

# Coopérer à partir de ses expériences de « grimpe » et s'émanciper

À partir de l'analyse des comptes-rendus de pratique, **Bruno Lebouvier** met en évidence les façons dont ces enseignants tentent de sortir de la question : « *Faut-il guider “serré” ou laisser les élèves découvrir de manière autonome ?* »

## Aider à apprendre, entre autonomie et guidage « serré »

Enseigner l'escalade en EPS confronte inévitablement à des exigences. Celle qui vient immédiatement à l'esprit porte sur la nécessité d'un fonctionnement en sécurité. C'est incontournable, objectivement la pratique doit se dérouler sans danger. Seulement voilà, nous avons aussi l'ambition de faire vivre une activité épistémologiquement consistante. Une escalade pour laquelle la conquête de la verticale détermine des émotions et des apprentissages spécifiques qu'il faut construire. Si la programmation de cette activité participe d'une « éducation à » la sécurité, elle ne peut s'y réduire. Comme pour d'autres APSA se pose la question de la manière d'intervenir pour mettre les contenus à disposition des élèves et les aider à apprendre. Dans chacun de leur compte-rendu les collègues exposent des situations d'interactions (entraide, tutorat, débat,) qui visent à réguler finement les apprentissages. De quels problèmes ces inventions didactiques et pédagogiques sont-elles les réponses ?

Pour illustrer les tensions relatives aux activités de régulation dans l'enseignement de l'escalade, forçons le trait volontairement sur deux fonctionnements caricaturaux. Le premier pourrait renvoyer à un pilotage sur le mode de la prescription. On comprend les hésitations à permettre l'exploration et l'erreur dans une activité ou habituellement celle-ci est subjectivement redoutée. Pour garantir la sécurité et la réussite, les interventions d'aides de cette première forme de régulation développent des logiques prescriptives : « *position 1, position 2, mets ton pied là* », « *prends la grosse prise rouge avec la main droite* ». Dès que « ça coince », les présentations du savoir y deviennent surchargées de nombreuses consignes, de démonstrations gestuelles ou de guidage. À l'opposé, une autre forme de mise en scène des apprentissages renverrait au projet de générer des activités auto-adaptatives dans des activités socialement riches en interactions. On conçoit aisément que l'escalade s'y prête par les relations de coopération qu'elle impose entre l'assureur et le grimpeur. Ce type d'enseignement invite plutôt à la retenue de tous conseils ou injonctions, car dans cette logique, c'est de l'élève que doivent venir les solutions.

Le risque ici est de laisser dans l'ombre des contenus qui n'émergeraient pas de l'activité des élèves.

La réalité des pratiques est bien sûr beaucoup plus nuancée, mais la question se pose. Faut-il guider « serré » ou laisser les élèves découvrir de manière autonome dans des échanges sociaux et des adaptations liées à la situation. Comment aider à apprendre sans prescrire abusivement, socialiser sans oublier de transmettre ? Dans leurs comptes-rendus, les collègues proposent des pistes de dépassement de ces contradictions. Par des débats, des situations d'entraides, du tutorat, ils ouvrent de nouvelles formes de mises au travail. C'est sous l'angle des activités de « régulations » qu'ils proposent que nous explorons les portes de sortie de ces problèmes et ce dont ils sont porteurs.

## Des activités de régulation pour faire vivre des apprentissages spécifiques

Différentes préoccupations apparaissent se combiner dans les récits des collègues, celle de la régulation d'une activité émotionnelle et celle d'une activité technique. En proposant un travail de bloc en bas des voies, E Valls cherche à promouvoir un « confort émotionnel » qui rendra les élèves plus disponibles pour un travail technique. Pour N. Renoux dans le passage en grande hauteur, la situation du siège « valorise la notion d'équipe pour la conquête du sommet ». Nina Charlier (sur le site) défend l'idée d'une entrée dans l'escalade par un

« C'est parce que les procédures d'assurage et les techniques de grimpe sont construites, formalisées et institutionnalisées qu'on peut s'engager dans les voies et coopérer. »



ces dispositifs qui valorisent des activités collaboratives et les échanges horizontaux entre élèves, c'est le savoir qui amène de la verticalité.

