nos résultats précédemment qui montrent, qu'effectivement, au vu des signes hexadiques que nous avons sélectionnés, et des émotions qui ressortent des entretiens, Noa a été impacté par l'appréhension du vide. C'est d'ailleurs ce que défend Delignières, en 1990, "(...) une tâche d'équilibre est jugée plus complexe si elle se déroule sur un support élevé, alors même que la surface d'appui reste constante et que les enfants perçoivent clairement que la difficulté en dépend." Ceci explique l'évolution des préoccupations de Noa et son changement de comportement moteur dans la tâche.

Dans le cadre de notre future activité professionnelle, nous avons ici un élément majeur à prendre en compte dans la conception de nos séquences, de nos leçons et de nos évaluations. En effet, si l'on s'intéresse aux préoccupations des élèves, l'accession au sommet ressort comme un objectif central. Cependant elle nécessite donc de s'engager vers le sommet et de se confronter potentiellement à l'appréhension du vide. Nous avons montré que pour certain la motricité est très fortement impactée en fonction de l'état émotionnel que cela génère pour l'élève. De fait nous sommes face à un dilemme, faire de cette notion de vide un élément indispensable à la logique interne de l'activité et faire en sorte que les élèves progressent et deviennent des grimpeurs confirmés à n'importe quelle hauteur. Ou bien, accepter d'objectiver la motricité de l'élève proche du sol pour porter un regard sur ses progrès moteurs en éliminant la dimension émotionnelle qui peut être discriminante en fonction du passé des élèves

7.2 L'expertise du pratiquant rend négligeable l'impact du facteur risque

Nous avons pu faire une étude comparative entre nos deux participants aux expériences différentes avec l'activité escalade. Nous nous sommes appuyés sur une étude de Delignières (1991) qui stipule que "l'acceptation du risque ou prise de risque, décrivant la préférence d'un sujet, et désignant son choix ou sa décision de prendre un risque d'une certaine grandeur dans une situation donnée (...)." Il met ici en avant la perspective de la dimension individuelle de la prise de risque. Tous les individus ne sont pas prêts à s'engager avec une même intensité dans une tâche qui présente un risque perçu et cela fait diverger les comportements dans une même tâche.

Ajoutons à cela que l'expertise permettrait donc de maîtriser l'influence des facteurs contextuels, et de centrer l'attention sur les signaux pertinents de la tâche. Nous avons pu montrer cet effet dans nos travaux lorsque nous avons comparé l'attitude de Noa, un grimpeur non expérimenté qui subit un stress important et Juliette, grimpeuse depuis plusieurs années, qui ne semble pas être impactée par le vide sous ses pieds. Avec le temps, la confiance du matériel se crée, la répétition permet aussi de prendre confiance. Ainsi, le pratiquant apprend donc à aborder la tâche en réduisant l'influence du facteur stress.

Face à une classe de 20 à 30 élèves, nous nous plaçons face à un panel très large de pratiquants, avec chacun des expériences individuelles qu'il faut prendre en compte. Avant de démarrer, il semble indispensable de s'intéresser au regard que les élèves portent sur l'escalade pour individualiser les parcours, optimiser les apprentissages et permettre à l'ensemble de nos élèves de vivre une "tranche de vie" (Portes, 2012, page 3) de grimpeur dans des conditions confortables et en prenant du plaisir à pratiquer, en se sentant au niveau d'un spécialiste de l'activité.

7.3 Ouverture vers d'autres APSA

Notre support de recherche était l'escalade pour les raisons que nous avons évoqué en introduction. Mais l'exploitation des résultats auxquels nous avons abouti peuvent être transversaux à de nombreuses APSA qui s'enseignent en EPS. Notamment la gymnastique, sujet évoqué par Delignières dans son étude où il compare l'activité des élèves en fonction de la hauteur de la poutre. Nous pouvons facilement imaginer des élèves cristallisés par la peur à l'idée de réaliser un mouvement sur une poutre à 1m50 du sol, ce qui est tout à fait légitime, comparé à une tâche sur une poutre posée au sol. La réflexion est identique quand nous leurs demandons de tourner autour d'une barre, sur la barre haute ou la barre basse des barres asymétriques. En gymnastique donc, nous nous confrontons aux mêmes problèmes professionnels qui émergent à la suite d'une situation qui provoque un fort état émotionnel pour l'élève.

8. Perspectives et limites:

8.1 Perspective de formation

Ce projet était très intéressant à mettre en place pour nous, étudiants en Master 2 MEEF EPS pour plusieurs raisons.

Dans un premier temps, ce travail de recherche, poussé, réalisé sur un an et demi de formation, nous servira de point d'ancrage méthodologique pour réaliser des enquêtes au sein de nos établissements dans des problématiques professionnelles que nous serons amenées à rencontrer. Même si ces travaux seront surement réalisés à plus petites échelle, sur une temporalité plus courte, nous aurons la capacité de mener des recherches, sur un sujet souhaité, dans une perspective d'évolution professionnelle.

