

Sullivan Koch

Master en Sciences Sociales
Institut de Psychologie et Éducation
Université de Neuchâtel, Suisse
Printemps 2019

LA CONFIANCE ET LA
COLLABORATION DANS LA PRATIQUE DE
L'ESCALADE EN EDUCATION PHYSIQUE :
LE CAS D'UNE CLASSE DE MATURITE

Directeur de mémoire : Antonio Iannaccone

25 octobre 2019

Remerciements

Je souhaite sincèrement remercier toutes les personnes qui, de certaines façons, ont participé à ce travail de recherche et sans qui son accomplissement n'aurait jamais été possible.

Je tiens à remercier personnellement :

- L'enseignant qui a accepté de collaborer avec moi pour cette recherche.
- Les élèves qui se sont prêtés au jeu pour mon étude.
- Mon directeur de mémoire, Monsieur Antonio Iannaccone qui m'a accompagné durant ce processus.
- Toutes les personnes qui m'ont soutenue et encouragée tout le long de ce travail de recherche.
- Je tiens à remercier Madame Isabelle Schöpfer pour la relecture.

Un immense MERCI !

Avertissement

Pour simplifier la lecture de ce travail, j'ai choisi de rédiger cette étude sous la forme masculine.

Les opinions émises dans ce mémoire n'engagent que leur auteur.

Je témoigne avoir personnellement rédigé ce Travail de Master et ne pas avoir utilisé d'autres sources que celles citées.

Ce travail de recherche n'a pas été utilisé sous un aspect similaire dans le cadre de travaux à rendre durant mon cursus à l'UniNE.

TABLE DES MATIERES

1	Introduction.....	7
2	Cadre théoriques.....	8
2.1	l'éducation physique.....	8
2.1.1	Développement et éducation physique.....	8
2.1.2	L'éducation physique dans le plan d'étude cantonal pour la formation gymnasiale.....	9
2.2	L'escalade sportive.....	10
2.2.1	Les différentes disciplines.....	10
2.2.2	Le système de cotation.....	12
2.2.3	Les spécificités de la pratique et santé.....	12
2.3	La collaboration.....	13
2.3.1	Place de la collaboration dans le plan d'étude romand.....	13
2.3.2	Formes de coopération entre élèves.....	15
2.4	La confiance.....	17
2.4.1	Bref historique.....	17
2.4.2	Confiance et apprentissage dans le système éducatif.....	19
2.4.3	Apprendre à faire confiance et faire confiance pour apprendre.....	23
2.4.4	Pratique du sport et confiance.....	25
2.5	L'apprentissage par dyades.....	27
2.6	L'utilisation d'un sociogramme.....	27
3	Méthode.....	29
3.1	Participants et situation.....	29
3.2	Présentation du scénario de la leçon.....	30
3.3	Recueil des données.....	30
3.4	Traitement des données.....	31
3.5	Élaboration d'une grille d'analyse.....	31
3.6	Étapes d'analyse.....	32
3.7	Système de transcription.....	32
4	Analyse.....	34
4.1	Les dynamiques de coopération.....	34
4.1.1	Tutelle entre partenaires.....	35
4.1.2	Sollicitation entre partenaires en situation de grimpeur.....	41
4.1.3	Co-construction sans désaccord.....	43

4.1.4	Confrontation avec arguments	48
4.1.5	Tutelle entre dyades	49
4.1.6	Confrontation sans argument	52
4.2	Les relations de confiance	52
4.2.1	Un environnement de confiance.....	53
4.2.2	La confiance entre élèves	54
4.2.3	Réflexion sur le modèle théorique de la confiance sportive	55
4.2.4	Apprendre à faire confiance et faire confiance pour apprendre en pratiquant l'escalade.....	58
4.2.5	Rechercher et démontrer de la confiance	58
5	Résultats et discussion	63
5.1	Collaboration entre les élèves	63
5.2	La confiance entre les élèves	64
5.3	Un apport pédagogique	65
6	Conclusion	69
7	Bibliographie	72
8	Annexes	76
8.1	Questionnaire sociométrique	76
8.2	Résultats du questionnaire sociométrique	77
8.3	Photographies des murs d'escalade.....	78
8.4	Capture d'écran de l'assemblage vidéo	79

1 INTRODUCTION

L'escalade est un sport qui connaît un essor remarquable ces dernières années. Le nombre de pratiquants augmente rapidement et plusieurs salles d'escalade d'intérieur voient le jour. C'est un sport qui est reconnu pour faire travailler non seulement tous les muscles du corps, la coordination et la mémoire, mais aussi la confiance en soi et en l'autre sur une base forte de collaboration. L'escalade est également mise au programme de certains enseignants de sport dans le cadre des cours d'éducation physique. Mais quels sont les bénéfices de l'escalade pour l'élève ? Comment les élèves collaborent-ils dans de telles circonstances ? Comment arrivent-ils à agir en confiance ? Comment est modulée cette confiance lors de la pratique ? Ce travail a pour objectif de répondre à ces questions.

Dans cette étude, je m'intéresse aux dynamiques de collaboration et de confiance lors de la pratique de l'escalade en éducation physique dans une classe de l'enseignement secondaire II. Mon intention est, d'une part, de comprendre plus précisément quelles dynamiques de collaborations sont présentes lors de la pratique de ce sport dans le cadre scolaire. D'autre part, il s'agit d'étudier les différents aspects de la confiance que l'on peut prendre en considération dans une telle situation.

Dans le premier chapitre, je vais mettre en place un cadre théorique afin d'éclaircir les différents concepts intégrant ma recherche qui sont : l'éducation physique, la pratique de l'escalade, la collaboration, la confiance, l'apprentissage par dyades et l'utilisation du sociogramme. Deuxièmement, je parlerai de la méthodologie utilisée pour la réalisation de cette étude en exposant les conditions de production des données empiriques ainsi que les caractéristiques des participants. Ensuite, je présenterai les méthodes utilisées pour la récolte des données. Pour finir, je vais expliciter ma démarche de recherche et les méthodes d'analyse des données. Troisièmement, je vais analyser des extraits de la leçon à partir d'enregistrements vidéo ainsi que les retranscriptions des dialogues. Cela va permettre de mettre en lumière les dynamiques de collaborations et comprendre les relations de confiance que l'on peut relever dans la pratique de l'escalade en éducation physique. Pour terminer, je vais exposer mes résultats, puis conclure en discutant mes constats et ouvrir de nouvelles pistes pour de futures études.

2 CADRE THEORIQUES

Afin de définir le cadre dans lequel s'inscrit ma recherche, ce chapitre a pour but de présenter les concepts utilisés. Premièrement, l'éducation physique, son rôle et sa place dans l'apprentissage seront définis. Deuxièmement, je définirai l'escalade sportive dans le but de présenter le domaine sportif dans lequel s'inscrit cette analyse. Troisièmement, je définirai la collaboration et les formes qu'elle peut prendre dans la pratique de l'escalade. Quatrièmement, j'exposerai quelques définitions de la confiance, la place qu'elle a dans l'éducation ainsi que les formes qu'elle peut prendre. Cinquièmement, je parlerai brièvement de l'apprentissage par dyades. Finalement, je donnerai quelques précisions sur l'utilisation d'un sociogramme résultant d'un test sociométrique.

2.1 L'EDUCATION PHYSIQUE

Pour commencer, nous allons nous intéresser au rôle de l'éducation physique, puis discuter de la place du sport dans le plan d'étude cantonal pour la formation gymnasiale.

2.1.1 DEVELOPPEMENT ET EDUCATION PHYSIQUE

L'éducation physique et sportive a une place importante dans le développement de la personnalité de l'enfant et contribue à la promotion de la santé. Comme le disent Goñi et Zulaika (2001),

On attend de l'éducation physique et sportive qu'elle contribue à la formation équilibrée et intégrale de la personnalité (Harris, 1976 ; Garrote, 1993, Rodrigues et Morales, 1989 ; Raglin, 1990, *op. cit*), au développement biologique, cognitif, affectif et relationnel (Urdangarin, 1992 ; Azémar, 1991, *op. cit*), qu'elle favorise la connaissance de soi et le contrôle de soi (Deman et Blais, 1982, *op. cit*) et qu'elle suscite des qualités comme la générosité, la loyauté, le désir de dépassement, l'esprit de coopération, la persévérance (Tap, 1991, *op. cit*). [...] L'objectif est que les élèves atteignent une formation pleine en tant que personnes à travers l'activité physique (Goñi, Zulaika, 2001, p. 76).

En Suisse, dès 1907, la gymnastique est obligatoire pour les écoliers dès sept ans. Depuis 1972, la Confédération demande que tous les élèves de l'école publique et tous les apprentis bénéficient trois heures hebdomadaires de sport. Pour toute orientation scolaire de l'école obligatoire et du degré secondaire supérieur, les leçons de sport sont

obligatoires. Elles concernent les écoles enfantines, le degré primaire, le degré secondaire I, degré secondaire II dans les écoles secondaires supérieures (écoles de maturité gymnasiale, écoles de culture générale) et degré secondaire II dans les écoles professionnelles (qui comprennent aussi les écoles moyennes d'économie, les écoles de commerce et les écoles d'informatique). Qui plus est, ces leçons sont très contrôlées qualitativement (qualité de l'enseignement) et quantitativement (nombre d'heures minimums par semaine).

2.1.2 L'EDUCATION PHYSIQUE DANS LE PLAN D'ETUDE CANTONAL POUR LA FORMATION GYMNASIALE

Le plan d'étude cantonal pour la formation gymnasiale² définit la formation gymnasiale telle qu'elle est dispensée lors des trois années d'étude dans les écoles de maturité. Il a pour but de définir les objectifs à atteindre, les connaissances que les élèves devraient avoir ainsi que les contenus à aborder lors des cours. Il sert également à uniformiser le travail des enseignants, informer les élèves et les parents et fournir aux Hautes Écoles les connaissances acquises par un étudiant détenant un certificat de maturité gymnasiale.

Chaque branche, qu'elles fassent partie des disciplines fondamentales, des options spécifiques ou des options complémentaires, est précisément traitée en termes d'objectifs généraux, d'objectifs fondamentaux, de connaissances et savoir-faire. Le sport en tant que discipline fondamentale, a pour objectifs généraux d'améliorer et maintenir la santé par l'exercice physique, d'offrir une alternative dynamique aux heures d'immobilités en salle de classe et de stimuler la pratique d'activité sportive après les études. Il comporte également un objectif socioaffectif de plaisir du mouvement et d'évoluer en groupe. L'éducation physique permet de s'intégrer dans des activités collectives par l'altruisme, la tolérance, le sens des responsabilités et la confiance en soi et envers autrui. Comme objectifs fondamentaux, en reprenant les termes du plan d'étude, l'étudiant doit vivre son corps, s'exprimer, danser, se maintenir en équilibre, grimper, tourner, courir, sauter, lancer, jouer et découvrir le plein air. À chacun de ces objectifs sont associés des connaissances et des savoir-faire. Afin d'éviter une longue énumération, concentrons-nous sur le domaine qui nous intéresse plus particulièrement : se maintenir en équilibre

² Information provenant du plan d'étude cantonal francophone pour la formation gymnasiale, Direction de l'instruction publique du canton de Berne (2007)

et grimper (au sens large). L'élève doit premièrement être capable d'acquérir et d'appliquer les éléments et les liaisons⁵. Par exemple, expérimenter le salto avec et sans aide tout en étant capable d'assurer et d'aider. Deuxièmement, il doit être apte à transférer les mouvements d'une discipline sportive à une autre, de même que faire preuve d'entraide et assurer la sécurité de l'autre. Ainsi, chaque objectif comporte une ou plusieurs connaissances associées à un type d'activité.

2.2 L'ESCALADE SPORTIVE

L'escalade sportive fait son apparition dans les années 1970, puis se démocratise en France et en Suisse dans les années 1980. C'est la médiatisation du grimpeur Patrick Edlinger qui va installer cette pratique dans l'imaginaire collectif. Depuis, l'escalade a connu une incroyable croissance non seulement en nombre de pratiquants, mais également en infrastructures disponibles comme les salles d'escalade. De plus, le niveau des grimpeurs a fortement augmenté. Par ailleurs, ce sport fait désormais partie des sports olympiques et fera sa première apparition aux Jeux de Tokyo 2020.

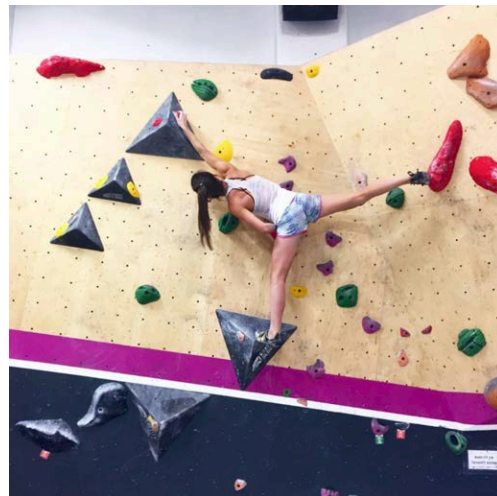


Figure 1. Escalade de bloc. Mathilde Becerra, championne de France de difficulté (catégorie séniors) en 2016 (Becerra, s. d.)

