

Cet article a été conçu pour pouvoir naviguer avec plus ou moins de détails autour des éléments de réflexion de l'auteur.

Il a pour objectif de présenter des éclairages et des pistes concernant la mise en œuvre et l'acquisition de compétences motrices, méthodologiques et sociales dans l'activité escalade avec des élèves d'ULIS présentant des troubles cognitifs et plus précisément avec un élève présentant des troubles autistiques.

[INTRODUCTION](#)

[LE POINT DE DÉPART](#)

[UN CONTEXTE PORTEUR](#)

[DES ÉCLAIRAGES VARIÉS](#)

<u>AUTOUR DES ÉMOTIONS</u>	<u>AUTOUR DU RISQUE</u>	<u>AUTOUR DE L'ESCALADE</u>	<u>AUTOUR DES TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE</u>
--	---	---	--

[LES OBJECTIFS POURSUIVIS](#)

[DES PISTES DE RÉFLEXION A METTRE AU DÉBAT - LES FICHES ANALYSE RÉFLEXION](#)

Introduction

Cet article a pour objectif de présenter des éclairages et des pistes concernant la mise en œuvre et l'acquisition de compétences motrices, méthodologiques et sociales dans l'activité escalade avec des élèves d'ULIS présentant des troubles cognitifs et plus précisément avec un élève présentant des troubles autistiques.

Cet article sera présenté en 2 parties. Dans un premier temps, les éclairages seront privilégiés et des axes de propositions seront évoqués. Dans la deuxième partie de l'article qui sera mis en ligne ultérieurement, des exemples concrets seront présentés en fonction des axes définis et il sera complété par vos remarques issues de la lecture de la première partie.

L'article a été fortement guidé par des échanges réalisés avec Serge Testevuide (UFR STAPS NANTES).

LE POINT DE DÉPART : JE vs ILS

JE PROPOSE MAIS COMMENT VIVENT-ILS CES EXPÉRIENCES ?

Au cours de cycles, s'appuyant sur l'APSA Escalade, menés avec la classe d'ULIS, avec la participation d'élèves présentant des troubles du spectre autistique, et à l'Association Sportive Escalade, je me suis très rapidement posé la question de savoir comment les élèves vivaient les situations qui leur étaient proposées, situations souvent à base de prise de risque, de gestion de la hauteur...En effet, ces projets étaient quasiment toujours pilotés par l'enseignant et il fallait s'assurer de la réception qu'en faisait les élèves.

En effet, certains de ses élèves (comme beaucoup d'autres) n'arrivaient pas forcément à verbaliser ce qu'ils vivaient. Je voulais m'assurer qu'ils n'étaient pas en train de vivre négativement les expériences proposées. Le travail réalisé est ciblé sur l'accompagnement d'un élève présentant des troubles du spectre autistique mais il permet d'interroger plus largement la question des émotions dans l'activité escalade.

UN CONTEXTE PORTEUR

Les cycles menés permettaient de mettre en relation des caractéristiques fortes :

Des caractéristiques liées au trouble du spectre autistique		Les caractéristiques liées à l'activité ESCALADE
Altération des interactions sociales réciproques	<i>À mettre en relation avec</i>	Nécessité d'un dialogue grimpeur assureur
hypersensibilité	<i>À mettre en relation avec</i>	Milieu incertain
Difficultés à percevoir, exprimer, ressentir des émotions	<i>À mettre en relation avec</i>	S'engager et être autonome dans un milieu incertain

DES ÉCLAIRAGES VARIÉS

<u>AUTOUR DES ÉMOTIONS</u>	<u>AUTOUR DU RISQUE</u>	<u>AUTOUR DE L'ESCALADE</u>	<u>AUTOUR DES TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE</u>
<u>La séparation corps et esprit est un mythe</u>	<u>Risque préférentiel et risque perçu</u>	<u>Le risque en escalade</u>	<u>Présentation générale</u>
<u>Il n'y a pas de situation originellement émouvante</u>	<u>Habiletés d'évitement, habiletés préventives</u>	<u>Exemples de représentations du risque en escalade</u>	<u>Troubles autistiques et émotions</u>
<u>Les différents niveaux de conscience de soi</u>	<u>Un fonctionnement souvent infraconscient</u>		<u>L'exemple de Donna Williams</u>

LES OBJECTIFS POURSUIVIS

Il faut les définir en deux catégories.