En effet, ces recherches ont été initiées et appréhendées par nous. En tant que futurs enseignants, expérimenter pour construire de l'expérience fait partie de notre démarche de professionnalisation. Cette étude nous permet de cibler et de nous intéresser aux dimensions affectives de l'enseignement. Plus particulièrement dans le cadre des APPN et de l'escalade, des disciplines qui sont désormais souvent proposées dans les programmations des

établissements. C'est donc un grand pas en avant pour nous de nous spécialiser dans l'étude de cette activité. En effet, lorsque nous serons face à des élèves de sixième en activité escalade nous serons capables de déchiffrer chez ces élèves les peurs liées au stress et nous pourrons anticiper les situations d'apprentissage par exemple.

Nous serons donc amenés à retrouver des situations de ce type dans notre carrière, mais nous pouvons désormais porter un regard plus fin sur les problématiques liées à l'appréhension du vide et tenter de les résoudre sur le terrain. De ce fait, les points de vue des élèves peuvent nous servir de points d'appuis, en effet ces derniers ont des fonctionnements différents, des préférences, mais restent des êtres avec leurs sensibilités, leurs désirs, leurs besoins d'apprendre et leur envie de vivre des expériences "scolaires". Ceci est une perspective que nous devons prendre en compte qui fait partie du cœur de notre métier : faire vivre aux élèves des expériences typiques.

Pour nous, c'est un apport de connaissances et de techniques conséquent que d'avoir réalisé cette étude. Avoir un regard sur le vécu des élèves dans cette activité nous servira à déchiffrer les comportements sur le mur pour avoir une analyse plus fine des ressentis de l'élève. Cela afin de préparer des séances et des séquences d'enseignement adaptées, pour permettre aux élèves de vivre à leurs échelles, les émotions de l'ascension et de l'atteinte du sommet en escalade avec de la progressivité.

8.2 Limites:

Afin d'apporter un regard critique sur nos recherches, nous allons définir les limites de cette étude.

Dans un premier temps, nous avons réalisé cette étude dans un contexte particulier, en effet la crise politique liée à la réforme des retraites a modifié nos recherches qui étaient initialement prévues. Sur les 4 entretiens que nous devions passer, seulement deux ont été réalisés dans les conditions initiales. Ce trop faible nombre d'entretiens ne saurait être généralisé dans notre démarche. Il en va de fait, que l'étude de deux cas seulement ne permette pas d'analyser toutes les émotions liées à la prise de risque. Ainsi, il serait intéressant et judicieux de prolonger nos recherches en augmentant le nombre de participants.

Ensuite, une autre limite qui intervient dans notre processus, est l'âge des élèves participants aux recherches. En effet, les deux élèves sont au collège (6ème et 4ème) ce qui

impact certainement les résultats obtenus car avec l'âge les émotions ressenties ne sont pas les mêmes. En effet, pour compléter et enrichir nos recherches il faudrait réaliser des entretiens sur des élèves de niveaux plus hétérogène (sur des niveaux différents du collège mais également du lycée). En effet, réaliser seulement ces entretiens sur un public de collégiens n'est pas représentatif de la totalité de la population.

Aussi, la taille du mur est un facteur important à prendre en compte. En effet, celui du collège Olympe de Gouge est un petit mur comprenant au maximum 6 cordés et n'atteignant pas plus de 5 mètres de hauteur. Ainsi, ce mur peut accueillir 6 grimpeurs à la fois et ne permet pas aux élèves d'aller très haut. Pour Juliette ayant l'habitude de grimper, la hauteur du mur ne semblait pas être problématique.

Enfin, la limite principale dans notre étude est liée au nombre de sujets. En effet, nous avons réalisé seulement deux entretiens ce qui est très largement insuffisant pour construire des résultats précis et généralisables. De ce fait, il serait intéressant pour approfondir nos recherches de réaliser des entretiens avec un plus grand nombre de collégiens et de lycéens dans le but de réunir différentes expériences.

9. Conclusion :

A l'aube de cette étude, nous cherchons à objectiver un impact éventuelle des émotions engendrées par la prise de risque en escalade impactaient la motricité des élèves. Plus précisément observer lesquelles de ces émotions sous-jacentes à la pratique de l'escalade pouvaient apparaître, et les mettre en relation avec l'activité motrice du pratiquant.

Cette étude prend appui sur deux pratiquants, dans une situation de références en escalade de type "voie". Il ressort chez le pratiquant débutant un impact significatif des émotions lié à la prise de risque, notamment engendrées par l'appréhension du vide, sur sa motricité, qui n'apparaît pas chez notre pratiquant confirmé. La prise de risque perçue par le pratiquant est donc impactante sur sa motricité, mais ce risque perçu s'atténue avec l'expérience.