L'objectif de ce sport est d'arriver au sommet de voies (naturelles ou artificielles) en évoluant à mains nues et sans aide matérielle sur des parois plus ou moins verticales. Ces itinéraires sont tracés et cotés autant en blocs qu'en longues voies (FFME, 2019).

2.2.1 LES DIFFÉRENTES DISCIPLINES

Il existe plusieurs disciplines au niveau amateur et en compétition. La première est l'escalade de bloc qui se pratique sur des structures d'une hauteur maximale de quatre mètres. Elle se pratique sans baudrier ni corde. Le sol est couvert de matelas pour

⁵ Mouvements entre les éléments.

sécuriser les chutes éventuelles. Le but est d'atteindre la dernière prise le plus rapidement possible avec le plus faible nombre d'essais (*Figure 1*).

La seconde, la discipline la plus ancienne, est l'escalade de difficulté. C'est sur cette discipline que va se concentrer mon étude. Elle se pratique sur des parois rocheuses pouvant faire de cinq mètres à plusieurs dizaines voir centaines de mètres, mais



Figure 2. Escalade de longue voie en tête (document personnelle)

également en salle où les murs font en moyennes quinze mètres de hauteur. Pour des questions de sécurité, les pratiquants sont équipés de baudrier et assurés par une corde. Le grimpeur peut monter « en tête », c'est-à-dire qu'il monte avec la corde et s'assure au fur et à mesure sur les points d'assurages disponibles. Dans ce cas, la chute peut être réelle, car elle correspond à deux fois la longueur de la corde depuis le dernier point d'assurage. L'autre possibilité est de monter « en moulinette », c'est-à-dire que la corde est déjà installée au sommet de la voie. L'escalade « en moulinette » est donc plus rassurante, car la chute est quasi nulle. L'objectif étant d'atteindre le sommet ou du moins d'aller le plus haut possible. En compétition, le temps d'ascension est pris en compte en cas d'ex aequo (*Figure 2*).

La dernière discipline, qui est quasi exclusivement pratiquée dans un cadre compétitif, est l'escalade de vitesse. Elle se pratique en salle sur un mur totalement vertical de quinze mètres équipé de deux voies parfaitement similaires. Deux grimpeurs



Figure 3. Escalade de vitesse (verticallifemag.com)

s'affrontent, le plus rapide gagne. Cette pratique équivaut le sprint à l'athlétisme (*Figure 3*). Le record du monde est détenu par l'Iranien, Reza Alipourshenazandifar, qui gravit les quinze mètres en seulement 5 secondes et 48 centièmes (FFME, 2019).

2.2.2 LE SYSTEME DE COTATION

La cotation permet de définir la difficulté d'une voie. Elle est généralement définie par l'ouvreur ⁶. L'évaluation de celle-ci est donc subjective, car elle varie en fonction des différences entre grimpeurs telles que l'expérience ou la spécialité.

L'échelle des difficultés varie en fonction des pays. Il existe cependant des tableaux afin d'effectuer les comparaisons (*Figure 4*). Pour cette recherche, je vais utiliser le système de cotation français qui va de 1 à 9b+. 1 équivalent à un sentier plat et 9b+ à la voie la plus compliquée réalisée à ce jour (Kazaden 2019).

FR	UIAA	USA	GB	
1				Sentier à plat
2				Sentier escarpé
3		5.3		Début d'usage des mains, voies enfants
4a		5.5		Initiation
4b				
4c	V	5.6	4b	
5a	V+	5.7	4c	
5b		5.8		Perfectionnement
5c	VI	5.9	5a	
6a	VI+	5.10a	5b	
6b	VII			Escalade technique, adhérences, petites prises
6c	VII+	5.11b	5c	
7a	VIII	5.11d	6a	Premiers dévers et surplombs
7b	VIII+			Escalade physique, parfois en dévers
7c	IX			
8a	X-	5.13b		
8b	X		7a	Haut Niveau
8c	XI-	5.14b	7b	
9a	XI			
9a+		5.15a	7c	Escalade extrême, Top niveau mondial
9b	XII-	5.15b		
9b+	XII	5.15c		Le plus dur réalisé

Figure 4. Tableau de cotations (Kazaden, 2019)

2.2.3 LES SPECIFICITES DE LA PRATIQUE ET SANTE

La pratique de l'escalade a des effets positifs sur la santé, car c'est un sport très complet qui fait travailler autant les membres supérieurs qu'inférieurs et renforce la sangle abdominale. Aujourd'hui, les médecins prescrivent cette activité physique pour les personnes souffrant de lombalgie, car elle permet de muscler le dos en étirement et non en compressions. De plus, l'escalade sollicite équilibre, coordination, technicité et souplesse.

Outre les bienfaits physiques, grimper développe certains aspects psychologiques comme la confiance en soi et en l'autre, la gestion de la peur et le respect.

La pratique de l'escalade va faire vivre à l'adolescent une expérience perceptive, sensorielle, cognitive, motrice, émotionnelle et sociale particulière, qui tient à la spécificité de cette pratique sportive et à la singularité de l'adolescent, ses expériences sportives et motrices antérieures, son histoire sa personnalité et ses difficultés (Périer, 2016, p. 148).

⁶ L'ouvreur est la personne qui crée la voie, c'est-à-dire qui repère le tracé, qui installe les points d'assurages et qui réalise la première ascension.

En raison du risque de chute, il est nécessaire d'avoir une gestion de la sécurité au sein de la dyade grimpeur-assureur. La sécurité objective dépend essentiellement de cette collaboration qui implique l'établissement d'une relation de confiance et d'aide au sein du couple. Il en va de même dans le cas de la configuration « moulinette », car, bien qu'il s'agisse d'une méthode plus sécuritaire, la collaboration reste un élément clé. Toutefois, la « moulinette » ne suffit pas à faire disparaître toute appréhension ou peur, caractéristique fondamentale de l'escalade. En l'absence de risque objectif étant donnée la présence de la corde, le grimpeur est confronté à un risque subjectif. « La gestion de ce risque subjectif, de l'anxiété qui en sous-tend éventuellement la représentation ou l'évocation, est un élément fondamental du processus de transformation engagé par les apprentissages » (Périer, 1996, *cité dans* Périer, 2016, p. 150). Le grimpeur va s'engager dans une activité qui développe des relations interpersonnelles matérialisées par la corde qui crée le lien entre l'assureur et le grimpeur.

2.3 LA COLLABORATION

Dans ce travail, je comprends la collaboration comme une interaction entre deux ou plusieurs individus qui rassemblent leurs connaissances afin d'atteindre leurs fins. Certains chercheurs ont utilisé la notion de coopération pour une définition similaire, c'est pourquoi je les utilise comme synonymes.

2.3.1 PLACE DE LA COLLABORATION DANS LE PLAN D'ETUDE ROMAND

Dans le cas de ce travail, la recherche empirique s'est effectuée en scolarité post-obligatoire. Le plan d'étude cantonal pour la formation gymnasiale ne traite pas explicitement du rôle de la collaboration dans la formation de l'étudiant. Cependant, la collaboration a son rôle à jouer dans tous les niveaux d'éducation. Par conséquent, nous allons regarder sa description dans le plan d'études romand (PER) (*Figure 5*). Celui-ci définit un programme de formation de l'élève. Il présente ce que les écoliers sont tenus d'apprendre lors de leur scolarité obligatoire ainsi que les niveaux à atteindre à la fin de chaque cycle (fin de 4e, 8e et 11e année). Le PER s'inscrit à la fois dans le contexte de la Constitution fédérale (art. 62, al. 4) et dans le cadre de l'Accord intercantonal sur

l'harmonisation de la scolarité obligatoire (Accord HarmoS)⁷. La collaboration se situe dans les capacités transversales du PER.

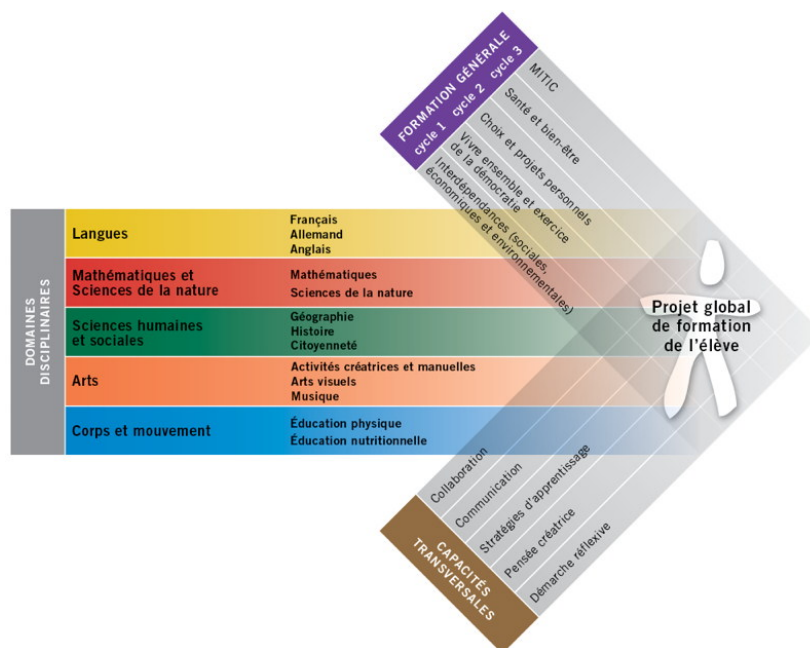


Figure 5. Représentation visuelle du plan d'étude romand (PER, 2019)

Les capacités transversales permettent à l'élève d'améliorer sa connaissance de lui-même et concourent à optimiser et à réguler ses apprentissages. Elles ont également des incidences sur l'organisation du travail de la classe, la réalisation d'activités ou la gestion de l'enseignement. Les capacités transversales sont liées au fonctionnement individuel de l'apprenant face à une acquisition (apprendre sur soi-même et apprendre à apprendre) ainsi qu'aux interactions entre l'enseignant, l'élève et la tâche (mieux faire apprendre). Elles s'inscrivent dans une volonté de réussite scolaire et représentent une part importante du bagage dont chaque élève devrait être muni au cours de sa scolarité en vue de son insertion sociale et professionnelle.

Les capacités transversales ne sont pas enseignées pour elles-mêmes ; elles sont mobilisées au travers de nombreuses situations contextualisées leur permettant de se développer et d'étendre progressivement leur champ d'application. Les capacités transversales sont liées entre elles et sont complémentaires. Elles ne sont pas déclinées en objectifs d'apprentissages et ne sont pas évaluables pour elles-mêmes.

Le PER décrit cinq capacités transversales, certaines étant plus d'ordre social et d'autres d'ordre individuel :

⁷ Citation directe du site internet: <http://www.ciip.ch/CMS/default.asp?ID=1298>

- Collaboration
- Communication
- Stratégies d'apprentissage
- Pensée créative
- Démarche réflexive

Chaque capacité est définie par une visée générale qui la positionne et l'oriente dans le projet de formation, ainsi que par des descripteurs qui l'illustrent. Ces descripteurs sont regroupés afin d'en faciliter l'identification et l'activation (PER, 2019)⁸.

Le site plandetudes.ch présente comme suit l'objectif générale de la capacité de collaboration : « la capacité à collaborer est axée sur le développement de l'esprit coopératif et sur la construction d'habiletés nécessaires pour réaliser des travaux en équipe et mener des projets collectifs » (PER, 2019). Elle est décrite comme :

- la *prise en compte de l'autre* : il s'agit, par exemple, pour l'élève d'échanger des points de vue, de reconnaître son appartenance à une collectivité ou reconnaître les intérêts et les besoins de l'autre.
- la *connaissance de soi* : l'élève doit , se faire confiance, reconnaître ses valeurs et ses buts ainsi qu'identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions.
- l'*action dans le groupe* : il est demandé à l'élève de reconnaître l'importance de la conjugaison des forces de chacun, d'articuler et communiquer son point de vue de même qu'adapter son comportement et.⁹

Les autres capacités transversales ont également un rôle à jouer dans une situation de collaboration. Cependant, elles ne seront pas les traiter explicitement dans cette étude.

2.3.2 FORMES DE COOPERATION ENTRE ELEVES

Les différentes dynamiques de coopération présentes en éducation physique et dans la pratique de l'escalade ont été étudiées par Evin, Sève et Saury (2011, 2013, 2015).

⁸ Cet extrait est une citation directe du site internet: <http://www.plandetudes.ch/web/guest/pg2-ct>

⁹ Informations provenant de : <http://www.plandetudes.ch/web/guest/capacites-transversales1#coll>

Ceux-ci ont présenté lors du 14^e congrès international de l'association des chercheurs en activités physiques et sportives à Rennes, une recherche sur les formes de coopération et interactions entre élèves dans une tâche d'escalade en éducation physique (Evin *et al.*, 2011). Ils partent de la constatation que la coopération entre les élèves facilite leurs apprentissages. En outre, l'intérêt pour la collaboration est grandissant en éducation physique ces dernières années. De plus, plusieurs études ont montré l'importance des interactions sociales dans l'apprentissage (Ensergueix & Lafont, 2009 ; Ward & Lee, 2005). L'étude d'Evin *et al.* vise à définir, lors d'un cycle d'escalade, les modalités d'interactions et de coopération dans une paire d'étudiants, ainsi que leurs évolutions.