- Les objectifs poursuivis avec les élèves (cf. exemple de projet de cycle avec la classe d'ULIS)
- Les objectifs poursuivis à travers l'analyse de ces cycles (trouver des outils permettant aux élèves d'exprimer leur ressenti, trouver des principes organisateurs des interventions)

Le travail mené fut organisé autour de deux grandes questions :

- ◎ **1/ Comment arriver à appréhender les émotions traversées par l'élève présentant des troubles autistiques**

A/dans des situations qui l'amènent à se centrer sur soi en étant confronté aux difficultés du milieu

B/ dans des situations qui l'amènent à se centrer sur les autres en étant confronté à l'assurage.

- ◎ **2/ Quelles sont les différentes variables émotionnelles qui influent sur les perceptions de l'élève concerné**

DES PISTES DE RÉFLEXION A METTRE AU DÉBAT :

Le fonctionnement sera le suivant :

DONNER UNE PISTE –POSER DES QUESTIONS – ENRICHIR LES POSSIBLES

En effet, je proposerai dans un premier temps un axe de travail qui me semble intéressant. A partir d'une observation ou de questions, je proposerai au lecteur de réfléchir sur les éléments qu'il met déjà en œuvre (dans sa pratique) et ainsi d'enrichir les possibles.

Dans un deuxième temps, je proposerai une rapide suite de l'article pour évoquer les éléments de réponse déjà construits.

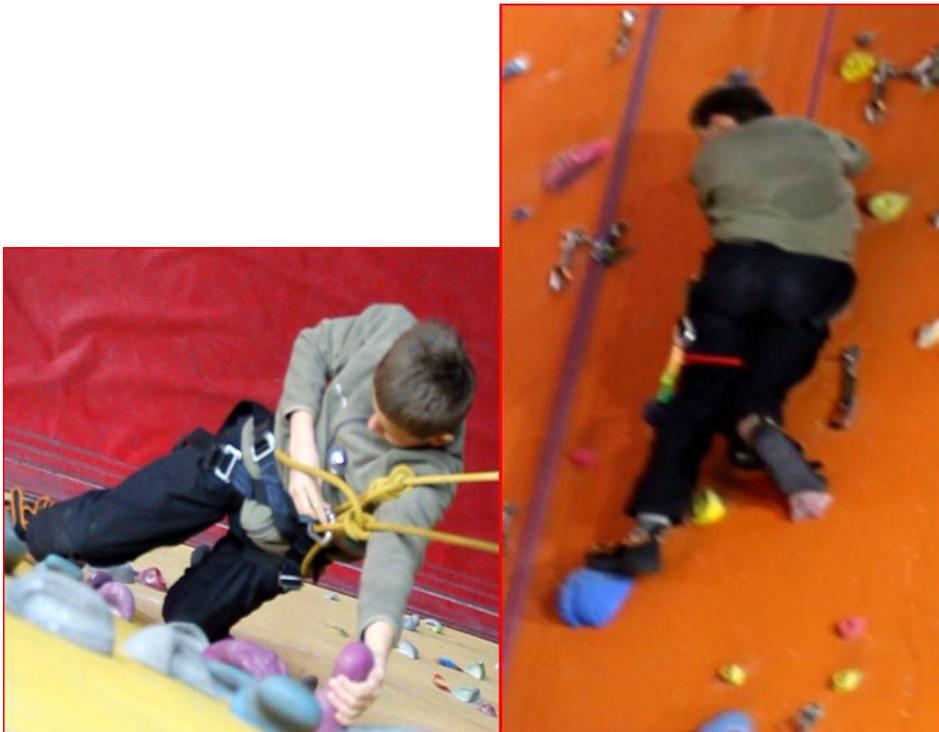
- ◎ Observer la motricité du grimpeur comme un élément d'appréciation des émotions traversées
- ◎ Prendre des informations sur l'état du grimpeur –assureur avant le départ (même si ce paramètre n'est pas suffisant) et surtout prendre des informations pendant les situations pour garder un regard sur les émotions ressenties.
- ◎ Valoriser la création d'un climat de confiance grimpeur –assureur - enseignant
- ◎ Valoriser des situations didactiques pour réaliser une escalade qui permet d'apprendre à gérer le risque plutôt que d'être rassuré à agir en sécurité

