

P77- Influence des dispositifs d'apprentissage de l'escalade au lycée sur la dynamique des relations interpersonnelles d'une cordée en dyade

Olivier Lemonon<sup>1</sup>, Jérôme Guérin<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Laboratoire CREAD, IUFM, Université de Bretagne Occidentale

[Olivier.lemonon@orange.fr](mailto:Olivier.lemonon@orange.fr)

L'étude réalisée, révèle des liens entre formes de dispositifs d'apprentissage de l'escalade et les interrelations de deux lycéennes débutantes. Elle s'inscrit dans le cadre de l'ergonomie cognitive et l'objet théorique du cours d'action (Theureau, 2006). L'analyse sémiologique des données de comportements et de communications en situation des élèves et de l'enseignant, montre que les dispositifs suscitent des coordinations grimpeur-assureur dédiées: a) à la réussite de la voie; b) à l'esquive des tâches prescrites et l'ajustement du projet; c) à la réussite d'actions spécifiques.

**Mots clés :** ergonomie cognitive, coordination collective, dispositif de formation, EPS, escalade.

## INTRODUCTION

Les dispositifs coopératifs dans lesquels les élèves sont organisés en dyade, suscitent des interactions de tutelle bénéfiques aux deux (Ensergueix & al, 2006). Des travaux en ergonomie cognitive ont montré comment les élèves s'adaptent clandestinement aux tâches prescrites (Guérin & al 2005), pour les rendre plus motivantes ou pour concilier la réussite du partenaire et l'obtention d'une bonne note (Saury & Rossard, sous presse). En escalade, la dynamique interactive d'une dyade évolue, depuis des préoccupations liées à la sécurité et au confort, vers celles liées à la réussite et au plaisir (Lemonon & al, 2010). L'étude présentée visait à caractériser les liens entre les coordinations d'élèves et les formes de dispositifs d'apprentissage mis en place durant cinq séances d'un cycle 2 d'escalade au lycée.

## CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE

L'activité collective des grimpeurs et de l'enseignant est ici appréhendée en référence au cadre théorique et méthodologique du cours d'action (Theureau, 2006). L'objet théorique du « cours d'expérience » permet, à partir du niveau « préréflexif » de décrire et comprendre les situations significatives pour les élèves et notamment comment l'autre est un élément signifiant pour organiser sa propre activité. L'activité collective est étudiée à partir de l'analyse des activités individuelles et de leur articulation.

Nous avons catégorisé les dispositifs en fonction de leur objet, selon deux formes typiques : a) ceux consistant à parvenir en haut d'une voie (G), soit en moulinette soit en tête ; b) ceux consistant à réaliser une tâche lors d'un parcours, définis par l'enseignant (E). Des données d'observation ethnographiques, audiovisuelles et de verbalisation lors d'entretiens d'auto-confrontation ont fait l'objet d'une analyse sémiologique, afin de caractériser les cours d'expérience de chacun. Ceux-ci nous renseignent sur les fondements de chaque action et ce qui est appris. L'articulation des cours d'expérience met en évidence les coordinations d'élèves pour chaque dispositif, et leur congruence ou non avec les attentes de l'enseignant.

## RESULTATS DE L'ETUDE

Trois formes de coordinations collectives des élèves se distinguent durant les cinq séances.

1. Des coordinations pour identifier les supports de réussite de la voie, congruentes avec les attentes de l'enseignant, dominant lors de dispositifs de type G, en tête. En grim pant, les préoccupations concernent la recherche d'éléments du milieu (formes et situations des prises, matériel) et leur utilisation. En assurant, les préoccupations s'orientent vers l'analyse et l'interprétation des expériences de la partenaire pour l'aider et pour identifier les causes de ses réussites ou échecs. Les connaissances mobilisées et construites sont nombreuses et centrées sur les éléments de l'environnement qui contribuent à la réussite la voie.