Evin *et al.* (2011) arrivent aux résultats suivants. D'abord, ils constatent des différences de modalités d'interactions entre le début du cycle et la fin du cycle¹⁰. En premier lieu, ils constatent que, « des formes de *tutelle entre partenaires*, de *co-construction sans désaccord* et de *confrontation contradictoire sans argumentation* sont les modalités d'interaction les plus fréquentes » (Evin *et al.*, 2011, p. 668). Ces échanges se rapportent principalement au matériel d'assurage. Inversement, en fin de cycle, la « *sollicitation de son partenaire en situation de grimpeur* et la *confrontation contradictoire avec argumentation* représentent les interactions dominantes. » (Evin *et al.*, 2011, p. 668). Celles-ci ont pour sujet principal le choix des prises pour le grimpeur. Ensuite, grâce aux modalités d'interactions, ils mettent en lumière plusieurs formes typiques de coopération en élèves comme « l'alternance de sollicitations entre partenaires accompagnées de tutelles en parallèle entre élèves » (Evin *et al.*, 2011, p. 668). De la même manière que les modalités d'interactions, les formes de coopération ont évolué avec le temps. Au commencement du cycle, la coopération basée sur la *co-construction*, *la confrontation contradictoire*, *la sollicitation de son partenaire* et *la tutelle entre partenaires* sont les plus fréquentes. Dans les dernières séances, les coopérations fondées sur les *sollicitations entre partenaires* et les *tutelles en parallèle entre élèves* étaient plus représentées.

Les auteurs concluent que les formes de coopération varient avec le temps. En fin de cycle apparaît une plus grande diversité de modalités d'interactions. De plus, les interactions dépassent la limite de la dyade, car la tutelle est également présente entre les dyades et s'accroît avec le temps. Ils confirment l'idée que la paire d'élèves ne peut pas

¹⁰ Leur étude a été réalisée lors d'un cycle de sept séances d'escalade avec des élèves de 14-15 ans (Evin *et al.*, 2011).

être considérée isolée de la classe (Ensergueix & Lafont, 2009) puisqu'elle interagit avec les autres dyades modifiant les dynamiques coopératives au sein de celle-ci.

Saury (2012), selon sa « définition minimale » propose trois caractéristiques principales de la coopération entre élèves.

- *L'interdépendance des activités individuelles*, les élèves qui coopèrent interviennent de manière mutuellement dépendante.
- *Le partage d'une situation de travail*, les élèves poursuivent un but commun.
- *La préoccupation relative à la coordination avec leur partenaire*, coopérer implique que les élèves fassent « plus » que s'accorder à l'activité de leur camarade, mais essaient d'ordonner et structurer judicieusement leur activité pour atteindre un but commun.

En somme, la dynamique coopérative peut être envisagée comme « la manière dont les élèves interagissent et se coordonnent pour atteindre le but de la tâche fixé par l'enseignant, ou pour parvenir à la réalisation d'un objectif commun » (Evin *et al.*, 2013, p. 109).

À noter qu'il y a une différence entre l'apprentissage coopératif et la coopération. Le premier s'apparente à une méthode mise en place par l'enseignant pour répondre à des fins éducatives, alors que le second est caractérisé par les interactions au niveau interindividuel. C'est celui-ci qui fait l'objet de ma recherche.

2.4 LA CONFIANCE

La confiance est un terme qui possède passablement de dérivés (la confiance en soi, la confiance en quelqu'un, inspirer confiance, faire confiance, etc.). Il est donc compliqué de la réduire à une seule définition. Dans les paragraphes suivants, je vais détailler les genres de confiance et préciser celui qui m'intéresse dans ce travail.

2.4.1 BREF HISTORIQUE

Avant d'être encrée dans toutes les disciplines des sciences humaines, la confiance a d'abord été étudiée dans le domaine de la psychologie par Deutsch en 1958. Il définit

la confiance « en termes d'espérance et de consentement d'un tiers qui s'engage dans une transaction ». La notion de transaction est associée à des risques et à des facteurs contextuels qui font varier la confiance, mettant en évidence l'incertitude et la vulnérabilité de l'individu. Cependant, la multitude des travaux et des domaines débouche sur une diversité de perceptions. Par exemple, les théoriciens de la personnalité conceptualisent la confiance comme « une croyance, une attente ou un sentiment profondément enraciné dans la personnalité et puisant ses sources dans le développement psychologique de l'individu » (Rotter, 1980). Les sociologues, eux, définissent la confiance comme « un phénomène inter et intrainstitutionnel et comme objet que l'individu suppose quant au fonctionnement des institutions » (Granovetter, 1985, *cité par* Simon, 2007).

En 1986, Zucker distingue trois formes de confiance : la confiance interpersonnelle, la confiance interorganisationnelle et la confiance institutionnelle.

Confiance interpersonnelle

La confiance interpersonnelle est considérée comme l'ancrage légitime de la confiance. Luhmann (1979), Giddens (1994) et Zaheer et al., (1998) la définissent comme la confiance placée par des individus dans d'autres individus. C'est ce type de confiance qui va particulièrement m'intéresser dans cette recherche. La confiance interpersonnelle permet une meilleure coordination des interactions, car elle est perçue comme une importante ressource sociale facilitant la coopération (Mayer et al., 1995). Elle se construit principalement sur des bases cognitives et affectives (Jeffries et Reed, 2000; Lewis et Weigert, 1985; McAllister, 1995).

Sako (1992) distingue deux niveaux de confiance interpersonnelle : la confiance intentionnelle et la confiance de compétence. La première sous-entend qu'une personne fait confiance à une autre, car elle croit que cette dernière respectera ses engagements sans faire preuve d'opportunisme. La seconde est basée sur les capacités et les compétences requises qu'un individu possède. On lui fait confiance pour ces raisons-ci.

La confiance interpersonnelle est basée sur la compétence reconnue et la réputation à la suite d'expériences vécues. Elle s'accroît lors de communications fréquentes et d'une proximité autour d'objectifs communs. Elle se fonde sur des caractéristiques objectives

que l'on impute à l'individu comme la fiabilité, la compétence ou l'honnêteté. L'affectif est une des bases de la confiance. Celle-ci rend la relation plus difficile à construire, car elle est empreinte d'attachement émotionnel (Jeffries et Reed, 2000). Pour résumer, la confiance interpersonnelle nécessite des interactions fréquentes et un important investissement en termes de temps et de sentiments (Lewis et Weigert, 1985; McAllister, 1995).

Confiance institutionnelle

Pour définir la confiance institutionnelle, je suis Mangematin qui soutient qu'elle « repose sur un principe de délégation à une autorité supérieure qui garantit les individus contre les risques [...] auxquels ils s'exposent lorsqu'ils sont [...] en situation d'asymétrie d'information » (Mangematin, 1998, p.17). C'est une sorte de contrat social dans lequel les individus renoncent à une partie de leur liberté (Mangematin, Thuderoz, Harisson, 1999).

Confiance interorganisationnelle

La confiance interorganisationnelle est définie par Zaheer et al. (1998) comme étant la confiance octroyée par les membres d'une organisation, à l'organisation associée. Elle implique au moins deux organisations en tant que personnes morales. Selon G. Koenig (1994), la confiance interorganisationnelle serait composée d'un ensemble d'expectatives interindividuelles qui se déploie au niveau interorganisationnel.

2.4.2 CONFIANCE ET APPRENTISSAGE DANS LE SYSTEME EDUCATIF

En 2014, Zittoun, s'est penché sur le rôle de la confiance dans l'apprentissage dans une perspective socioculturelle. Elle propose de considérer les dynamiques d'enseignements et apprentissages sous l'angle des dynamiques de confiance et de méfiance. Afin de poser un cadre, elle décrit l'apprentissage comme étant d'une part un processus développemental, car il peut être vu comme appartenant au processus constant du développement. C'est-à-dire un processus par lequel une personne devient plus complexe ou différencie ces capacités à penser et agir en relation avec soi-même, les autres et le monde. Une situation d'apprentissage peut être définie comme une situation dans laquelle il existe chez l'une ou l'autre personne l'intention d'acquérir, de transmettre

ou de développer des connaissances (Werquin, 2007). D'autre part, l'apprentissage est également un processus social, car toutes situations d'enseignement-apprentissage nécessitent une interaction entre une personne (apprenant), un objet de connaissance (ce qui est enseigné) et une autre personne (enseignant). Ce processus est représenté par le triangle pédagogique de Houssaye (2000) (*Figure 6*).

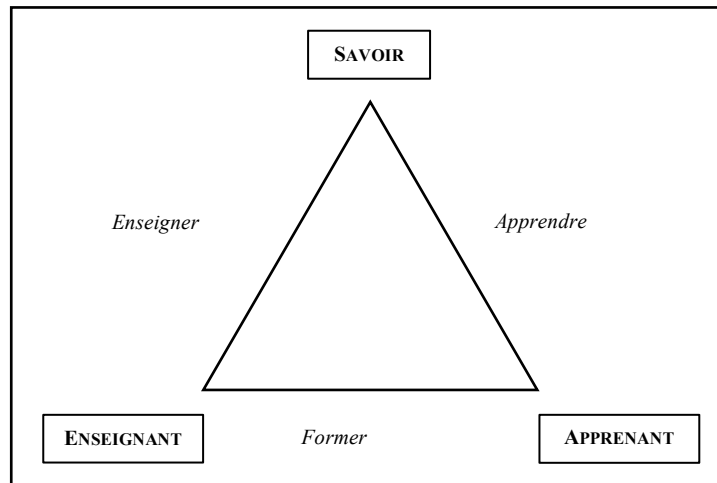


Figure 6. Triangle pédagogique (Houssaye, 2000)

La confiance dans l'éducation

La confiance est définie par Allwood (2014) comme une forme de croyance dans les résultats positifs d'un engagement envers une autre personne ou un autre agent. On peut parler de confiance (par opposition à la méfiance) lorsqu'une personne croit qu'une autre personne est fiable en ce qui concerne une question donnée, lorsqu'elle estime que cette autre personne a des compétences spécifiques en la matière, et enfin, lorsque la personne se sent reconnue de manière respectueuse (sur le plan émotionnel, éthique) par cette autre personne (Allwood, 2014).

Dans le système éducatif, l'étudiant fait confiance à l'enseignant, l'enseignant doit faire confiance aux capacités d'apprentissage de l'étudiant et les parents doivent faire confiance à l'école. Dans ces différentes relations, Zittoun (2014) distingue plusieurs types de confiance. Premièrement, il existe une confiance macrosociale qui est une condition du bon fonctionnement des interactions d'enseignement-apprentissage, car la société dépend actuellement fortement du système éducatif pour sa propose reproduction. Celui-ci intègre tout d'abord une confiance basique : les parents confient leurs enfants à des enseignants inconnus. En outre, à un niveau plus large, il existe une confiance globale dans le système éducatif. Un système qui va perdurer tant que la confiance est maintenue.

Ainsi, plusieurs pays effectuent des évaluations de leur système éducatif dans le but de prouver leur fiabilité et leur efficacité.

Deuxièmement, dans cette confiance macrosociale peuvent être distinguées deux formes de confiance : la confiance interpersonnelle et la confiance épistémique.

La confiance interpersonnelle concerne les relations entre l'enseignant et l'apprenant, mais également entre les apprenants. Chaque acteur doit faire confiance aux autres. Il est évident que les apprenants fassent confiance à leurs enseignants, qu'ils les considèrent comme compétents dans leur rôle, ayant de bonnes intentions et qu'ils soient prêts à les reconnaître comme partenaires de l'enseignement-apprentissage. De plus, les enseignants doivent aussi croire que leurs élèves ont des intentions et des engagements suffisant à leur égard, qu'ils sont qualifiés dans leur rôle d'apprenant et qu'ils les reconnaîtront comme enseignants. Finalement, ces interactions se déroulent dans une salle de classe. Il est donc important qu'il y ait une confiance entre les apprenants.

La confiance épistémique prend en compte les relations avec l'objet de connaissance, car il s'agit des objets par lesquels les enseignants accompagneront ou déclencheront les changements des élèves. Les enseignants et les étudiants doivent accepter implicitement une forme de contrat à caractère didactique dans lequel ils participent à la construction d'une compréhension commune d'un objet de connaissance. L'enseignant n'est que celui qui assure la médiation de la relation entre l'apprenant et l'objet. Ainsi, la confiance en l'enseignant et la confiance en l'objet sont mutuellement dépendantes. Selon Marková (2012), les étudiants peuvent ainsi développer un concept spécifique de confiance épistémique : ils pourraient reconnaître l'autorité de l'enseignant concernant un objet de connaissance. Néanmoins, cela pourrait avoir deux formes de résultats. (a) Une confiance épistémique dialogique : les engagements des élèves envers l'objet seraient médiatisés par leur confiance dans la volonté et la capacité des enseignants à les amener à cette connaissance. (b) Une confiance épistémique monologique : la relation enseignant-élève est priorisée. Dans de tels cas, les élèves peuvent être subjugués par les connaissances approfondies des enseignants ou par d'autres problèmes, ainsi la relation ne leur permet pas de développer leur propre relation à l'objet. Dans le second cas, l'autorité de l'enseignant est donnée par des éléments purement externes, il n'y a donc aucune pensée critique.