LES FICHES ANALYSE RÉFLEXION

FICHE 1

- ⦿ Observer la motricité du grimpeur comme un élément d'appréciation des émotions traversées

A travers les deux images suivantes, quelles sont les informations que peut prendre l'enseignant sur la motricité du grimpeur qui peut le renseigner sur les émotions ressenties ?



De manière plus générale, quelles sont les informations que vous prenez sur la motricité du grimpeur qui vous permettent d'inférer la façon dont il est émotionnellement ?

- Prendre des informations sur l'état du grimpeur –assureur avant le départ (même si ce paramètre n'est pas suffisant) et surtout prendre des informations pendant les situations pour garder un regard sur les émotions ressenties.

Quels sont les moments qui vous semblent pertinent pour prendre des informations sur l'état du grimpeur ?

Dans les deux images suivantes, que pouvez-vous inférer de l'observation ?



Quels sont les outils, les fiches, les dispositifs... que vous pouvez mettre en place pour permettre aux élèves d'exprimer leur ressenti ?

Fiche 3

- ◎ Valoriser la création d'un climat de confiance grimpeur –assureur - enseignant

Quelles sont les dispositifs qu'il faut valoriser d'après vous pour construire une confiance réciproque ?

L'élève assureur vient de bloquer la chute imprévue du grimpeur. A travers l'observation de l'image suivante, que pouvez vous dire des éléments qui permettent de favoriser la confiance de l'élève assureur ?



Fiche 4

- Valoriser des situations didactiques pour réaliser une escalade qui permet d'apprendre à gérer le risque plutôt que d'être rassuré à agir en sécurité

Dans la photographie suivante, l'élève doit arrêter la chute non prévue de l'élève grimpeur. Que se passe-t-il ?



Pouvez lister les habiletés préventives mais surtout les habiletés d'évitement que vous faites construire à vos élèves dans une situation d'assurance en moulinette ? En tête ?

Avez des situations adaptées à ces différents apprentissages ?

CONCLUSION

Nous espérons que le travail à partir des fiches présentées vous a permis de réfléchir aux différentes pistes à envisager. Les éclairages permettent d'avoir des données sur ce sujet.

Dans la deuxième partie de l'article mis en ligne ultérieurement, je proposerai des pistes mais je vous encourage dès à présent à réagir en évoquant vos questionnements, vos propositions ... sur l'adresse olivier.marraillac@ac-nantes.fr

ÉCLAIRAGE N°1 : AUTOUR DES ÉMOTIONS :

Idée 1 : la séparation corps et esprit est un mythe

Selon A.R. Damasio(1994), **le corps et le cerveau forment une unité organique indissociable**. L'unité organique corps-esprit interagit en tant que tout avec l'environnement, l'interaction n'étant le fait ni du cerveau seul, ni du corps seul. Ce n'est pas seulement la séparation entre esprit et cerveau qui est un mythe : la séparation entre esprit et corps est toute aussi inexacte. On peut dire que l'esprit est fondé sur le corps, et pas seulement sur le cerveau.