Il serait intéressant de prolonger cette étude sur un panel plus large d'individus et de varier les modes de pratique (bloc, traversé, traditionnel) pour obtenir des données plus représentatives. Il serait également pertinent de s'intéresser plus finement à ce qui crée ce sentiment négatif délétère à la pratique, et tenter de le contrôler. Dans une démarche professionnelle, cela peut favoriser l'accès à la réussite de chaque élève.

Bibliographie / Références

- . Boimare, S., (2014), L'enfant à peur d'apprendre, Enfances : Dunod.
- . Chevallier-Gaté, C. (n° 3, juin 2014) « La place des émotions dans l'apprentissage : vers le plaisir d'apprendre », Education
- . Cizeron, M., Gal-Petitfaux, N. (2002), Croyances factuelles et croyances représentationnelles en enseignement scolaire de la gymnastique. Staps 2002/3 (n°59), Nous (pp. 43-56)
- . Constant, M. (1994), Activités physiques de pleine nature et EPS. Revue EP&S n°245.
- . Cornuz, M. (Juin 2011), La notion de prise de risque en EPS des élèves du cycle initial. Mémoire professionnel, Haute Ecole Pédagogique, Lausanne
- . Delignières, D. (1991). Risque perçu et apprentissage moteur. In J.P. Famose, P. Fleurance & Y. Touchard (Eds.), L'apprentissage moteur: rôle des représentations (pp. 157-171). Paris: EPS
- . Durand, M., Poizat, G. & Goudeaux A. (2015). Individuation, pensée de la formation et technologie éducative. In J. Baillé (Ed.), Du mot au concept : l'individu (pp. 117- 144). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- . Durand, M. (2016). Theureau, J. Le cours d'action. L'enaction et l'expérience. Activités, 13(1). <https://doi.org/10.4000/activites.2769>
- . Lecomte, J. (2017). *30 grandes notions de la psychologie*. Dunod.
- . Ministère de l'Éducation Nationale. (9 septembre 2004), Risques particuliers à l'enseignement de l'EPS et au sport scolaire, Bulletin Officiel n°32
- . Ministère de l'Éducation Nationale. (30 septembre 2004), Circulaire n°2004-138.

. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche . (Novembre 2016), L'exigence de la sécurité dans les activités physiques de pleine nature. Rapport n°2016-081

. Ministère de l'Éducation Nationale, (20 Avril 2017), Exigence de la sécurité dans les activités physiques de pleine nature dans le second degré, Bulletin officiel n°16.

. Portes M. (2013). Handball : Pourquoi pas ? Magazine Contrepied hors-série n°6.

. Sève C, Saury J. (2010). Un programme de recherche en STAPS fondé sur la théorie du cours d'action. Ejournal Rech Sur Interv En Éducation Phys Sport -EJRIEPS.

. Saury, J., Adè, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C., Trohel, J. (2013). Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants. Revue EP&S (pp.28-29)

. Terré, N., Saury, J., & Sève, C. (2015). Les relations entre les émotions et les connaissances dans l'expérience des élèves en Éducation Physique. Une étude de cas réalisée au cours d'un cycle d'escalade. Recherches & Educations.

. Terré, N., Sève, C., & Huet, B. (2020). L'évolution de l'espace d'actions des élèves : Une aide à la compréhension des apprentissages en Éducation Physique et Sportive. Une étude de cas réalisée avec des élèves de troisième en kayak de mer. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS, 47.

. Terré, N., & Adé, D. (2022). L'appropriation d'outils de la recherche par les enseignants d'Éducation Physique : illustration dans une leçon d'escalade. eJRIEPS hors série, 5.

. Theureau, J. (2004). Le cours d'action : méthode élémentaire. Toulouse : Octarès.

.Theureau, J. (2006). Cours d'action : Méthode développée. Toulouse : Octarès

. Theureau, J. (2015). Le cours d'action. L'enaction et l'expérience. Toulouse : Octarès. 666 p.12

Non de rien, j'ai pas du tout le vertige

Là tu as eu un doute, tu ne savais pas quoi faire?

Oui parce que y'avait pas de prise à côté

Au niveau des pieds ou des mains ?

Plus au niveau des pieds

Là, il se passe quoi dans ta tête (moment où elle ne sait pas quoi faire) ?

Oui je trouvais pas de prise pour justement montée mon pied sur une prise un peu plus haute, a ce moment la j'étais dans le doute

Et la pareil tu es restée longtemps sans bouger, qu'est-ce que t'as ressenti ?

Je savais pas quoi faire, la voie c'était les prises bleues et la j'étais vraiment bloqué avec les prises bleues

Et la tu n'avais pas de solutions du tout ?