La générativité de la confiance et l'apprentissage

À travers les relations d'enseignement-apprentissage, les élèves acquièrent des compétences et peuvent prendre de la distance avec l'objet de savoir. Ces compétences sont transmises par l'enseignant. Ainsi, les engagements progressifs de l'enseignant reposent sur la générativité de la confiance. Dans sa recherche, Zittoun (2014) propose plusieurs façons dont les intentions didactiques sont transmises.

La première postule que *faire preuve de confiance*¹¹ peut apporter la confiance. L'apprentissage est en quelque sorte une prise de risque. Par conséquent, il serait plus facile de faire confiance à l'enseignant si celui-ci fait preuve de confiance. Une première étape pour établir une confiance relationnelle, qui est une prise de risque de l'enseignant, est le moment où il présente sa propre expérience. Cela invite les élèves à être digne de confiance et confiants.

La deuxième intention didactique explique que la confiance relationnelle peut générer de la confiance épistémique. C'est-à-dire que la confiance relationnelle serait la base de la construction de la confiance épistémique. Lorsque l'apprenant et l'enseignant étudient un objet sur lequel ils doivent établir une compréhension commune, deux dynamiques intersubjectives différentes prennent place (*Figure 7*). Tout d'abord, il y a une relation asymétrique entre les deux acteurs, car l'enseignant a plus de connaissances que l'apprenant. C'est dans cette relation que doit être présente une confiance interpersonnelle. Puis, il y a une relation symétrique au niveau de la construction du sens de l'objet de savoir, car chacun à son propre regard sur l'objet. Cette relation-là nécessite une confiance épistémique.

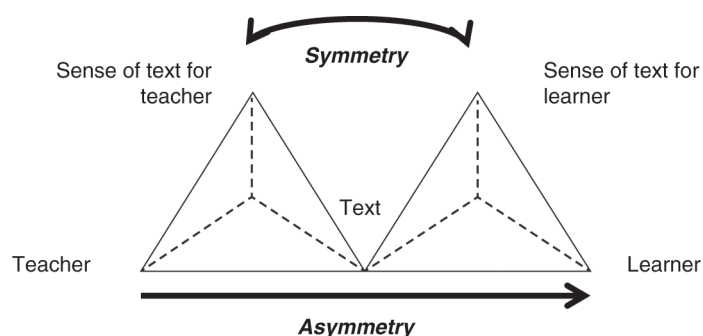


Figure 7. Trust in teaching-learning interactions (Zittoun, 2014)

¹¹ Zittoun (2014) utilise le terme « Displaying trust »

Troisièmement, les dynamiques interpersonnelles de la confiance peuvent conduire à l'apprentissage critique. L'élève favoriserait la création d'une relation personnelle avec l'objet s'il avait appris au sein d'une relation interpersonnelle et épistémique solide. De cette manière, l'étudiant peut explorer les objets de savoir et créer un dialogue intérieur.

La dynamique de prise de risque et de confiance influence dès lors les relations d'enseignement-apprentissage. La confiance semble être un processus relationnel fondamental de la société et jouer un rôle important dans l'apprentissage.

2.4.3 APPRENDRE A FAIRE CONFIANCE ET FAIRE CONFIANCE POUR APPRENDRE

Dans la même perspective que Zittoun (2014), mais à un niveau plus intra-individuel, Landrum, Eaves et Shafto (2015) s'intéressent au mécanisme psychologique en jeu dans la relation entre confiance et apprentissage. Ils postulent que nos connaissances proviennent majoritairement d'autres personnes, et que nous n'apprenons pas tout par nous-mêmes. Cependant, ces personnes ne transmettent pas forcément des informations fiables. Nous devons donc être capables d'évaluer la qualité et la véracité de ces informations.

Les auteurs proposent donc un cadre théorique qui explique comment nous traitons et sélectionnons l'information provenant d'un *informateur*¹² (Figure 8). Ils « prennent en compte les processus réciproques et interdépendants impliqués dans " apprendre sur " et "apprendre de " (d') informateurs » (Landrum, Eaves, Shafto, 2015, p. 109)¹³. Premièrement, les apprenants, à l'aide des connaissances déjà acquises et par inférence sur les propriétés psychologiques, tirent des conclusions sur les informateurs. Ce mécanisme va permettre aux apprenants de faire confiance ou non à un informateur. Ainsi, l'apprenant choisira d'accepter ou de rejeter l'information. Les auteurs précisent qu'il existe une relation réciproque entre les épisodes de partage d'informations et le processus inférentiel.

¹² J'ai traduit le terme *informant* par *informateur*. Explication dans le texte original : *Informant*: someone who selects and presents information for a learner; for example, a teacher.

¹³ Citation originale : « for the interrelated, reciprocal processes involved in learning about and learning from informants (Landrum, Eaves, Shafto, 2015, p. 109)

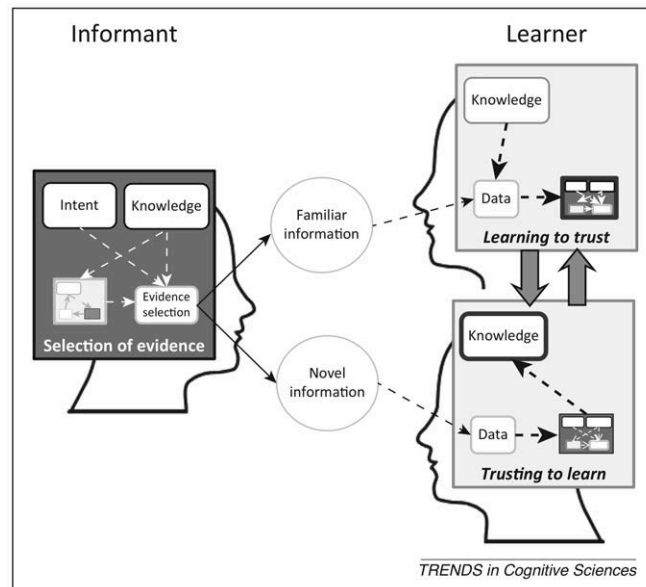


Figure 8. Illustration du cadre théorique (Landrum, Eaves, Shafto, 2015)

Le cadre théorique n'étant pas testé empiriquement, Landrum, Eaves et Shafto (2015) font quelques prédictions sur celui-ci. Ils postulent que les informations que l'informateur transmet à un apprenant devraient avoir une incidence sur les requêtes futures d'informations à cette personne. Par exemple, si un individu lui a communiqué une fausse information par le passé, il va moins facilement lui demander d'autres informations et vis versa. Premièrement, les apprenants tiendraient compte des intentions, utiles ou trompeuses, de l'informateur. Une étude démontre que les enfants tiennent énormément compte de la gentillesse dans leur traitement d'informations, même si celles-ci sont en conflit avec leurs connaissances (Landrum, 2013). Deuxièmement, les inférences des apprenants iraient au-delà de la véracité de l'information. Les enfants répéteraient des actions inutiles pour activer un mécanisme, car ils pensent que toutes les actions démontrées sont nécessaires (Buchsbaum et al., 2011). Troisièmement, les apprenants généraliseraient leurs opinions sur les informateurs. Ils utiliseraient la catégorisation sociale, comme l'expertise ou l'appartenance à un groupe, pour conclure sur les connaissances et les intentions d'un informateur inconnu. Les enfants approuvent plus facilement les informations provenant d'une personne dite experte (Landrum, 2013). Finalement, avec le temps, les apprenants interagissent avec des personnes fiables et non fiables. Cela leur permettrait de déceler des indices qui reflètent des propriétés psychologiques inobservables.

Par ce texte, les auteurs expliquent en quoi l'apprentissage dans une situation sociale est différent par rapport à une situation asociale. Leur cadre théorique « explique

comment le raisonnement psychologique automatique mis en jeu dans la confiance crée un processus dynamique d'apprentissage social qui évolue avec le temps » (Landrum, Eaves, Shafto, 2015, p. 111).¹⁴ Il permet de comprendre comment les croyances sur les gens affectent l'apprentissage et inversement.

En résumé, la confiance a beaucoup été étudiée, et ceci dans plusieurs domaines. Il existe plusieurs définitions de celle-ci. Cependant, ce sera la théorie de Zucker (1986) qui sera la plus utilisée dans le cadre de la présente recherche, notamment le concept de confiance interpersonnelle. Cette confiance est reprise dans le travail de Zittoun (2014) qui spécifie que, dans le système éducatif, il existe une confiance épistémique qui naît suite à la confiance interpersonnelle entre l'apprenant et l'enseignant. Enfin, Landrum, Eaves et Shafto (2015) cherchent à comprendre comment les apprenants sélectionnent les informations provenant d'informateurs, mais également comment ils construisent leur confiance ou non-confiance en cet informateur. Ces notions-là vont aider à comprendre les dynamiques de confiances en jeu au sein d'une dyade pratiquant l'escalade.

2.4.4 PRATIQUE DU SPORT ET CONFIANCE

Traditionnellement, l'étude de la confiance dans le domaine sportif (Cook, 1992) est fortement liée au concept d'auto-efficacité¹⁵. L'auto-efficacité est le jugement d'un individu sur ses capacités à organiser et exécuter un plan d'action spécifique requis pour atteindre la performance souhaitée (Bandura, 1977). Dans le champ du sport, Vealey (1986) définit la confiance comme étant « la conviction ou le degré de certitude que les individus ont sur leur capacité de réussir dans le sport »¹⁶ (Vealey, 1986, *in* Amasiatu, 2013, p. 70). Malgré ces définitions similaires, la confiance en sport représente un état d'esprit, une attitude positive, qui a, en second lieu, un impact sur la variété des situations sportives.

¹⁴ Citation originale : « Our theoretical framework explains how the automatic psychological reasoning involved in trust and learning creates a dynamic process of social learning that evolves over time » (Landrum, Eaves, Shafto, 2015, p. 111).

¹⁵ Traduit de l'anglais : « Self-efficacy »

¹⁶ Traduit de l'anglais : « [...] the belief or degree of certainty individuals possess about their ability to be successful in sport » (Vealey, 1986, *in* Amasiatu, 2013, p. 70)

Une théorie de la confiance dans le sport

Manzo et Silva (1993) ont créé un modèle théorique de la confiance sportive qui repose sur trois concepts sous-jacents :

- *L'optimisme dispositionnel*, c'est-à-dire avoir une attitude positive.
- *Le contrôle perçu*, à savoir la conviction qu'une attente est sous le contrôle de quelqu'un, potentiellement le plus affecté par la perception du monde. C'est la façon dont nous comprenons pourquoi certains résultats se produisent (Connell, 1985).
- *La compétence perçue*, soit le degré avec lequel on pense pouvoir répondre avec succès aux exigences d'une situation sportive.

Idées reçues sur la confiance

Amasiatu (2013), dans sa recherche sur le rôle de la confiance dans l'amélioration des performances sportives fait remarquer qu'il existe plusieurs idées reçues sur la confiance. La première, *la confiance est une compétence héritée, on l'a ou on ne l'a pas*. Au contraire, la confiance est le résultat d'un processus de réflexion qui permet aux athlètes de retirer des bénéfices d'expériences réussies et de minimiser l'impact négatif des expériences moins bien réussies. Ainsi, la confiance s'acquiert de la même manière que d'autres compétences sportives. La deuxième, *seules les réactions positives peuvent renforcer la confiance*. Oui, cela y contribue, mais il est tout à fait possible de réinterpréter de manière sélective les commentaires négatifs comme des défis stimulants dans le but de renforcer la confiance. De la sorte, avec une bonne attitude réflexive, les athlètes peuvent gagner en confiance même lorsqu'ils sont sous-estimés ou critiqués. La troisième, *le succès crée toujours de la confiance*. Pas forcément, car, par exemple, la transition d'un athlète à un niveau supérieur de compétition n'est pas toujours facile. De plus, certains sportifs perdent leur confiance en eux lorsque les succès antérieurs deviennent des formes de pression à laquelle ils n'arrivent pas à échapper. La quatrième, *la confiance est synonyme d'arrogance déclarée*. Dans le monde du sport, certains individus confiants se montrent très prétentieux et provocants. Toutefois, ils sont aussi nombreux à posséder une confiance silencieuse de pareille envergure. La dernière, *les erreurs détruisent inévitablement la confiance*. Le sport est pratiqué par des êtres humains qui commettent obligatoirement des erreurs. C'est là que réside la difficulté à gagner de la confiance. Le problème est que beaucoup d'athlètes réagissent à leurs erreurs avec une

confiance minime, car ils s'attachent de plus en plus celles-ci. Malgré tout, certains sportifs développent leur confiance en dépit d'échecs répétés grâce à leur bonne attitude réflexive évoquée précédemment. Les plus grands sportifs de nos jours apprennent à prendre confiance en faisant des erreurs, c'est cela qui leur fait leur force.

En résumé, la confiance a peu de lien avec ce qui arrive à un individu, mais est plutôt le résultat de la façon dont on pense et on réagit aux événements de sa vie.

2.5 L'APPRENTISSAGE PAR DYADES

Pour commencer, il existe plusieurs types de coopérations différentes en fonction du nombre d'élèves présent dans le groupe. À deux, les experts parlent principalement de *dyades* ou de *binôme*. Entre deux et cinq élèves, ils utilisent le terme de *groupe collectif*. Si la coopération se fait un niveau de la classe entière, ils disent « *groupe-classe* » (Reverdy, 2016). De plus, les types de coopération peuvent être distingués par une autre variable, le niveau d'expertise des élèves. Ainsi, les apprenants se trouvent dans une relation *symétrique* ou *asymétrique* selon les connaissances de chacun. Dans le cas d'une relation *asymétrique*, il existe une interaction de tutelle. C'est-à-dire qu'un des élèves endosse le rôle d'expert et l'autre celui de novice. Inversement, dans une relation *symétrique*, les apprenants ont *a priori* le même niveau de compétence (Olry-Louis, 2011).