Idée 2 : il n'y a pas de situation originairement émouvante

L'idée fondamentale est que toute émotion est référée au bien-être et à son appréciation personnelle, culturelle et sociale. Martinet (1972) nous éclaire sur cette question. Elle reprend Wallon (1934) **qui précise qu'il n'y a pas de situation originairement émouvante. Comme l'obscurité ou le tonnerre ne sont pas en soi de nature à faire peur, beaucoup d'adultes et d'enfants y sont indifférents.** L'évolution de l'émotion est rendue possible par le développement du système nerveux mais aussi par l'apprentissage (on apprend à avoir peur du feu, de l'obscurité...). Dans le cas des élèves, la question qui se pose est de savoir s'il faut par exemple leur apprendre à avoir peur dans certaines situations d'escalade. Nous verrons qu'il faudra plutôt travailler sur l'appréciation du risque.

Idée 3 : les différents niveaux de conscience de soi

A.R. Damasio (1994) toujours, soutient que la pensée consciente dépend substantiellement de la perception viscérale que nous avons de notre corps. Nos décisions conscientes découlent de raisonnements abstraits mais il montre que ceux-ci s'enracinent dans notre perception corporelle et que c'est ce constant monitoring des échanges entre corps et cerveau qui permet la prise de décision éclairée. Ces manifestations somatiques des émotions, en étant prises en compte dans la mémoire de travail permettent de « marquer » d'une valeur affective l'information en provenance de l'environnement extérieur, et donc d'en évaluer l'importance pour l'organisme. Ce qui s'avère essentiel pour toute prise de décision impliquant la survie de l'organisme en question. (1^{ier} niveau de ressenti : une perception viscérale). Par la suite, une perception du monde extérieur devient consciente quand elle est mise en relation. Cette concordance d'un ordre supérieur, appelé **conscience noyau** par

Damasio(1994) correspond à la question «Qu'est-ce que je ressens face à cette scène visuelle ou à cette phrase, par exemple ?». Un troisième niveau, la **conscience étendue**, devient possible lorsque l'on peut se représenter ses expériences conscientes dans le passé ou le futur par l'entremise de la mémoire et de nos fonctions supérieures permettant la conceptualisation abstraite.

Autour du risque

Les paragraphes suivants sont issus de l'article écrit de Delignières(1993) « Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque ».

Idée 1 : risque préférentiel et risque perçu

Le choix d'un comportement de but, dans une situation risquée, est subordonné à la confrontation de deux représentations: le **risque préférentiel** d'une part, et le **risque perçu** d'autre part.

Le risque préférentiel est défini comme le niveau subjectif de risque où le sujet estime que le rapport entre les bénéfices escomptés et les coûts prévisibles liés au comportement adopté est maximal.

Si le risque préférentiel est une anticipation des coûts et bénéfices de comportements futurs, le risque perçu relève d'une construction différente, et renvoie à l'évaluation de la dangerosité actuelle. Le sentiment de risque dépend de la probabilité subjective d'occurrence d'un accident, ainsi que de sa valence (gravité) subjective.

Idée 2 : habiletés d'évitement, habiletés préventives

La gravité d'un possible accident est liée à l'adéquation des comportements de sécurité que le sujet peut éventuellement mettre en œuvre c'est-à-dire d'une part les **habiletés préventives** et d'autre part les **habiletés d'évitement** (Delignières, 1991). Les habiletés préventives renvoient à l'aménagement et à la gestion de dispositifs de sécurité "passive" (par exemple le contre-assurage que nous mettrons en place...). Les habiletés d'évitement concernent quant à elles les conduites à adopter en cas d'accident, afin d'en diminuer la gravité. Il s'agit d'une part du rôle des partenaires (assureurs en escalade), et d'autre part des habiletés d'évitement du sujet lui-même. Un sujet disposant de ces comportements de sécurité prendra objectivement moins de risques, dans une situation identique, qu'un sujet les ignorant.

Idée 3 : un fonctionnement souvent infraconscient

L'analyse de la dissonance entre risque préférentiel et risque perçu est également un processus intuitif, et normalement infraconscient (Wilde, 1988). Ces remarques sont primordiales, si l'on envisage d'agir sur ces représentations. Etant normalement (c'est-à-dire dans un registre fonctionnel) gérées sur un plan infraverbal, elles sont sans doute largement imperméables à toute injonction "raisonnée" (persuasion, rationalisation, etc..).