Non parce que si je montais mon pied droit je ne savais pas où le mettre parce qu'il y avait pas de prise bleu un peu plus haute

Tu t'es retournée vers ton assureur, tu as ressenti quoi ? quelle était ton intention?

Elle me donnait des conseils donc je l'écoutais car elle avait une meilleure vue des prises et de mes possibilités à ce moment la

T'as essayé de faire ce qu'elle t'as dit ducoup?

Euh, oui mais je voulais pas utiliser les prises jaunes, mon joker, car je savais que je pouvais le faire mais je savais pas comment m'y prendre

Tu pouvais utiliser le bloc gris !

Oui mais y'avait pas de prises bleues aussi

Oui mais ça fait partie de la voie. Là tu réfléchissais sur quoi ? tu te disais quoi ?

Je réfléchissais comment faire pour aller plus haut

T'es pas montée tout en haut finalement, t'as ressenti quoi?

C'est vrai que je ne suis pas montée en haut mais ce passage là il n'y avait pas assez de prises bleues

Et la descente tu n'as pas peur ?

Non, franchement vraiment pas, c'est facile

Et avec n'importe quel assureur tu n'aurais pas peur ?

Non vraiment pas, enfaite c'est amusant de descendre c'est comme ci tu sautais dans le vide mais plus doucement

Est-ce que tu as dit des choses dans ta traversée? tu ne t'es pas parlé toute seule ?

Non

T'as pas du tout été stressé ?

Non du tout

Annexe 4: Tableau 1 d'analyse de l'entretien avec Juliette

Volet 1 <i>Description de l'activité de l'élève</i>	Volet 2 <i>Propos de l'élève durant l'entretien d'autoconfrontation</i>	<i>Récit réduit du cours d'expérience de Juliette</i>	<i>Signe hexadique du cours d'action</i>
Juliette et Rachel discutent entre elles sur l'ascension qui va débiter. Juliette commence son ascension sur une voie de niveau de difficulté 4C.		Juliette parle avec son assureur pour savoir si tout est bon après avoir eu notre feu vert pour le départ de l'ascension	
Elle commence son ascension très rapidement en ne prenant que les prises bleues de sa voie pour sa pose de pieds et de mains. Son assureur lui demande même de ralentir car elle ne suit pas le rythme de la grimpeuse.	<p>Est ce que le début de la voie était facile ? Oui oui là c'était facile</p> <p>La tu essayait vraiment de prendre que les prises bleues ? oui j'essayais et au début c'était facile</p> <p>T'as eu peur de rien au début de la traversée? non de rien, j'ai pas du tout le vertige</p>	Début de l'ascension pour Juliette qui va trop vite pour l'assureur.	U: elle dit que l'ascension débute facilement
<p>Elle pose pied puis main puis pied puis main avec une certaine facilité.</p> <p>Arrivée dans la partie blanche, elle prend plus de temps à observer et analyser ses prises et ses possibilités.</p> <p>Elle tâtonne à plusieurs reprises sur ses prises mains, en haut de la partie blanche.</p> <p>Elle essaye d'attraper une prise plus haute qu'elle n'arrive pas à atteindre.</p> <p>Elle regarde en bas aussi pour voir les prises bleues ou elle pourrait poser son pied.</p>	<p>La tu as eu un doute, tu savais pas quoi faire? oui parce que y'avait pas de prise à côté</p> <p>Au niveau des pieds ou des mains ? plus au niveau des pieds</p> <p>La il se passe quoi dans ta tête (moment ou elle ne sait pas quoi faire) ? oui je trouvais pas de prise pour justement montée mon pied sur une prise un peu plus haute, a ce moment la j'étais dans le doute</p> <p>Et la pareil tu es restée longtemps sans bouger, qu'est-ce que t'as ressentis ? je savais pas quoi faire, la voie c'était les prises bleues et la j'étais vraiment bloqué avec les prises bleues</p> <p>Et la tu n'avais pas de solutions du tout ? non parce que si je montais mon pied droit je savais pas ou le mettre parce qu'il y avait pas de prise bleu un peu plus haute</p>	Milieu de parcours de l'ascension de Juliette, elle a des doutes et des interrogations.	<p>R: elle ne sait pas quoi faire elle est tirillé entre prendre que les prises bleues ou finir son ascension</p> <p>A: elle sait que ce sont les prises bleues qu'elle veut utiliser</p> <p>S: elle sait qu'elle ne</p>