2.6 L'UTILISATION D'UN SOCIOGRAMME

La société humaine est réglée par des lois et un ordre que lui est propre. Afin de les comprendre, il a fallu élaborer des méthodes permettant d'explorer et de décrire le domaine social. Dans ce cadre, les méthodes sociométriques, ont été développées dans le but de mesurer l'organisation au sein d'un groupe social (Moreno, 1970). Ainsi, un test sociométrique consiste à demander à un individu appartenant à un groupe, quels individus il voudrait avoir comme camarade. Ce test étudie les structures sociales sur la base de la répulsion et de l'attraction présente au sein d'un groupe. Il a permis de mettre en lumière plusieurs éléments comme le fait que la structure d'un groupe varie en fonction de l'âge de ses membres, que la structure psychologique sous-jacente d'un groupe diffère de ses manifestations sociales ou que des individus ont tendance à briser les cadres sociaux préétablis. Pour réaliser un test sociométrique, il doit être accepté par le groupe et adapté

à la compréhension des sujets. Quelques craintes quant à la mise en lumière de certaines relations peuvent rendre retissant une partie des individus questionnés. Dans ce cas, c'est le devoir du chercheur de dissiper tout malentendu ou appréhension dans l'intention de rendre les sujets appréciant les avantages d'un tel test.

Une fois les questionnaires récoltés, il faut être capable de réaliser le genre de cohésion qu'ils peuvent présenter. C'est pour cette raison qu'a été inventée une forme de représentation des liens sociaux, le sociogramme (Moreno, 1970). C'est en premier lieu une méthode d'exploration. Elle permet de voir la position qu'occupe chaque sujet dans un groupe ainsi que toutes les relations établies entre les divers individus. Ainsi, elle permet l'analyse de la structure d'une collectivité. De multiples types de sociogrammes ont été élaborés. Cependant, ils représentent tous un schéma d'une structure sociale qui marque la position que chaque sujet occupe dans ce schéma.

3 METHODE

3.1 PARTICIPANTS ET SITUATION

La recherche a été effectuée en collaboration avec un enseignant d'éducation physique et sa classe de maturité professionnelle. Celle-ci est composée de onze élèves, dont sept femmes et quatre hommes, âgés de 17 à 18 ans. Un questionnaire préalable a permis de préciser tout d'abord que trois d'entre eux n'avaient jamais pratiqué l'escalade et que les huit autres en avaient déjà fait quelques fois. Mais, également, que quatre étudiants étaient intéressés à la pratique de ce sport contre sept qui n'étaient pas motivés par la grimpe.

Deux dyades ont été choisies sur la base d'un questionnaire sociométrique (cf. annexe 8.1). Les résultats de celui-ci ont permis de mettre en avant l'affinité entre les élèves pour la pratique de l'escalade (cf. annexe 8.2). Il en est ressorti que cinq couples avaient fortement envie de travailler ensemble et qu'un couple n'avait aucun intérêt réciproque à fonctionner ensemble. Deux dyades ont été choisies pour la récolte des données. Dans le but de recueillir un maximum d'informations complémentaire, il a été décidé, avec l'aide de l'enseignant, de former une paire avec un grand intérêt réciproque et une autre avec fort désintérêt réciproque, respectivement Mia¹⁷ et Tess, Léo et Eva. Ces duos sont restés les mêmes durant la totalité de la séance. Chacun assumait alternativement le rôle de grimpeur et d'assureur.

Le recueil des données a été réalisé lors d'une séance d'escalade de 1 h 30. Les élèves ont bénéficié auparavant d'une séance d'introduction à ce sport lors duquel ils ont appris quelques techniques de grimpes en « bloc » ainsi que les nœuds nécessaires à l'assurage lors de la pratique de longues voies.

Le cours s'est déroulé dans un centre sportif. Les voies d'escalade sont installées dans le hall d'entrée sur les murs de la cage d'escalier. Celles-ci ont des dimensions de cinq mètres de large sur douze mètres de haut (cf. Annexe 8.3). Deux cordes sont installées sur chaque mur. Ainsi, deux binômes peuvent travailler ensemble sur un mur. Les quatre dyades de grimpeur-assureur étaient accompagnées d'un contre-assureur afin de respecter les normes de sécurité. Il a été donné comme consigne aux contre-assureurs de ne pas interagir avec les dyades. Concernant les deux binômes étudiés, un possédait,

¹⁷ Afin d'assurer l'anonymat, tous les prénoms de cette recherche sont fictifs.

en tant que contre-assureur, un élève blessé qui ne pouvait pas grimper. Le choix a été fait de cette manière pour que les dyades restent stables lors de toute la session d'escalade.

3.2 PRESENTATION DU SCENARIO DE LA LEÇON

La leçon lors de laquelle les données ont été récoltées était composée de 6 phases :

Phase 1 : L'enseignant explique la construction de la leçon du jour. [2 min]

Phase 2 : Les élèves s'échauffent ensemble dans les couloirs et sur le mur de grimpe. [10 min]

Phase 3 : Les élèves s'équipent avec le matériel d'escalade (baudrier, chaussons, mousquetons). [5 min]

Phase 4 : Les élèves grimpent en binôme avec un contre-assureur. [60 min]

Phase 5 : Discussion rapide de l'activité pratiquée avec les élèves étudiés. [3 min]

Phase 6 : Rangements du matériel et clôture de la leçon. [10 min]

3.3 RECUEIL DES DONNEES

Les données ont été principalement récoltées sous deux formes : des enregistrements vidéo des actions des élèves et des enregistrements audio des communications de ceux-ci. Quelques notes d'observation ont également été rédigées.

Les enregistrements visuels ont été réalisés grâce à cinq caméras numériques (quatre caméras vidéo classiques et une GoPro) installées de façon fixe sur trépieds. Elles étaient disposées à chaque étage de la cage d'escalier afin de couvrir l'entièreté du mur d'escalade dans sa verticalité (cf. Annexe 8.3). Celles-ci permettent de distinguer les formes de coopération de confiance non verbalisée, comme les gestes ou les regards, mais aussi de comprendre le sens des conversations. En ce qui concerne la caméra posée à l'étage le plus bas, l'angle de prise de vue ainsi que le recul possible avec le trépied ne permettaient pas de couvrir l'entièreté de la zone d'assurance. Par conséquent, certaines interactions se sont déroulées hors champ malgré la consigne qui a été transmise aux élèves de rester dans une zone délimitée.

Chaque élève étudié ainsi que l'enseignant portait en permanence un micro-cravate relié à un enregistreur externe (deux dictaphones et trois smartphones). Ceux-ci ont permis de capter toutes les conversations indépendamment de l'endroit. Cependant, il y

a eu un problème avec un microphone qui n'a pas bien fonctionné, car il était probablement déconnecté de son enregistreur, et le son a donc été capté par le microphone interne du boîtier. De plus, la séance de sport se déroulant dans les couloirs du centre sportif, le déplacement de chariots ainsi que le passage d'aspirateur par le concierge ont créé des nuisances sonores. Par conséquent, quelques échanges de propos n'ont pas pu être transcrits.

Les notes d'observation ont pour but de compléter les informations obtenues à l'aide des enregistrements. Elles fournissent des renseignements sur la construction et l'organisation de la leçon, sur des éléments survenus hors champ pouvant avoir une influence sur les données ainsi que des éléments complémentaires sur la classe et l'enseignant.

3.4 TRAITEMENT DES DONNEES

Les informations récoltées ont été traitées en cinq étapes. Premièrement, les vidéos des cinq caméras ont été assemblées et synchronisées afin d'obtenir une seule vidéo montrant l'intégralité de la zone de travail (cf. Annexe 8.4). Deuxièmement, les pistes audio ont été synchronisées puis enregistrées en trois fichiers différents : un comprenant les pistes audio des quatre élèves, les deux autres ayant uniquement les élèves d'une dyade. Troisièmement, l'audio a été synchronisé avec la vidéo. Puis, comme pour l'audio, des fichiers audiovisuels avec le son des quatre élèves et le son isolé ont été exportés. Ceux-ci sont complétés par trois autres vidéos comprenant uniquement la caméra 1 (caméra filmant le bas du mur) afin d'effectuer une analyse plus facile et plus précise des gestes et conversation en bas du mur. Quatrièmement, les énoncés des quatre étudiants ont été transcrits séparément à l'aide des enregistrements audio. Finalement, les vidéos comprenant les discours d'une dyade ont permis de synchroniser les transcriptions dans le but d'une lecture facilitée de la conversation entre deux élèves. Les enregistrements visuels ont également permis de préciser à qui certains propos étaient destinés.

3.5 ÉLABORATION D'UNE GRILLE D'ANALYSE

Pour la réalisation d'une grille d'analyse, j'ai tout d'abord étudié les conversations au sein des dyades. Cela m'a permis de faire ressortir plusieurs formes de coopérations et de confiance entre élèves. Ensuite, j'ai renouvelé l'exercice avec les enregistrements

vidéo. Afin de perfectionner mes observations, j'ai croisé celles-ci avec les différents types de coopérations et de confiances relevés dans la littérature. Cela m'a permis d'élaborer une grille comprenant des thèmes principaux qui pourront être divisés en sous-thèmes dans le but d'illustrer mes propos.

3.6 ÉTAPES D'ANALYSE

Mon analyse est séparée en deux volets. Le premier traite les interactions de coopération qui ont lieu entre les élèves d'une dyade, mais aussi entre les dyades. L'examen de situations concrètes va permettre de mettre en avant différents thèmes de collaboration, ceux-ci constitués de plusieurs formes sous lesquelles elle se manifeste. Pour mettre en lumière ces éléments, j'ai premièrement visionné la vidéo comprenant uniquement les voix de Mia et Tess. Lors du visionnage, j'ai noté, dans la grille d'analyse, chaque occurrence sous la forme « minutes : secondes ». J'ai ensuite répété l'opération avec le binôme Eva et Léo. Une fois cette partie réalisée, j'ai traité séparément chaque thème. Ceux-ci ont été divisés en plusieurs sous-thèmes illustrant les différentes formes de collaborations.

Le deuxième volet de l'analyse concerne les relations de confiances entre les élèves d'une dyade. Les liens entre les dyades ainsi qu'avec l'enseignant ne sont pas pris en compte. Au vu de la complexité d'étudier de la confiance, ce chapitre est composé de réflexions personnelles et d'analyse conversationnelle. Les réflexions personnelles sont faites sur les bases théoriques avec l'aide des observations en classe et de ma propre expérience d'escalade. Quant à l'analyse conversationnelle, elle se fonde sur quelques extraits issus de la leçon enregistrée. La sélection d'énoncés en rapport avec la confiance m'a permis de créer deux thèmes majeurs dans les relations de confiance. Ceux-ci sont visibles sous plusieurs formes.

3.7 SYSTEME DE TRANSCRIPTION

Les discours ont été transcrits mot pour mot de la manière la plus simple. Le tableau ci-dessous synthétise les sigles utilisés pour la transcription.

...	Phrase non terminée ou coupée
()	Activité gestuelle non verbalisée
[?]	Signifie des mots ou suites de mots incompréhensibles
[]	Informations complémentaires
[...]	Passage non pertinent
<i>abc</i>	Discussion adressée à une autre personne que le binôme

4 ANALYSE

4.1 LES DYNAMIQUES DE COOPERATION

Afin d'étudier les dynamiques de coopération, je présente ici quelques extraits d'interaction. Ceux-ci sont développés de manière thématique sur la base des recherches d'Evin, Sève et Saury (2011). Les extraits 1.1 à 1.9 concernent la tutelle entre partenaires. Les types de sollicitation entre partenaires en situation de grimpeur sont détaillés dans les extraits 2.1 à 2.3. S'ensuivent, pour les passages 3.1 à 3.8, les formes de co-construction sans désaccord, puis la confrontation avec arguments pour l'exemple 4.1. Pour terminer, les extraits 5.1 à 5.4 traitent des types de tutelles entre dyades.

Pour rappel, je me suis focalisé sur deux binômes. Dans cette analyse, ils seront nommés de la manière suivante : Binôme A, comprenant Mia et Tess et Binôme B, comprenant Léo et Eva. J'ai représenté les dynamiques de coopération dans le schéma ci-dessous (*Figure 9*). La taille des flèches bleues est proportionnelle au nombre d'interactions qu'il y a eu entre chaque élève. Les flèches grises sont de taille unique et représentent une forte interaction dans les étudiants du binôme sans distinction de quantité.