Dans le cadre d'un travail éducatif et notamment la mise en place de situations d'enseignement-apprentissage, le rôle de l'enseignant sera d'amener les élèves à réduire ces dissonances notamment en les amenant à mieux percevoir le risque perçu des situations qu'ils vivent.

Autour de l'escalade :

1/ Le risque en escalade

Le risque, symbolique ou réel, fait partie intégrante des ces fondamentaux. Testevuide (2003) précise que c'est peut être la plus prégnante parmi les représentations que les élèves ont de l'escalade. Fondamentalement lié à la chute, synonyme d'échec dans le déplacement, le risque comporte deux dimensions : l'aléa et l'enjeu. Le risque comporte une dimension aléatoire dans la mesure où le résultat de l'escalade d'une voie n'est pas complètement prévisible. Quant à l'enjeu sous-entendu de l'échec, il peut être corporel (atteindre l'intégrité corporelle en cas de chute lors d'un grimper en tête) ou symbolique (perte d'une certaine estime de soi). Quelle que soit la situation proposée, le risque est toujours présent, mais le grimpeur a la possibilité d'adapter le niveau d'engagement à ses propres ressources (il choisit alors la modalité de protection).

Exemples de représentations du risque en escalade

Au départ, les pratiquants ont souvent une représentation globale indifférenciée du danger qui est essentiellement liée à la hauteur ou l'incertitude qui évolue vers une appréciation plus objective des facteurs de danger. Par exemple, lors d'une escalade en tête, les élèves ont parfois une appréciation du risque liée à la hauteur alors que les risques de retour au sol sont plus importants sur le début de la voie. Nous allons ici rapidement décliner les éléments qui permettent de se construire une objectivation du risque perçu.

La hauteur est un paramètre qui peut influencer un pratiquant mais celle-ci est souvent à mettre en relation avec différents paramètres :

Couplage hauteur et type de progression (en tête, en moulinette, rappel...)

Couplage hauteur et hauteur relative (la même hauteur ne donne pas la même impression lorsque les élèves ont encore beaucoup de mètres à réaliser)

Couplage hauteur et profil de la voie (la même hauteur peut donner des impressions différentes suivant le profil de la voie : voie déversante, voie en dalle, voie sur une arête...)

Couplage hauteur et milieu plus ou moins connu...

La confiance dans le matériel est aussi un élément à construire. Sur cet élément, on passe d'une confiance dans la résistance du matériel à une confiance dans l'utilisation efficace du matériel. En effet, un matériel qui serait utilisé dans des conditions inappropriées pourrait devenir dangereux.

La confiance dans l'assureur est également un paramètre à construire et il s'articule autour de nombreux apprentissages : la communication, la gestuelle adaptée, la prise d'information sur l'activité du grimpeur et de l'assureur, les habiletés d'évitement, l'habitude du binôme...

L'incertitude liée au milieu est également un élément à appréhender : imaginer ce que l'on va rencontrer, anticiper les manipulations, faire une check-list... sont autant d'apprentissages qui peuvent amener le pratiquant à davantage contrôler les imprévus.

La chute est également un élément à objectiver en fonction du type d'escalade, du profil de la voie, de l'écart entre les dégaines lors d'une escalade en tête, des habiletés d'évitement construites lors d'une chute, des habiletés d'évitement construites par l'assureur...

De nombreux autres éléments peuvent rentrer en compte et modifier le risque perçu : fatigue, tensions à l'intérieur de la cordée, conditions climatiques défavorables (froid, vent...).