2. Des coordinations d'élèves pour esquiver les tâches prescrites par l'enseignant émergent lors des dispositifs de type G, en situations de blocage, d'inconfort, ou de situation perçue

comme réussite et lors des dispositifs de type E. L'engagement des élèves consiste alors à négocier l'arrêt du dispositif ou faire semblant. On note un fort engagement vers les relations sociales. Des préoccupations partagées sur l'identification de voies faciles et la façon de les réussir s'actualisent. Les connaissances mobilisées et construites portent sur les contextes, les dispositifs, le professeur et sur les façons de négocier l'accomplissement de ses consignes. D'autres, portant sur les sources de réussite d'une voie sont remises en cause.

3. Une troisième coordination, interagir pour réussir des actions nouvelles, émerge lorsque les élèves sont impliquées dans les dispositifs de type E dont la tâche est une forme d'action, et ceux de type G en moulinette avec la perspective de reproduire leur expérience en tête. Les préoccupations concernent plus les passages jugés difficiles. La recherche de solutions pour les franchir occasionne négociations et co-constructions de connaissances plus complexes sur l'utilisation des éléments du mur et leur lien avec des techniques gestuelles. Des types sur la connaissance de soi et la gestion de son corps émergent également plus souvent.

## DISCUSSION

Les résultats font apparaître que :

1 l'instrumentalisation des contraintes spécifiques à l'escalade sert de pilotage des coordinations collectives. Les difficultés spécifiques sélectionnées par l'enseignant pour ses dispositifs (adhérence, choix de prises, installer une dégaine) orientent l'engagement des élèves vers l'instauration d'une communication, d'une confiance mutuelle et vers une tutelle symétrique bénéfique au deux.

2 les coordinations divergentes lors des dispositifs (E) approfondissent la cohésion de la dyade et préparent de nouveaux apprentissages. L'engagement pour esquiver, suscite la construction de connaissances nouvelles sur la partenaire et constitue un moment d'ajustement de leur projet de réussite. Des préoccupations passent du second au premier niveau, ce qui, dans les autres dispositifs fait émerger des connaissances plus fines.

3 la congruence de la dynamique d'apprentissage dépend de l'agencement des dispositifs. Leur alternance et l'ordre choisi par l'enseignant suscitent une suite d'alternances de constructions de connaissances et de leur remise en cause, qui aboutit à la construction de connaissances spécifiques attendues par l'enseignant (oppositions, pme).

## CONCLUSION

L'étude montre que l'ordonnement choisi des différents types de dispositifs/contraintes permet aux formes successives de coordinations suscitées de faire émerger une dynamique d'apprentissage congruente avec les attentes de l'enseignant. Cependant, la question de l'efficacité d'un autre choix dans l'enchaînement des types de dispositifs se pose. L'étude souligne également que les élèves trouvent des temps propices à la construction de projets significatifs. Inclus dans les dispositifs, ne contribueraient-ils à l'efficacité des apprentissages ?

## BIBLIOGRAPHIE

Ensergueix, P., Lafont, L., & Cicero, C. (2006). Pourquoi et comment former des élèves tuteurs pour faciliter les apprentissages moteurs, 7<sup>ème</sup> Colloque européen sur l'Autoformation « faciliter les apprentissages autonomes ». *Enfa*, Auzeville, 18-20 mai.

Lemonon, O., Guérin, J. Péoc'h, J. (2010). Analyse de la dynamique de l'activité collective lors de situations d'apprentissage de l'escalade en tête. *STAPS* 88, 79-98.

Guérin, J, Testevuide, S., & Roncin, C. (2005). Les effets des aménagements des « situations-jeu » en Tennis de table sur l'activité d'un élève en cours d'éducation physique, *STAPS*, 69, 105-118.

Saury, J., Rossard, C. (sous presse). Les préoccupations des élèves durant des tâches d'apprentissage coopératives et compétitives en badminton : une étude de cas. *Revue des sciences de l'éducation*.

Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée* (2). Toulouse : Octarès.