			peut pas monter son pied car il n'y a pas de prise bleus
Elle regarde dans la direction de son assureur pour écouter ce qu'on lui dit, ce qu'on lui propose comme solution.	<p>Tu t'es retournée vers ton assureur, tu as ressenti quoi ? quelle était ton intention?</p> <p>elle me donnait des conseils donc je l'écoutais car elle avait une meilleure vue des prises et de mes possibilités a ce moment la</p> <p>T'as essayé de faire ce qu'elle t'as dit ducoup?</p> <p>euh, oui mais je voulais pas utiliser les prises jaunes, mon joker, car je savais que je pouvais le faire mais je savais pas comment m'y prendre</p>	Elle tourne la tête vers le bas pour écouter ce que lui propose son assureur.	<p>R: elle sait qu'elle peut finir sans utiliser les prises jaunes</p> <p>U:elle écoute son assureur</p> <p>A: elle sait qu'elle peut le faire sans utiliser les prises jaunes donc elle persiste</p>
<p>Suite à cela, elle monte un pied puis se retrouve de nouveau dans le doute et dans la réflexion.</p> <p>Elle fait un changement de pied sur la même prise pour essayer de se créer une solution mais cela est un échec car elle refait le même mouvement en sens inverse.</p> <p>Elle tâtonne de nouveau avec ses pieds mais aussi avec ses mains.</p> <p>Elle réessaye le changement de pied et réussit à grimper mais en utilisant des prises autre que des prises bleues.</p> <p>Elle tâtonne de nouveau avec ses pieds, elle essaye de les poser sur d'autres prises plus grosses, sur le module puis reste bloquée et demande à descendre.</p>	<p>Tu pouvais utiliser le bloc gris !</p> <p>oui mais y'avait pas de prises bleues aussi</p> <p>Oui mais ça fait partie de la voie. La tu réfléchissais sur quoi ? tu te disais quoi ?</p> <p>je réfléchissais comment faire pour aller plus haut</p> <p>T'es pas montée tout en haut finalement, t'as ressenti quoi?</p> <p>c'est vrai que je ne suis pas montée en haut mais ce passage là il n'y avait pas assez de prises bleues</p>	Juliette essaye plusieurs solutions pour continuer son ascension mais sans solutions.	<p>R: elle nous dit qu'elle réfléchissait sur ce qu'elle allait faire</p> <p>U: elle réfléchit</p> <p>S: Il n'y a pas de prises bleues sur ce passage</p>
Elle s'arrête sur un moment où son pied gauche est sur un module ce qui la rend	Et la descente tu n'as pas peur ?	Juliette donne son signal de descente et attend que l'assureur	U: la descente

<p>stable. Puis l'assureur est prêt à la faire descendre et elle commence sa descente.</p>	<p>non, franchement vraiment pas, c'est facile</p> <p>Et avec n'importe quel assureur tu n'aurais pas peur ?</p> <p>non vraiment pas, enfaite c'est amusant de descendre c'est comme ci tu sautais dans le vide mais plus doucement</p> <p>Est-ce que tu as dit des choses dans ta traversée? tu ne t'es pas parlé toute seule ?</p> <p>non</p> <p>T'as pas du tout été stressé ?</p> <p>non du tout</p>	<p>soit prêt également puis elle descend.</p>	<p>est facile</p>
--	--	---	-------------------

Chercheur

Noah

Annexe 5: Retranscription de l'entretien avec Noa

Le chercheur	Noa
--------------	-----

. En fait l'idée c'est que tu commentes ce que tu fais, alors sans faire de critiques, du comme « là j'ai mal mis mon pied », c'est plus dire « ah là à ce moment-là j'ai ressenti que j'étais bloqué, donc j'ai cherché une solution » ou là « j'ai senti que je n'étais pas à l'aise », donc nous dire ce que tu ressens, quand 'est ce que tu as eu peur ? qu'est ce qui t'as paru difficile ? pourquoi par exemple tu étais sur les roses et tu as pris une prise grise ?

Donc l'idée c'est d'essayer de commenter comme tu peux, si tu n'y arrives pas tu laisses filer la vidéo et tu peux aussi l'arrêter quand tu veux”.

. Ok ça marche

. Là j'étais déjà en galère

. Là je ne savais pas quoi faire donc je suis redescendu

. Là je regardais comment je pouvais faire, comment mettre mes pieds et mes mains

. . Je trouvais qu'il y avait trop de trop et tous.

. Là je glissais un peu

. Au niveau des mains ou des pieds ?

. Au niveau des pieds que je n'arrivais pas bien à placer

. Là je ne savais pas prendre quelle prise par ce que celle-là elle était un petit peu petit donc je savais que ça allait glisser

. Là je galérais au niveau de mes mains

. Là je cherchais quelle prise prendre parce que là il n'y avait vraiment rien donc je ne savais pas quoi faire donc je devais changer de pied et changer de main

. Là j'ai dû prendre la grise du coup quand Rémi il m'a dit de prendre la grise

. Là je n'avais pas de solution elle était trop haute

(Noa tu est filmé hein « un autre élève l'interpel)

. Là j'ai pris une verte sans le voir, je n'avais pas vu.