Autour des élèves présentant des troubles du spectre autistique

Idée 1 : présentation générale

Actuellement, les critères des classifications internationales qui s'organisent autour de la triade classique mettent en avant **les altérations des interactions sociales réciproques** qui constituent l'épicentre du trouble autistique, **les anomalies de la communication verbale** (langage) mais aussi les perturbations des autres systèmes d'expression (mimiques, regards, gestes...) **le caractère restreint et répétitif des comportements, des activités et des pôles d'intérêts** (notamment la pauvreté du jeu et de l'imagination dans les activités qui sont souvent stéréotypées, ritualisées). (Critères des classifications du DSM-IV-TR (APA,2000) et de l'ICD-10 (WHO, 1993))

Idée 2 : troubles autistiques et émotions

Les travaux sur les émotions ont mis en évidence un déficit spécifique d'expression, de modulation et de régulation externe et interne des émotions pour soi et par rapport à autrui. Ce déficit serait dû à un mécanisme défectueux pour percevoir une émotion en fonction d'une connaissance antérieure intériorisée par expérience et réactualisée au moment où le stimulus apparaît devant déclencher la peur, la joie, l'étonnement...

Dans un premier temps, il semble y avoir un problème de représentations signifiantes des émotions (difficultés des personnes autistes à **percevoir, reconnaître et catégoriser** les émotions)

Dans un second temps, les troubles sensoriels et perceptivo-moteurs des personnes autistiques sont les suivants : hypo ou hypersensibilité à certains stimuli auditifs (fréquence, intensité), hypo ou hyperréactivité à certains stimuli visuels (mouvement, forme globale) hypo ou hyper réactivité aux stimuli tactiles et kinesthésiques. Ces troubles supposent une déficience des systèmes de filtrage des messages modulant et contrôlant les influx nerveux en provenance des différentes modalités sensorielles, et sont responsables d'une incapacité à maintenir une perception constante dans le temps (instabilité perceptive). S'y ajoutent des problèmes attentionnels avec une attention visuelle ou auditive portée à une partie seulement des objets (attention hypersélective), des difficultés à associer de nouvelles stimulations aux précédentes, ou à associer deux stimuli de modalités sensorielles différentes. Il faut en général les aider à filtrer les informations pertinentes, s'assurer qu'il comprend bien ce que

Olivier Marraillac, collègue Gutenberg (Saint-Herblain)

l'on dit, mettre à disposition un moyen de communication à sa portée et structurer l'environnement pour le rendre significatif, faciliter les temps de transitions, permettre d'anticiper de prévoir et éviter ainsi le stress de l'inconnu...

Idée 3 : l'exemple de Donna Williams

Williams(1992), personne présentant également des troubles autistiques, identifie elle trois problèmes :

1. Le « non firings » est un manque de relation : comme le cerveau consacre son énergie à une autre information, elle est comme aveugle face à un sentiment qu'elle ressent à l'intérieur.

Parfois, une personne autiste sait qu'elle ressent quelque chose mais ne sait pas ce que c'est. Réfléchir à ses propres pensées et sentiments fait appel aux mêmes fonctions cognitives et neuronales que celles utilisées pour comprendre les pensées et sentiments des autres.

2. Le sentiment envahissant : un avertissement peut devenir quelque chose de terrifiant, un penchant de l'amour...
3. Le cerveau est embué. Il confond les sentiments. L'exemple de Donna Williams(1992) est très révélateur : « si je rencontre quelqu'un pour qui je porte une grande affection, mon cœur réagit : mon cœur bat plus vite et ma respiration devient plus profonde. Comme mon cerveau associe « rythme cardiaque élevé et inspiration profonde » à la peur, et qu'en plus il lie cette constatation à la formule «lorsque tu as peur, cours ou attaque, je réagis alors comme si cette personne était un danger pour moi (...) Je suis tentée de détourner le regard de cette personne, de m'enfuir ou de la repousser ! ».

Une présentation rapide des objectifs poursuivis

Parmi les 3 axes du projet d'EPS, certains points vont être des priorités dans le projet UPI eps escalade et course d'orientation.