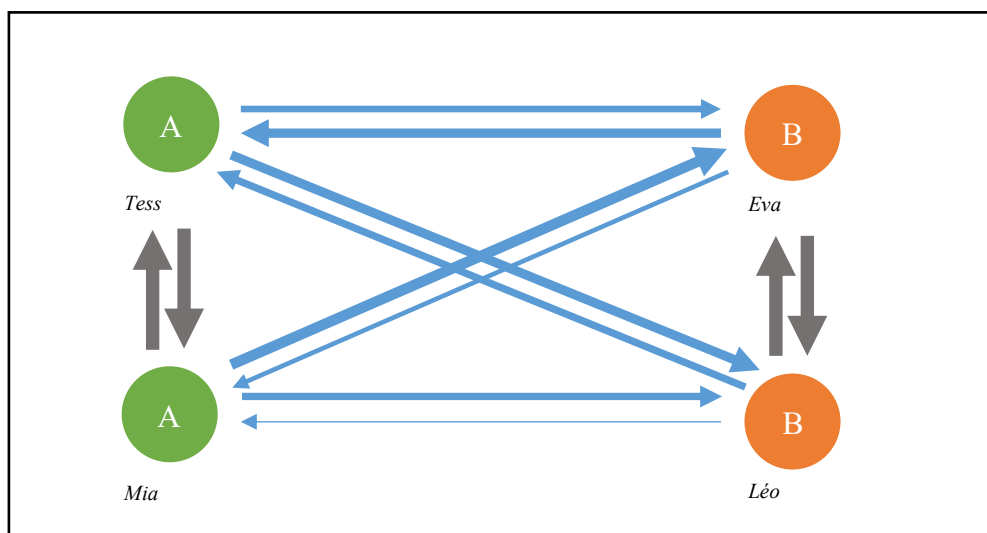


Figure 9. Schéma des dynamiques de coopération

4.1.1 TUTELLE ENTRE PARTENAIRES

Par tutelle entre partenaires, je considère toutes formes d'aide, de soutien ou de conseil, verbal ou physique, d'un élève envers son binôme. Au cours de la session d'escalade, le binôme A comptabilise une douzaine d'interactions de ce type alors que le binôme B en compte vingt-quatre. Voici quelques extraits de cette forme de coopération.

Dans l'extrait 1.1, Tess explique à Mia comment installer le système d'assurage.

Extrait 1.1 : Binôme A

1. Mia : Et moi je dois faire quoi déjà ?
2. Tess : Attends. Non toi tu mets là (montre du doigt le pontet). Pis tu fais...
3. Mia : Ah je dois faire ouais. Mais où, par la fin, ou c'est égal ?
4. Tess : Euh, c'est égal, je pense.
5. Mia : Bon je fais là. Alors comme ça.
6. Tess : Derrière (mime le geste puis prend la corde et effectue la manipulation)
7. Mia : (Tess manipule le système d'assurage de Mia) Non, tu dois tourner, ouais. Après on demande si c'est juste. Ouais, tu dois soulever.

Dans cet extrait, on peut mettre en évidence plusieurs formes de tutelle. Premièrement, Tess explique verbalement à Mia ce qu'elle doit faire (2, 4, 6). La parole n'étant pas suffisante, elle précise ces explications en commençant par montrer du doigt l'objet de la discussion (*Figure 10*), le pontet¹⁸ (2), puis elle mime la manipulation que doit exécuter Mia pour effectuer son nœud d'assurage (6). Tess débute par mimer, face à



Figure 10. Montre du doigt



Figure 11. Le mime

¹⁸ Boucle qui relie les parties supérieures et inférieures du baudrier. Elle sert principalement à y fixer le système d'assurage.

Mia, puis se déplace à côté d'elle dans le but de faciliter la reproduction (*Figure 11*). Mia n'ayant pas réalisé les bons mouvements, Tess saisit la corde et corrige la manœuvre. Pour terminer, Tess manie le mousqueton pour y faire passer le nœud, car Mia tient celui-ci à deux mains (7).

L'échange entre les deux grimpeuses est assez équilibré. Tess aide Mia, car elle voit qu'elle n'arrive pas à réaliser certaines manipulations. Aucune des deux n'a l'air de vouloir prendre le dessus sur l'autre.

Dans l'extrait 1.2, Eva aide Léo à faire son nœud de huit.

Extrait 1.2 : Binôme B

1. Léo : OK.
2. Eva : Tu dois laisser 10 cm.
3. Léo : Comme ça.
4. Eva : (Mime le geste) Tu plies en deux, tu dois faire un nord de huit d'abord.
5. Léo : Ouais ouais, mais genre je dois le faire de là.
6. Eva : Mais attends, laisse [?] (prends la corde) Non, mais, je crois, d'abord tu le fais (réalise la manipulation). Comme ça, non pas comme ça. [rires]
7. Léo : Attends, je peux vite...
8. Eva : Tu fais le nœud de huit, mais tu laisses assez de place
9. Léo : OK. (reprinds la corde en main et essaie de faire son nœud)
10. Eva : Je crois que tu passes celle-là derrière [?].
11. Léo : Heu.
[Discussion avec l'autre binôme]
12. Léo : Hyper chelou c'te corde.
13. Eva : (reprinds la corde des mains de Léo) C'est parce que tu laisses pas assez d'corde. Oh merde, maintenant j'ai [?] (relâche la corde de Léo).
Tiens t'as plus de mou là.
14. Léo : Voilà.
15. Eva : (reprinds la corde de Léo) Comme ça. On est d'accord deux fois ?
16. Léo : Deux fois ouais et ensuite.
17. Eva : Ah, bien voilà, je crois que ça passe.
18. Léo : Ça dedans.
19. Eva : Voilà, après tu passes depuis en bas. (redonne la corde à Léo)
20. Léo : (fait son nœud au baudrier) Ça, depuis en bas jusque.
21. Eva : Bon, nous on a laissé plus que 10 cm, mais au moins on est bien sécurisé.
22. Léo : Voilà.
23. Eva : Non il est trop long là je crois. (manipule la corde à Léo)
24. Léo : Il est un peu long quand même.
Ça devrait aller.

Comme pour le binôme A, les mêmes formes de tutelle apparaissent. En complément de l'explication verbale, Eva débute par mimer le geste que Léo doit réaliser (4). S'ensuit une grande manipulation de la corde par Eva, ne laissant pas vraiment Léo essayer par lui-même (6, 13, 15).

Dans ce cas de figure, Eva prend une place dominante dans le binôme. Cela peut s'expliquer par le fait que c'est la seule étudiante à déjà avoir pratiqué l'escalade auparavant.

Dans l'extrait 1.3, Tess explique à Mia la direction de déplacement de chaque corde afin qu'elle comprenne comment assurer.

Extrait 1.3 : Binôme A

1. Tess : Pis là c'est le frein si genre si, tiens celui-là (montre du doigt la corde à saisir).
Pis si je fais comme ça (tire sur sa corde en s'asseyant), genre c'est celui-là qui tient.
2. Mia : Ouais.
3. Tess : Ouais ouais.
Ah là j'ai compris. Mais j'avais pas compris quand tu montais ce que je devais faire.
Bon, vas-y.

Dans cet extrait, en plus de montrer avec le doigt l'objet de la discussion, une nouvelle forme de tutelle apparaît. Tess utilise la démonstration pour expliquer à Mia comment fonctionnent les cordes (1). Elle lui dit de tenir une corde et effectue une action sur son bout de corde dans l'intention de mettre Mia en situation réelle avant que Tess se retrouve sur la paroi.

Dans les extraits 1.4 et 1.5, Tess et Mia sont en situation de grimpe. L'assureuse motive verbalement la grimpeuse.

Extrait 1.4 : Binôme A (Mia assure, Tess grimpe)

1. Mia : Tu peux, tu peux.
2. Tess : Ouais, non, non non non.
[À l'enseignant] *Non, non monsieur, non.*
Ouais, ben attends.

3. Mia : Vas-y, vas-y.
4. Tess : Ouais non non. Non non, attendez là. Je continue hein, Mia.
[...]
5. Mia : Oui, c'est bien Tess.
6. Tess : Oh le pire.
[...]
7. Mia : Ouais bien.
8. Tess : Oh putain.
9. Mia : Passes pas par-dessus parce que sinon.

Extrait 1.5 : Binôme A (Mia grimpe, Tess assure)

10. Tess : Vas-y Mia, je crois en toi.

On observe ici comme forme de tutelle, une motivation par la parole. Mia, par ces mots, « Tu peux, tu peux » (1), « Vas-y, vas-y » (3) et « Ouais bien » (7), essaie de motiver Tess à arriver au sommet de la voie. Inversement, quand c'est au tour de Mia d'escalader, Tess la motive avec « Vas-y Mia, je crois en toi » (10). Mia a plus souvent encouragé Tess. Cela s'explique par le fait que Tess est montée jusqu'au sommet de la voie alors que Mia s'est arrêtée très rapidement à cause de sa peur de la hauteur.

On retrouve la motivation verbale dans l'extrait 1.6 où Léo et Eva sont en situation de grimpe. Eva encourage Léo par la parole.

Extrait 1.6 : Binôme B (Léo grimpe, Eva assure)

1. Eva : Allez Léo, t'inquiètes, tu peux avoir confiance.
2. Léo : Wow.
3. Eva : T'inquiète elle est bien serrée la corde.
[...]
4. Eva : C'est bien Léo. Eh, mais tu montes vite.
[...]
5. Eva : Ouais, c'est bien.
[...]
6. Eva : He c'est bien t'y es presque. Là, t'as fait heu les trois quarts, ouais la moitié. La moitié.
7. Léo : Non je veux pas regarder en bas.
[...]
8. Eva : Tu y es presque. Après là-haut il y aura des grosses moulures.

9. Léo : Putain.
[...]
10. Eva : Putain Léo c'est trop bien. Vas-y.

Dans ce passage, on aperçoit les mêmes types de phrases que dans le binôme A. Eva répète assez souvent « Allez Léo » (1), « C'est bien » (4, 5, 6, 10), « Tu y es presque » (6, 8) dans le but de motiver Léo. Elle essaie également de le rassurer (1, 2) et de la situer sur la paroi (6). Dans ce binôme, Léo est allé au sommet de la paroi alors qu'Eva est également rapidement redescendue. Il en résulte une multitude d'énoncés motivants pour Léo venant d'Eva, mais aucun dans le sens contraire.

Dans l'extrait 1.7, Tess essaie d'aider Mia en lui expliquant où elle peut trouver des prises.

Extrait 1.7 : Binôme A (Tess assure, Mia grimpe)

1. Tess : Heu, t'arrives pas à monter tes pieds ? Genre parce que t'as deux bons trucs pour les pieds. Je sais pas lequel tu veux mettre dessus.
2. Mia : Ouais, mais j'ai pas pour la main.
3. Tess : Genre tu te tends et tu vas prendre la noire au-dessus avec ta main droite.
4. Mia : La noire ?
5. Tess : La noire là. Genre tu te tends puis heu... Ouais, elle est pas bonne ?

On constate ici que Tess, avec l'aide de son expérience antérieure, donne des conseils à Mia pour qu'elle puisse continuer son ascension (1, 3, 5). Cet échange démontre un nouveau type de tutelle que l'on pourrait qualifier d'aide au placement et à la recherche des prises.

Dans l'extrait 1.8, Eva aide Léo à trouver des prises.

Extrait 1.8 : Binôme B (Eva assure, Léo grimpe)

1. Eva : Heu... T'arrives prendre la prise noire peut-être là-haut non ?
2. Léo : Où ça ?
3. Eva : Elle est pas plus facile la prise noire là en dessus de ta, non, mais pour ta main.
4. Léo : Là.
[...]
5. Eva : Juste en dessus là, ton pied heu...

6. Léo : Ouais bon.
7. Eva : Le pied droit, un peu plus haut. Heu essaie de monter plus au milieu peut être.
Là, t'es en train d'aller trop sur le bord.
8. Léo : Ah ouais.
[...]
9. Eva : Mais je pense, si tu te décales, les prises bleues, elles ont l'air assez faciles.
Enfin, j'sais pas. Elles ont l'air grandes.
10. Léo : Où ça ?
11. Eva : Les bleues là.
12. Léo : Ouais.

Ce passage nous donne également quelques exemples d'aide au placement et à la recherche des prises. Eva conseille Léo sur le choix des prises en fonction de ce qu'elle voit depuis le bas de la voie (1, 3, 5, 7, 9, 11). Léo écoute ses conseils et essaie de les appliquer (4, 6, 8, 12).

Dans l'extrait 1.9, Léo aide Eva à trouver des prises.

Extrait 1.9 : Binôme B (Léo assure, Eva grimpe)

1. Léo : D'abord, utilise tes pieds, c'est important les pieds.
2. : Là-bas, là... un peu... à gauche gauche. Un peu à gauche à gauche à gauche.
3. Eva : Mais je vois rien.
4. Léo : Là, à gauche à gauche à gauche. Non, enfin... ouais sa passe.
5. Eva : Oh sa mère.

Comme dans l'extrait précédant, ici, Léo aide Eva à se placer et à trouver les meilleures prises pour continuer son ascension (2, 4). En plus de cela, Léo lui rappelle un principe fondamental de l'escalade qui est d'utiliser un maximum ses pieds afin de se fatiguer le moins possible les bras (1).

Pour résumer, nous avons distingué huit formes de tutelle entre partenaires. Certaines sont plutôt visuelles comme l'aide gestuelle directe, montrer du doigt l'objet de la discussion l'aide par le mime et la démonstration d'une action. D'autres sont plutôt verbales comme : l'explication verbale, l'aide au grimpeur concernant son placement et les prises disponibles, la motivation verbale au grimpeur ainsi que le rappel de principes de l'escalade.