. Ah tu n'avais pas vu. Est-ce que l'appréhension du vide là c'était dur ou ... ?

. Bah quand vous m'avez dit « Noa tu es filmé » j'ai regardé en bas donc ouais ça commençait à faire haut alors que finalement en le voyant ce n'est pas, ça va, très haut.

. C'est vraiment là genre.

. Un petit plus haut après ?

. Ouais

. Je commençais à trembler, là on le voit, je commençais à trembler par ce que je ne sais pas quoi faire et bah je contracte de ouf.

. Là j'ai glissé.

. Ah je prends une verte je ne le savais pas

. Je n'avais pas compris mais il fallait toucher ça. Je l'ai touché la deuxième fois mais là. Je ne l'ai pas fait sur la première.

. Et après la descente, pas d'appréhensions particulières ?

. Heu non je me sens détente que je descends

. Ok

. C'est bien

. D'accord super, Merci Noa.

. Merci

Annexe 6: Tableau 2 de recueil de données Pour Noa

<i>Volet 1</i> <i>Description de l'activité de l'élève</i>	<i>Volet 2</i> <i>Propos de l'élève durant l'entretien d'autoconfrontation</i>	<i>Récit réduit du cours d'expérience de Juliette</i>	<i>Signe hexadique du cours d'action</i>
Noa démarre son ascension en bas du mur avec R2mi comme assureur, il va rapidement se retrouver bloquer à quelques centimètre du sol	Là j'étais déjà en galère	Noa se retrouve bloqué à quelques centimètres du sol	R : il n'a pas de solutions pour contour à grimper
Noa fait le choix de redémarrer à zéro et communique avec rémi pour mettre en place sa descente	Là je ne savais pas quoi faire donc je suis redescendu	Il lâche les prises et redescend	E : il fait le choix de recommencer
IL tente de lire la voie depuis le sol, rémi le conseil pour lui apporter une solution avant de s'engager de nouveau dans la voie.	Là je regardais comment je pouvais faire, comment mettre mes pieds et mes mains	Il prend du recul et observe la voie	E : lecture de la voie S : il essaye d'utiliser ces connaissances
	Je me disais que c'était un peu impossible parce qu'au début je ne voyais pas comment faire. Je trouvais qu'il y avait trop de trop et tous.		I : il est perdu dans sa lecture a cause de toutes les prises posées
Il reprend alors en bas du mur et démarre l'ascension avec une nouvelle méthode	Là je glissais un peu	Il hésite à pousser sur ses pieds qui sont sur de petites prises	R : il sent que son pieds ne tient pas bien sur la prise
	. Au niveau des mains ou des pieds ? Au niveau des pieds que je n'arrivais pas bien à placer		R : il est dans un position précaire sur des petites prises
	Là je ne savais pas prendre quelle prise par ce que celle-là elle était un petit peu petite donc je savais que ça allait glisser	Il peine à poser sa main droite sur une réglette et met ces deux mains sur le bac qu'il tient avec sa main gauche	E : il hésite dans le choix des prises

	Là je galérais au niveau de mes mains	Il tâtonne sur le bas avec ses deux mains	R : il ne parvient pas utiliser sa main comme il le souhaiterait
Noa stagne sur le mur et fait des mouvements d'aller retour pour trouver une solution qui lui convient afin de passer ce secteur .	Là je cherchais quelle prise prendre parce que là il n'y avait vraiment rien donc je ne savais pas quoi faire donc je devais changer de pied et changer de main	Il tente d'attraper une petite prise main gauche et descend son pied droit (qui reste dans le vide)	E : il hésite dans le choix des prises
Noa évolue doucement vers le sommet	Là j'ai dû prendre la grise du coup quand Rémi il m'a dit de prendre la grise	Il se retourne, regarde Rémi (son assureur) et attrape une prise grise plus grosse et plus basse main gauche	E : il renonce à ne grimper quand dans du rose
	Là je n'avais pas de solution elle était trop haute	Il attrape une autre prise grise mains gauche	R : il est dans une position précaire I : il évalue la distance comme trop longue entre les deux prises
	Là j'ai pris une verte sans le voir, je n'avais pas vu.	Il monte son pied gauche sur une prise verte	U : il prend un prise qu'il ne souhaitais pas utiliser
Noa est bloqué, il se tourne alors vers Rémi qui lui donne des indications, il cherche un contact visuel, à ce moment un ami l'interpel en lui rappelant qu'il est filmé dans la situation.	. Ah tu n'avais pas vu. Est-ce que l'appréhension du vide là c'était dur ou ... ? Bah quand vous m'avez dit « Noa tu es filmé » j'ai regardé en bas donc ouais ça commençait à faire haut alors que finalement en le voyant ce n'est pas, ça va, très haut.	Il entend un de ces camarades l'interpeller et regard vers le sol son amis	U : en regardant en bas il se rend compte de la hauteur
	C'est vraiment là genre.		
	Ouais		
Noa est à 2m du sommet, son amplitude diminue, il réalise des gestes approximatifs, et commence à trembler au niveau des jambes	Je commençais à trembler, là on le voit, je commençais à trembler parce que je ne sais pas quoi faire et bah je contracte de ouf.	Noa commence à grimper toutes prises et réalise des mouvements de petites amplitude	U : l'appréhension du vide commence à se faire sentir
	Là j'ai glissé	Il ne parvient pas à poser son pied gauche qui reste dans le vide	R : il sent que sa main n'est pas fiable
	Ah je prends une verte je ne le savais pas	Il pose son pied droit sur une prise verte	U : il prend un prise qu'il ne souhaitais