<p>Apprendre à utiliser les possibilités de son corps dans les différentes activités physiques pratiquées.</p> <p>Eduquer son corps en apprenant à :</p> <ul style="list-style-type: none"> → Le connaître → L'utiliser → Développer ses qualités physiques 	<p>Apprendre PAR la pratique physique à développer des compétences utiles :</p> <ul style="list-style-type: none"> → dans de nombreuses disciplines → pour sa vie future 	<p>Apprendre à connaître et à critiquer la culture sportive</p> <ul style="list-style-type: none"> → Découvrir des activités physiques nouvelles (règles) → Approfondir sa pratique (technique, tactique) → Être un futur spectateur éduqué 		
COORDINATION	SE CONCENTRER	S'EXPRIMER AVEC CLARTE	EXEMPLE : Apprendre à servir Ajouter A se passer un témoin A dribbler Cf. dans les projets de cycle	JUGER
PRISE D'INFORMATION ET DE DECISION	TRAVAILLER A PLUSIEURS	S'ORGANISER		ARBITRER
QUALITES ENERGETIQUES (endurance, force, vitesse)	AGIR EN TOUTE SECURITE	SE PREPARER A TRAVAILLER		CRITIQUER
	SE DONNER DES OBJECTIFS	FAIRE DES EFFORTS	CONSEILLER	
SENSATION EQUILIBRE	CONTROLE DE SOI (EMOTIONS)	TRAVAILLER DANS LE RESPECT DE TOUS		

Lors de ce projet, nous travaillerons sur des objectifs individualisés (un objectif à atteindre par élève) mais aussi commun (une réalisation collective) à travers deux activités développant la compétence « Se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains ».

L'accent sera mis sur :

- Agir en toute sécurité, se concentrer, faire des efforts
- Sur la prise d'information et de décision en course d'orientation et finalisé par une sortie en terrain inconnu
- Sur le contrôle de soi et la coordination en escalade et finalisé par une sortie en extérieur

CP à l'EPS n°2 : Se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains	ESCALADE Niveau 1	CMS : - Agir dans le respect de soi, des autres, de l'environnement - Organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités - Se mettre en projet - Se connaître, se préparer, se préserver
Compétence attendue programmes : Choisir et conduire un déplacement pour grimper, en moulinette, deux voies différentes à son meilleur niveau en privilégiant l'action des membres inférieurs. Assurer un partenaire en toute sécurité.		Compétence attendue en langage élève : Être capable de CHOISIR et REALISER deux voies en moulinette en privilégiant l'action des membres inférieurs. Participer à l'assurage d'un partenaire.
Axe 1 : → PRISE D'INFORMATION ET DECISION → COORDINATION → CONTROLE DE SOI (EMOTIONS) → SENSATION EQUILIBRE	Axe 2 : → AGIR EN SECURITE → S'ÉVALUER → FAIRE DES EFFORTS → S'EXPRIMER AVEC CLARTE → SE CONCENTRER	Axe 3 : → Les compétences techniques et tactiques
Situation d'évaluation :		
Ma participation	irrégulière satisfaisante très satisfaisante	
Être vigilant pour assurer un partenaire (avec un eddy - élève)	Je ne suis pas je suis capable je suis capable Capable d'assurer d'assurer un partenaire d'assurer un Un partenaire avec un enseignant à côté partenaire Même avec un de moi seul Enseignant à côté De moi	
Être à l'aise pour la descente	Rarement sauf très souvent même si mes toujours Près du sol genoux cognent encore La paroi	
Être capable de réaliser des itinéraires en utilisant les pieds avec précision	Rarement souvent toujours	
Être capable de réaliser des itinéraires faciles	Seulement en traversée jusqu'à 4 mètres jusqu'en haut des voies	
Saut de page		