4.1.2 SOLLICITATION ENTRE PARTENAIRES EN SITUATION DE GRIMPEUR

Par sollicitation entre partenaires, je considère toutes formes de questions ou de demandes que le grimpeur formule à l'assureur. Au cours de cette leçon, le binôme A a eu quatre d'interactions de ce type alors que le binôme B en comptabilise huit. Voilà quelques extraits qui illustrent cette forme de coopération.

Dans l'extrait 2.1, Tess, qui est en train de grimper, n'est pas très à l'aise.

Extrait 2.1 : Binôme A (Tess grimpe, Mia assure)

1. Tess : Tends Mia. Oooh, j'suis pas sereine là.
2. Mia : Oh.
3. Tess : Woop, attends-tends.
[...]
4. Tess : Tu tends Mia s'il te plaît.
5. Mia : Oui.
6. Tess : Oh putain. Pas eu le flip là.
Attends.
[...]
7. Tess : Mais là pour redescendre là ?
8. Mia : [à l'enseignant] Ah. T'es sûr ?
9. Tess : Ouais, oh putain.
10. Mia : C'est bon Tess.

La plupart des requêtes de Tess envers Mia sont de « tendre », c'est-à-dire que l'assureur tire sur la corde afin que le grimpeur puisse se reposer ou simplement se sentir en sécurité (1, 4). Elle demande également comment elle doit faire pour redescendre (7). Suite à l'explication de l'enseignant, Mia donne le feu vert à Tess pour la descente. On constate ici deux formes de sollicitation : une demande par l'impératif et une question sur le comportement à adopter.

Dans l'extrait 2.2, Léo demande à Eva de le bloquer pour qu'il puisse se reposer.

Extrait 2.2 : Binôme B (Léo grimpe, Eva assure)

1. Léo : OK bon là je veux faire une pause.
2. Eva: D'accord, attends. C'est bon.

3. Léo : OK.
[...]
4. Léo : Tu peux me m'tenir.
5. Eva: Hein ?
6. Léo : Tenir s'il... OK.
[...]
7. Léo : Pff. Possible de retenir ?
[suite à des conseils de placements de Tess] Attendez je commence à être un peu fatigué là. Vous pouvez tenir.
OK.
8. Eva: [à Tess] *Tires pas trop.*
Bon, c'est bon.
[...]
9. Léo: C'est bon, je peux me lâcher ?
10. Enseignant : Ouais.

On retrouve ici la même composition que dans le binôme A. Les requêtes de Léo concernent le fait de tendre la corde dans l'intention de se reposer ou se rassurer (1, 4, 6, 7). Ensuite, au moment de redescendre également une question. Celle-ci a une visée différente que pour Tess, elle a comme but de s'assurer que l'assureur est prêt pour la descente.

Dans l'extrait 2.3, Eva demande à Léo de la bloquer, car elle n'est pas très à l'aise avec la hauteur.

Extrait 2.3 : Binôme B (Eva grimpe, Léo assure)

1. Eva : Tu prends s'il te plaît.
S'il vous plaît.
2. Léo : De quoi ?
3. Eva : Regardez ma corde.
4. Léo : Voilà.
[...]
5. Eva : Vas-y serres, serres, serres.
6. Léo : Ouais. OK.
[...]
7. Eva : Oh sa mère. Non vas-y serre-moi, serre-moi, serre-moi !
8. Léo : Hein ?
9. Eva : Serre, serre, serre ! Je descends, je descends, je descends !
10. Léo : OK.

Malgré sa redescente rapide, Eva sollicite plusieurs fois Léo pour tendre la corde (1, 5, 7, 9). Cependant, elle ne pose aucune question au moment de la descente, sûrement à cause de la peur de sa hauteur.

En somme, les types de sollicitations du partenaire en situation de grimpeur se résument à des demandes par l'impératif et des questions de comportements ou de confirmation. Je pense que cela s'explique par la situation du grimpeur qui n'est pas confortable. Alors, les seules sollicitations que le grimpeur fait à l'assureur est de lui ordonner quelques choses ou de lui demander ce qu'il doit faire pour améliorer son confort.

4.1.3 CO-CONSTRUCTION SANS DESACCORD

Dans la co-construction sans désaccord, je prends en compte toutes formes de communication ou gestes ayant pour but le bon déroulement de l'activité, comme des discussions, des questions, des contrôles ou des requêtes. Une vingtaine d'interactions de ce type ont été relevés dans le binôme A contre une trentaine dans le binôme B. Afin d'illustrer mes propos, voici plusieurs extraits.

Dans l'extrait 3.1, Mia et Tess prennent la corde pour s'équiper.

Extrait 3.1 : Binôme A

1. Mia : Bon.
2. Tess : Attends.
3. Mia : Tu dois prendre ça. (donne un bout de corde à Tess)
4. Tess : Moi je dois faire celle-là. (prends les deux bouts de corde)
Non je dois faire celle-là.
5. Mia : Ouais ouais, vers le mur.

Dans ce court extrait, Mia et Tess discutent et préparent ensemble le matériel pour l'ascension. Il démontre une forme simple de coopération qui est la discussion sans désaccord. Elles agissent ensemble sans divergence sur les étapes à suivre.

Dans l'extrait 3.2, Tess fait son nœud de huit et Mia la regarde attentivement.

Extrait 3.2 : Binôme A

1. Mia : Le huit, comme ça. (regarde Tess faire la manipulation)
2. Tess : Pourquoi ça tourne ça ?
3. Mia : Ouais, essaie.
4. Tess : Non, ça a pas fait, attends.
5. Mia : Non tu peux pas.
Ouais, ouais. C'est un huit ça ? (regarde de plus près)
6. Tess : Ouais c'est un huit.
[...]
Comme ça.
7. Mia : Depuis le bas, oui. (prends brièvement la corde en main, puis regarde)
Ouais.
8. Tess : Attends, je vais un peu l'élargir. Je sais pas si j'ai assez.
9. Mia : Heu, ouais c'est un peu court.
10. Tess : Ouais c'est trop court.
11. Mia : Non comme ça, je pense, non ? (tire la corde pour approcher le nœud du baudrier)
12. Tess : Ouais, mais.

Lors de cet échange, une nouvelle forme de coopération apparaît, le contrôle visuel sur l'action de l'autre (*Figure 12*). Durant toute cette discussion, Mia regarde attentivement les gestes de Tess. Sur cette base, elle va l'accompagner dans la réalisation de son nœud avec un maximum d'interventions verbales (1, 3, 5, 7, 9, 11). Cependant, elle agit brièvement deux fois sur la corde à des moments où l'explication aurait été plus compliquée que le geste rapide (7, 11).



Figure 12. Contrôle visuel sur l'action de l'autre

Dans l'extrait 3.3, Tess et Mia se préparent à grimper.

Extrait 3.3 : Binôme A

1. Tess : Mais genre tire sur celui-là maintenant. Parce que là je suis un peu mou.
Ouais.
2. Mia : Ouais
OK, comme ça ?
3. Tess : Encore, genre comme ça.

- Ouais
Ouais.
4. Mia : Ho merde.
5. Tess : Ouais, attends.
6. Mia : Mais c'est juste là ?
7. Tess : Ouais.

Dans l'extrait 3.4, Eva et Léo se préparent à grimper.

Extrait 3.4 : Binôme B

8. Léo : C'est bon comme ça ?
9. Eva : Ouais, je crois. On voit qu'il est bien fait, mais. Demande au prof.

Dans ces dialogues, nous pouvons distinguer plusieurs éléments. Tout d'abord, une requête de la part de Tess afin que la corde soit tendue pour commencer l'ascension (1). Ensuite, dans le binôme A, il y a deux demandes d'approbation de Mia à Tess pour savoir si ses manipulations sont correctes (2, 6). De même dans le binôme B, Léo demande à Eva si son nœud est correct (8). Ces formes sont visibles avant ou après les instants de grimpe.

Dans l'extrait 3.5, Mia pose des questions à Tess avec le but de l'aider.

Extrait 3.5 : Binôme A (Tess grimpe, Mia assure)

1. Mia : Tu veux pas te reposer ?
2. Tess : Hein ?
3. Mia : Tu veux pas te reposer ?
4. Tess : Non, ça va.
[...]
5. Mia : Ça va, tu vas pas trop vite ?
6. Tess : Oh putain, j'ai les jambes qui tremblent.

Dans l'extrait 3.6, Eva pose des questions à Léo dans le but de l'aider.

Extrait 3.6 : Binôme B (Léo grimpe, Eva assure)

7. Eva : T'as besoin de faire une pause ?
8. Léo : Heu je pense ouais.

9. Eva : OK.
[...]
10. Eva : Tu veux faire quoi ? Une pause ou descendre ?
11. Léo : Non juste une pause hein.
[...]
12. Eva : Tu continues ?
13. Léo : Attendez, attendez.

Dans la situation où un étudiant est sur la paroi, un autre type de co-construction apparaît. Je qualifierais cela de question avenante. Par une question, Mia prend connaissance de l'état de Tess dans le but de connaître les sentiments de sa partenaire (1, 3, 5). Dans le binôme A, c'est exclusivement l'assureur qui va s'inquiéter du grimpeur et non l'inverse. Pour le binôme B, même principe, Eva pose des questions à Léo pour connaître son état (7, 10, 12). Elle lui demande souvent s'il veut faire une pause (cinq fois exactement).

Les extraits 3.7 et 3.8 relatent plusieurs échanges qui ont eu lieu lors de la leçon.

Extrait 3.7 : Binôme A

1. Mia : Bon.
2. Tess : Je suis prête Mia.
3. Mia : C'est parti.
[...]
4. Tess : Je continue hein, Mia.
5. Mia : Comment ?
6. Tess : Je continue.
7. Mia : Ah.
[...]
8. Tess : Heu je me déplace un peu hein, Mia. (Mia regarde Tess)
[...]
9. Tess : Attends, viens je te tends.
10. Mia : De toute façon je vais pas monter jusqu'à là.
[...]
11. Mia : Oh, mais moi j'ai déjà peur là.
Non c'est trop pour moi, je descends, je descends.

Extrait 3.8 : Binôme B

12. Eva : Léo, je crois que tu peux y aller.
 13. Léo : Je peux déjà y aller ?
 [...]
 14. Eva : Si t'as besoin de te reposer, tu dis hein.
 15. Léo : Ouais.
 [...]
 16. Eva : On est prêt si tu veux faire une pause.
 14. Léo : Hm. Mais je suis bien ici. Je pense je peux continuer.
 17. Eva : OK.
 [...]
 18. Eva : Il y a Mia qui monte, mais ça te change rien à toi, vas-y.
 19. Léo : Ouais.
 [...]
 20. Léo : OK, je vais essayer de continuer.
 21. Eva : OK.

Un autre type de co-construction est visible autant lors des préparations lorsque le binôme est au sol que lorsqu'un des étudiants escalade, c'est l'échange d'informations sans demande de réponse (2, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 20). Au cours de toute la leçon, il y a des échanges d'informations basiques sans qu'un retour soit attendu par l'un ou l'autre composant du binôme.

Une dernière forme co-construction sans désaccord, repérable uniquement visuellement, est l'échange de regards entre l'assureur et le grimpeur (*Figure 13*). Premièrement, inhérent à la pratique de l'escalade, l'assureur regarde le grimpeur afin de suivre son ascension dans le but de l'aider, mais également afin d'assurer sa sécurité en cas de chute. C'est un regard quasiment constant lors de la pratique



Figure 13. Échange de regards

habituelle. Dans ce cas-ci, l'étudiant détourne souvent son regard pour discuter avec d'autres élèves ou simplement contrôler ses manipulations de corde. Deuxièmement, le

grimpeur peut regarder l'assureur. Cette situation est plus rare. Généralement, elle découle de deux facteurs : l'assureur ne répond pas aux demandes du grimpeur, autrement dit il y a un problème de communication ; le grimpeur se trouve dans une situation inconfortable et contrôle que l'assureur est attentif.

Au final, la co-construction sans désaccord se manifeste sous six formes : contrôle visuel sur l'action de l'autre, les regards entre grimpeur et assureur, les discussions simples, les questions avenantes, la demande d'approbation du partenaire et les échanges d'informations sans attente de réponses.

4.1.4 CONFRONTATION AVEC ARGUMENTS

Lors de certains échanges, il y a un désaccord qui nécessite un ou plusieurs arguments. C'est ce que je vais traiter dans ce thème : confrontation avec arguments.

Dans l'extrait 4.1, Tess se prépare à escalader et Mia doit tendre la corde. Cependant, Mia ne comprend pas bien les actions de chaque bout de corde.

Extrait 4.1 : Binôme A

1. Tess : Là déjà il faut me tirer un peu. Genre parce que là je suis trop libre. Genre tire.
2. Mia : Mais non justement, c'est toi que tu dois monter, c'est pas moi que je dois tirer.
3. Tess : Bien oui, mais tu dois quand même un peu tirer ici comme ça, tu sais.
4. Mia : Oui justement, c'est ça que je dis. Le frein devant moi.
5. Tess : Ouais, mais du coup tu dois tirer celui-là.
6. Mia : Ah ouais ?
7. Tess : Bien, si tu...
8. Mia : Mais non parce que tu freines après.
9. Tess : Si tu tires celui-là, ça tire celui-là en haut, euh ça tire celui-là en bas.
10. Mia : Non quand je monte, comme ça.
[Intervention de l'enseignant]
11. Mia : [à l'enseignant] Ah ouais ?
12. Tess : Ouais parce qu'il sera en haut.
13. Mia : Ah. OK.
15. Tess : Mais genre tire sur celui-là maintenant. Parce que là je suis un peu mou.