#### De quoi sont porteuses ces activités de régulation ?

Ces nouvelles formes d'études essayent d'organiser l'interface entre l'expérience et le savoir. Elles tentent de faire en sorte que les dimensions incorporées et explicitées de l'activité s'articulent. Elles cherchent aussi à instituer des connaissances qui permettent de se retrouver et de s'organiser ensemble. « Le savoir nous dispense de l'expérience<sup>1</sup> », cette belle formule de F. Conne, didacticien des maths, reprend cette idée en jouant sur les deux sens du verbe dispenser. Le savoir évite de refaire l'expérience de tout. La connaissance des techniques d'assurage et de grimpe évite de chercher en permanence comment s'y prendre. Parallèlement le savoir donne le pouvoir d'agir. C'est aussi parce que les procédures d'assurage et les techniques de grimpe sont construites, formalisées et institutionnalisées qu'on peut s'engager dans les voies et coopérer. Il y a entre expérience et savoir un lien indissociable que les modalités de régulations évoquées dans les comptes-rendus de pratique mettent au travail. Très proches des échanges qui se déplient hors de l'école entre les grimpeurs, ils sont constitutifs de la pratique. Evidemment, on ne peut recourir ni tout le temps ni trop longtemps à ce genre de régulations, car les préoccupations des élèves ne permettent pas toujours le développement de ces situations. Et puis, tout ne mérite pas débat, sans doute aussi faut-il limiter l'usage de ces situations d'interactions à des noeuds de savoir ou des problèmes porteurs des contradictions fondamentales de la pratique.

grimper en tête. Les aménagements articulent émotion et difficulté de la tâche. Le projet poursuivi est de réguler l'engagement, solliciter des adaptations et renvoyer aux élèves des informations sur leurs apprentissages. Ces formes d'agencements pour réguler les contraintes et les ressources de la situation se jouent plutôt de manière externe par l'intervention de l'enseignant qui aménage les éléments du milieu. À côté de ces régulations assez classiques, des situations spécifiques d'interactions cherchent à favoriser les échanges entre élèves et les apprentissages entre pairs. Elles font apparaître des modes de régulations moins usuels. Des formes d'études se développent dans des dispositifs d'autorégulations plus conscientes où les élèves sont amenés à discuter de leurs tentatives.

Sans s'opposer à l'action, leur particularité est de mettre les savoirs de la grimpe au centre des échanges. N. Renoux montre l'intérêt du tutorat sur les contenus de la sécurité. « Pour les terminales, ce travail de transmission est rendu possible parce que cette technique opératoire de verbalisation des actions (type check-liste en aviation) ». E. Valls dans sa situation d'ouverture de bloc au scratch incite les grimpeurs à coopérer, à ajuster ensemble leur activité dans des aller-retour entre action et échanges sur l'action. Les thèmes de travail que les élèves doivent prendre en charge les invitent à penser et modéliser l'organisation de leur déplacement. C. Vivet organise des débats techniques autour de controverses. Dans son scénario, le problème qu'elle souhaite faire vivre est le suivant : « Comment utiliser les jambes pour progresser de manière économique ? ». C'est ce problème qui guide et délimite les débats et les expériences de ces élèves. Les interactions qu'elle présente montrent encore plus précisément comment les contenus sont au travail dans les échanges. Dans chacune de ces situations d'entraides, l'importance accordée à la socialisation par les pairs ne se fait pas au détriment de la transmission. Dans

Les échanges et les activités langagières sont à l'œuvre dans ce processus. Dans les interactions et les régulations qu'ils, elles opèrent par le langage, les élèves sont amené-e-s à se décaler de leur expérience pour l'institutionnaliser et la partager dans des techniques. Par la mobilisation des contenus, les savoirs prennent corps progressivement dans les pratiques sociales de la classe. Ces activités coopératives et ces « discours sur » participent pour l'élève d'un processus de reconstruction de la culture. Et en transformant ses façons de grimper, à une forme d'émancipation par le savoir. ♦

Bruno Lebouvier

1. François Conne, « L'expérience comme signe didactique indiciel », RDM Vol.28/2, 2008.