			pas utiliser
Noa tend son bra droit pour toucher le relais et enfin valider l'ascension jusqu'au sommet il est alors encore bas sous le relais mais parvient à toucher le mousquetons du bout des doigts	Je n'avais pas compris mais il fallait toucher ça. Je l'ai touché la deuxième fois mais là. Je ne l'ai pas fait sur la première.	Il demande "sec" à son assureur, puis se tourne vers lui. IL touche difficilement la plaque du relais	S : il ne connaissait pas la modalité qui permet de valider l'ascension d'une voie
Après avoir communiquer à Rémi son envie de redressement, Rémi démarre le rappel lorsque Noa s'est assis dans son baudrier jusqu'à ce qu'il touche le sol et se rétablisse sur ses pieds.	. Et après la descente, pas d'appréhensions particulières ? Heu non je me sens détente que je descends	Il s'assoit dans son baudrier en entame la descente en rappel	U : il n'appréhende pas la descente

Chercheur

Noah

Annexe 7: Tableau 3 d'analyse de l'entretien avec Juliette

<i>Volet 1</i> <i>Description de l'activité de l'élève</i>	<i>Volet 2</i> <i>Propos de l'élève durant l'entretien d'autoconfrontation</i>	<i>Récit réduit du cours d'expérience de Juliette</i>	<i>Signe hexadique du cours d'action</i>
Juliette et Rachel discutent entre elles sur l'ascension qui va débiter. Juliette commence son ascension sur une voie de niveau de difficulté 4C.		Juliette parle avec son assureur pour savoir si tout est bon après avoir eu notre feu vert pour le départ de l'ascension	
Elle commence son ascension très rapidement en ne prenant que les prises bleues de sa voie pour sa pose de pieds et de mains. Son assureur lui demande même de ralentir car elle ne suit pas le rythme de la grimpeuse.	Est ce que le début de la voie était facile ? Oui oui là c'était facile La tu essayait vraiment de prendre que les prises bleues ? oui j'essayais et au début c'était facile T'as eu peur de rien au début de la traversée? non de rien, j'ai pas du tout le vertige	Début de l'ascension pour Juliette qui va trop vite pour l'assureur.	U: elle dit que l'ascension débute facilement
Elle pose pied puis main puis pied puis main avec une certaine facilité. Arrivée dans la partie blanche, elle prend plus de temps à observer et analyser ses prises et ses possibilités. Elle tâtonne à plusieurs reprises sur ses prises mains, en haut de la partie blanche.	La tu as eu un doute, tu savais pas quoi faire? oui parce que y'avait pas de prise à côté Au niveau des pieds ou des mains ? plus au niveau des pieds La il se passe quoi dans ta tête (moment ou elle ne sait pas quoi faire) ?	Milieu de parcours de l'ascension de Juliette, elle a des doutes et des interrogations.	R: elle ne sait pas quoi faire elle est tiraillé entre prendre que les