DEFI	FICHE DE SUIVI ESCALADE									
<p>DEFI SECURITE ET CONFIANCE</p> 	<p>Leçon n°3</p> <p>S'équiper: Mettre son baudrier Mettre les chaussons d'escalade S'encorder: installer la corde pour grimper Assurer: installer l'appareil d'assurage</p>	<p>L'assureur: brin de vie brin sous l'appareil d'assurage Le grimpeur: mousqueton vissé= sécurité</p>								
<p>DEFI SECURITE ET CONFIANCE</p> <p>SITUATION-1: passer «d'être rassuré à être assuré» à «Etre assuré» Grimper des voies de son niveau</p>  <p>SITUATION 2: La balançoire</p> 	<p>Etre assuré par une personne et un contre-assureur Grimper avec un capteur sur la corde</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. → Monter en haut de la voie proposée par M.MARRAILLAC 2. → Au deuxième passage, M.MARRAILLAC donne des consignes concernant la nouvelle voie à monter <p>Monter sur une voie se terminant sur une prise entourée de scotch, demander à l'assureur de prendre «sec» et se lâcher</p>	<p>A apprendre: Le vocabulaire</p> <table border="1" data-bbox="890 689 1185 813"> <tr> <td>Grimpeur</td> <td>assureur</td> </tr> <tr> <td>Départ</td> <td>départ</td> </tr> <tr> <td>Sec (bloqué)</td> <td>Sec (bloqué)</td> </tr> <tr> <td>Descente</td> <td>descente</td> </tr> </table> <p>Accepter d'être assis dans son baudrier, accepter une situation amenant une chute «pendulaire»</p> <p>L'assurage en 5 temps</p>	Grimpeur	assureur	Départ	départ	Sec (bloqué)	Sec (bloqué)	Descente	descente
Grimpeur	assureur									
Départ	départ									
Sec (bloqué)	Sec (bloqué)									
Descente	descente									

<p>Au Croisic, nous commencerons par une première promenade sur Rocher avec pour finir un rapide passage d'escalade</p> <p><u>Compétences attendues:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •→ se déplacer avec sécurité sur des rochers •→ se servir d'une double longe: un mousqueton l'un après l'autre 										
<p>DEFI SECURITE ET CONFIANCE</p> 	<p>S'équiper:</p> <p>Mettre son baudrier</p> <p>S'encorder: installer ou se faire installer la double longe</p>	<p>réaliser une via corda avec changements réguliers des deux mousquetons l'un après l'autre et finir par une ascension facile</p>								
<p>Ensuite, nous réaliserons des voies d'escalade adaptées à vos niveaux</p> <p><u>compétences attendues:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •→ assurer en tenant compte de l'espace d'évolution (rocher au sol) en étant concentré en étant précis au niveau des gestes et des paroles •→ grimper des voies de son niveau •→ fonctionner par cordée 										
<p>cordée-1</p> <p>cordée-2</p> <p>cordée-3</p>										
<p>DEFI SECURITE ET CONFIANCE</p> <p>DEFI HOMME (FEMME) ARAIGNEE</p> <p>Grimper des voies de son niveau</p> 	<p>Etre assuré par une personne et un contre-assureur</p> <p>1/Pour se remettre en confiance:</p> <p>monter jusqu'à mi-paroi</p> <p>se faire bloquer</p> <p>descendre</p> <p>2/Pour montrer que l'on contrôle:</p> <p>monter jusqu'en haut mais à la descente, l'assureur doit bloquer une fois la descente de son partenaire</p> <p>3/Pour se préparer à assurer en terrain instable:</p> <p>assurer assis sur un banc ou sur les tapis-mous</p>	<p>L'assureur: brin-de-vie=brin-sous l'appareil d'assurance</p> <p>Le grimpeur: mousqueton vissé= sécurité</p> <p>A apprendre:</p> <p>Le vocabulaire</p> <table border="1"> <tr> <td>Grimpeur</td> <td>assureur</td> </tr> <tr> <td>Départ</td> <td>départ</td> </tr> <tr> <td>Sec (bloque)</td> <td>Sec (bloqué)</td> </tr> <tr> <td>Descente</td> <td>descente</td> </tr> </table> <p>L'assurage en 5 temps</p>	Grimpeur	assureur	Départ	départ	Sec (bloque)	Sec (bloqué)	Descente	descente
Grimpeur	assureur									
Départ	départ									
Sec (bloque)	Sec (bloqué)									
Descente	descente									