<p>Elle essaye d'attraper une prise plus haute qu'elle n'arrive pas à atteindre. Elle regarde en bas aussi pour voir les prises bleues ou elle pourrait poser son pied.</p>	<p>oui je trouvais pas de prise pour justement montée mon pied sur une prise un peu plus haute, a ce moment la j'étais dans le doute</p> <p>Et la pareil tu es restée longtemps sans bouger, qu'est-ce que t'as ressenti ?</p> <p>je savais pas quoi faire, la voie c'était les prises bleues et la j'étais vraiment bloqué avec les prises bleues</p> <p>Et la tu n'avais pas de solutions du tout ?</p> <p>non parce que si je montais mon pied droit je savais pas ou le mettre parce qu'il y avait pas de prise bleu un peu plus haute</p>		<p>prises bleues ou finir son ascension</p> <p>A: elle sait que ce sont les prises bleues qu'elle veut utiliser</p> <p>S: elle sait qu'elle ne peut pas monter son pied car il n'y a pas de prise bleus</p>
<p>Elle regarde dans la direction de son assureur pour écouter ce qu'on lui dit, ce qu'on lui propose comme solution.</p>	<p>Tu t'es retournée vers ton assureur, tu as ressenti quoi ? quelle était ton intention?</p> <p>elle me donnait des conseils donc je l'écoutais car elle avait une meilleure vue des prises et de mes possibilités a ce moment la</p> <p>T'as essayé de faire ce qu'elle t'as dit ducoup?</p> <p>euh, oui mais je voulais pas utiliser les prises jaunes, mon joker, car je savais que je pouvais le faire mais je savais pas comment m'y prendre</p>	<p>Elle tourne la tête vers le bas pour écouter ce que lui propose son assureur.</p>	<p>R: elle sait qu'elle peut finir sans utiliser les prises jaunes</p> <p>U:elle écoute son assureur</p> <p>A: elle sait qu'elle peut le faire sans utiliser les prises jaunes donc elle persiste</p>
<p>Suite à cela, elle monte un pied puis se retrouve de nouveau dans le doute et dans la réflexion. Elle fait un changement de pied sur la même prise pour essayer de</p>	<p>Tu pouvais utiliser le bloc gris !</p> <p>oui mais y'avait pas de prises bleues aussi</p> <p>Oui mais ça fait partie de la voie. La tu réfléchissais sur quoi ? tu te disais quoi ?</p>	<p>Juliette essaye plusieurs solutions pour continuer son ascension mais sans solutions.</p>	<p>R: elle nous dit qu'elle réfléchissait sur ce</p>

<p>se créer une solution mais cela est un échec car elle refait le même mouvement en sens inverse. Elle tâtonne de nouveau avec ses pieds mais aussi avec ses mains. Elle réessaye le changement de pied et réussit à grimper mais en utilisant des prises autre que des prises bleues. Elle tâtonne de nouveau avec ses pieds, elle essaye de les poser sur d'autres prises plus grosses, sur le module puis reste bloquée et demande à descendre.</p>	<p>je réfléchissais comment faire pour aller plus haut T'es pas montée tout en haut finalement, t'as ressenti quoi? c'est vrai que je ne suis pas montée en haut mais ce passage là il n'y avait pas assez de prises bleues</p>		<p>qu'elle allait faire U: elle réfléchis S: Il n'y a pas de prises bleues sur ce passage</p>
<p>Elle s'arrête sur un moment où son pied gauche est sur un module ce qui la rend stable. Puis l'assureur est prêt à la faire descendre et elle commence sa descente.</p>	<p>Et la descente tu n'as pas peur ? non, franchement vraiment pas, c'est facile Et avec n'importe quel assureur tu n'aurais pas peur ? non vraiment pas, enfaite c'est amusant de descendre c'est comme ci tu sautais dans le vide mais plus doucement Est-ce que tu as dit des choses dans ta traversée? tu ne t'es pas parlé toute seule ? non T'as pas du tout été stressé ? non du tout</p>	<p>Juliette donne son signal de descente et attend que l'assureur soit prêt également puis elle descend.</p>	<p>U: la descente est facile</p>

Chercheur

Noa

Résumé:

Notre objectif, grâce à ce travail, était d'effectuer, en duo, une recherche dans un établissement scolaire sur un sujet que nous avons choisi, qui nous intéressait et qui nous permettait d'effectuer des recherches. L'étude présentée dans ce mémoire a été menée sur un public de collégiens. Notre objectif était de découvrir si la prise de risque en escalade (le fait de sortir de notre motricité de terrien et de faire face au vide) engendrait des émotions et de quels types, pour ensuite savoir si cela impacté les apprentissages/la motricité des élèves. Nous avons réalisé des entretiens d'auto-confrontation pour interroger des élèves au collège sur leur pratique de l'escalade. La prise de risque est bien présente chez les élèves mais elle ne fait pas apparaître les mêmes émotions, cela est très subjectif. Ainsi, nos résultats ont démontré que la motricité était impactée par l'apparition de ces émotions.

Mot clés: émotions, prise de risque, apprentissage, enseignement en EPS, motricité.

Our goal, through this work, is to carry out, as a duo, a research in a school on a subject that we have chosen, that interests us and allows us to carry out research. The study presented in this thesis was conducted on an audience of middle school students. Our goal is to find out if risk-taking in climbing (getting out of our earthly motor skills and facing emptiness) generates emotions and of what type, and then to know if it impacts students' learning/motor skills. We conducted self-confrontation interviews to ask middle school students about their climbing practice. Risk taking is very present in students but it does not show the same emotions, it is very subjective. Also, our results showed that motor skills are impacted by the appearance of these emotions.

Keywords: emotions, risk-taking, learning, teaching PE, motor skills