Tout d'abord, il est intéressant de noter que dans cette situation, les énoncés sont plus longs et plus étoffés que dans les autres échanges. Cela s'explique par le fait que nous nous trouvons dans un discours argumentatif qui nécessite la défense d'idée.

Dans ce passage, les élèves se préparent à escalader le mur. Néanmoins, il y a un désaccord sur les manipulations à effectuer avant le départ. Tess et Mia sont donc obligées d'avancer des arguments pour trouver une solution commune. Cette forme de coopération apparaît uniquement lors de discussion sur le matériel ou l'assurance. Elle comptabilise très peu d'occurrences, seulement une dans le binôme B et deux dans le binôme A.

4.1.5 TUTELLE ENTRE DYADES

En plus des échanges entre les partenaires d'un binôme, les couples interagissent également entre eux. Lors de ces échanges, on distingue des formes de tutelle entre dyades que je définis comme toutes formes d'aide, de soutien ou de conseils, verbaux ou physiques, d'un élève d'un binôme envers le ou les élèves d'un autre binôme. On retrouve ici les différentes formes relevées lors de la tutelle entre partenaires. Voici plusieurs extraits qui illustreront les différentes formes de tutelle.

Dans l'extrait 5.1, Mia intervient dans le binôme B, car ils ne trouvent pas un des bouts de corde.

Extrait 5.1 :

1. Eva : Mais nous, on n'a pas de bout de corde là, c'est normal ?
2. Mia : [à Léo et Eva] *He tu dois faire comme ça ! Non, mais c'est juste, c'est la corde...* (en montrant du doigt le bout de corde que tient Léo)
3. Eva : [à Mia] *Ouais, mais nous, on a pas de bout là. Vous, elle sort.* (en montrant l'autre bout de corde coincé dans le tapis)
4. Mia : [à Eva] *Mais elle est, elle est juste.* (tire la corde coincée, le bout de corde apparaît)

Cet extrait permet de mettre en évidence trois types de tutelles entre dyades. Premièrement, l'explication verbale et conseil : Mia confirme que la manipulation de Léo et Eva est juste suite à leur questionnement (2). Ce type de tutelle a lieu plusieurs fois durant toute la session d'escalade. La plupart du temps, les échanges concernent des conseils pour que le grimpeur se sente mieux, telle que les questions liées à où mettre la

corde ou à comment s'asseoir. Deuxièmement, montrer du doigt l'objet de la discussion : Mia montre du doigt la corde qui est « juste » (2). Eva réplique également en pointant le bout de corde qui lui pose problème (3). Ces gestes de pointage reviennent souvent, autant dans l'explication du matériel et de l'assurage que sur le placement. À plusieurs reprises, en plus de l'explication verbale, les étudiants étant au sol montrent au grimpeur les prises à saisir. Troisièmement, l'intervention gestuelle directe : Mia saisit la corde coincée et la tire pour la libérer (*Figure 14*). Cette configuration a également lieu plusieurs fois : Tess aide Eva puis Léo pour le contre-assurage ; Mia saisit la corde d'Eva pour lui défaire le nœud de huit ; Tess démonte le système d'assurage de Léo. Dans tous les cas, ces interventions concernent le matériel et l'assurage.



Figure 14. Intervention gestuelle directe dans l'autre binôme

L'extrait 5.2 est un assemblage de plusieurs passages lorsque Léo grimpe et Eva assure. À côté, Mia et Tess regardent.

Extrait 5.2 :

1. Mia : *Vas-y Léo.*
[...]
2. Eva : *Allez Léo.*
3. Mia : *[à Léo] Encore quelques prises*
4. Tess : *Allez Léo, tu y es presque.*
[...]
5. Eva : *Ah c'est bien Léo. Attends je serre. Attends. (Léo est arrivé au sommet)*
6. Mia : *[à Léo] Ouais !*

On constate ici que non seulement Eva motive Léo par des encouragements, mais que l'autre binôme le motive également (1, 2, 3, 4, 5, 6). On retrouve donc ici un type de tutelle qui est la motivation. Plus Léo arrive proche du sommet, plus les encouragements augmentent. Toutefois, lorsque Eva grimpe, elle ne reçoit aucun encouragement, ni de Léo, ni de l'autre groupe. Cela dit, elle n'a passé que très peu de temps sur la paroi (4 minutes 2 secondes), contrairement à Léo (18 minutes, 55 secondes). Pour Mia et Tess, lorsque Tess grimpe, elle reçoit quelques encouragements de Mia et d'Eva. Quand c'est au tour de Mia d'escalader, elle ne reçoit qu'un encouragement de Tess. Cela peut s'expliquer également par son court moment sur la paroi (3 minutes 15 secondes).

L'extrait 5.3 réunit également plusieurs moments lorsque Léo grimpe et Eva assure. Tess et Mia sont attentives et participent.

Extrait 5.3 :

1. Mia : [à Léo] *Il y a la noire à côté. Non pour les pieds je dis.*
2. Eva : *Juste en dessus, ton pied heu...*
3. Mia : [à Léo] *Juste quelques centimètres. Là*
[à Eva] *Il voit pas.*
[...]
4. Tess : [à Léo] *Si tu vas plus à gauche, t'auras des prises noires.*
5. Eva : *Ah ouais, là, juste sur le coin.*
6. Mia : [à Léo] *L'expérience de Tess.*
7. Tess : [à Léo] *Les noires elles sont les mieux, pour prendre.*
8. Eva : *Là sur le coin.*
9. Tess : [à Léo] *Ta main gauche.*
[...]
10. Tess : [à Léo] *Ouais, décale-toi un peu, genre les grandes prises là.*
T'arrives pas à mettre ton pied gauche sur la prise noire qu'es au-dessus de ton pied droit ?
Au-dessus de ton pied droit, il y a une prise noire.

Dans cet extrait, nous constatons que Mia et Tess sont très présentes pour aider Léo à se placer et à trouver les prises (1, 3, 4, 6, 7, 9, 10). Une forme de tutelle déjà relevée plus tôt. Sur l'ensemble de l'ascension de Léo, c'est Tess qui donne le plus de conseils, sûrement parce qu'elle est allée au sommet juste avant lui et qu'elle connaît donc le mieux

la paroi. Cette situation est aussi visible lorsqu'Eva grimpe, Tess aide au mieux Eva pour se placer et trouver des prises malgré la courte ascension, et lorsque Tess escalade, Eva l'aide quelques fois à trouver des prises.

Dans l'extrait 5.4, Tess grimpe, Mia assure et Eva donne des conseils.

Extrait 5.4 :

1. Eva : [à Tess] Et puis *tires pas trop dans tes bras.*
 Plutôt dans les jambes, pas trop dans les bras.

Ce court extrait est la seule occurrence lors de laquelle un élève d'un binôme, en l'occurrence Eva, rappelle quelques principes fondamentaux de l'escalade à un membre de l'autre binôme.

En somme, nous retrouvons dans la tutelle entre dyades les mêmes modalités que lors de la tutelle entre partenaires, c'est-à-dire l'explication verbale, l'aide gestuelle directe, le pointage du doigt, les encouragements, l'aide au placement et à la recherche des prises et le rappel de principes fondamentaux de l'escalade à l'exception du mime et de la démonstration qui n'ont pas fait son apparition dans les échanges entre binômes.

4.1.6 CONFRONTATION SANS ARGUMENT

Lors de ma recherche empirique, un type de collaborations, qui a été relevé par Evin, Sève et Saury (2011), n'a pas été repéré. C'est confrontation sans argument, que je définis comme tous types de désaccord sans argument pour étayer sa position. Dans toutes les situations de conflit d'idées, un ou les deux élèves utilisent des arguments pour se justifier.

4.2 LES RELATIONS DE CONFIANCE

La confiance n'est pas un élément facilement visible et donc repérable lors d'échanges verbaux ou gestuels. Sa mesure est par conséquent compliquée. Cependant, je vais extraire des indices repérables dans les conversations. Préalablement, je vais

rappeler quelques dimensions de la confiance dans l'éducation avant de me pencher sur les interactions individuelles.

4.2.1 UN ENVIRONNEMENT DE CONFIANCE

Pour agir en confiance avec un partenaire, il est nécessaire de s'inscrire dans une situation de confiance. Ma recherche se concentre sur la pratique de l'escalade en éducation physique. C'est-à-dire que les individus interagissent dans un cadre scolaire. Il faut se rappeler qu'à la base, nous avons et nous devons avoir confiance en notre système éducatif, ce que Zittoun (2014) appelle la confiance macrosociale, qui est une condition au bon fonctionnement du processus enseignement-apprentissage. À l'intérieur de celui-ci, nous avons des écoles à qui l'on accorde également de la confiance. Chaque école se compose de plusieurs classes qui comptent chacune un enseignant et plusieurs élèves. Au sein de ces classes, plusieurs dynamiques de confiances sont présentes. Premièrement, les élèves doivent faire confiance à leur enseignant. Ils doivent le reconnaître comme compétent et ayant de bonnes intentions pour le reconnaître comme partenaire du processus d'enseignement-apprentissage. Dans le cas de la présente recherche, les étudiants ont l'obligation de croire aux compétences de l'enseignant en matière d'escalade. Ils doivent croire que l'enseignant connaît le matériel et sait comment l'utiliser. Qu'il est capable d'expliquer son fonctionnement et mettre en place une situation sportive qui comporte des risques. Si un élève doute des compétences de l'enseignant, il ne voudra pas se lancer dans l'ascension d'un mur de douze mètres de haut et donc, il ne pourra pas tirer d'apprentissages de cette situation. Deuxièmement, l'enseignant doit également croire que ces élèves ont de bonnes intentions, qu'ils sont qualifiés dans leur rôle d'apprenant et qu'ils reconnaîtront l'enseignant comme tel. Ici, l'enseignant doit penser que ces élèves ont l'envie d'apprendre et de pratiquer l'escalade, qu'ils sont capables d'apprendre les différentes manipulations pour rester en sécurité et qu'ils ont la capacité d'escalader un mur de grimpe avec explications antérieures de l'enseignant. Troisièmement, les élèves sont tenus de se faire confiance entre eux. Non seulement parce que les interactions se déroulent dans un groupe de personnes, les élèves doivent donc avoir de bonnes intentions les uns envers les autres, mais aussi, car la pratique elle-même nécessite un niveau de confiance élevé, envers leur binôme. Dans cette recherche, pour que la confiance règne, les élèves ne devraient pas utiliser hors du domaine de la classe, des mésaventures qui auraient eu lieu lors du cours de sport. Ou

alors, ils ne devraient pas intentionnellement faire peur ou mettre en danger son binôme lors de la grimpe. Les élèves doivent avoir une totale confiance en eux pour la pratique de ce sport, car le sentiment d'insécurité dû à la hauteur et à l'assureur peut être très présent. C'est justement ce niveau de confiance qui m'intéresse ici. Par conséquent, dans le sous-chapitre suivant, je vais essayer de trouver des indices de confiance qui se manifesteraient entre deux élèves lors de la pratique de l'escalade.

4.2.2 LA CONFIANCE ENTRE ELEVES

«La confiance est généralement définie comme la croyance individuelle qu'un autre individu [...] agira de façon conforme à ce qui est attendu de lui» (Lorenz *in* Mangematin & Thuderoz, 2016, p. 94). Dans le cas de l'escalade, on peut facilement transférer cette définition à l'activité des participants. Le grimpeur doit croire que l'assureur agira de façon conforme à ce qui est attendu de lui, c'est-à-dire d'être attentif, de tenir la corde de la bonne manière et d'aider le grimpeur afin d'assurer sa sécurité. D'autre part, la confiance est définie comme l'acceptation de se mettre en situation de vulnérabilité vis-à-vis d'un tiers (Lorenz, 1988). Cela fait écho au grimpeur qui va se trouver dans une situation dans laquelle il dépend fortement de l'assureur. En somme, la confiance la plus présente est celle du grimpeur. Se mettant en situation de vulnérabilité, il est contraint de faire confiance à l'assureur pour réaliser son ascension. Toutefois, l'assureur est placé dans la même situation, même si cela est moins flagrant. Il vit également un moment de vulnérabilité, car il est en phase d'apprentissage. Toutes les manipulations ne sont pas connues et maîtrisées. Il s'expose donc à l'erreur. C'est pourquoi, lors de cette leçon, il y avait des contre-assureurs. Ceux-ci ont amélioré la confiance du grimpeur et de l'assureur. Respectivement, le grimpeur est plus confiant, car il sait qu'en cas d'erreur de l'assureur, une autre personne est là pour éviter une mauvaise manipulation. De plus, l'assureur est moins stressé de faire une erreur, car il sait que le contre-assureur est prêt à réagir en cas de maladresse. Il doit également croire que le grimpeur agira de façon conforme à ce qui est attendu de lui. C'est-à-dire que l'escaladeur va respecter les règles de la pratique et ne va pas intentionnellement mettre en défaut l'assureur. Par exemple, l'assureur ne va pas laisser cinq mètres de mou dans la corde, ce qui est dangereux et pas rassurant pour le grimpeur, et celui-ci ne va pas délibérément se jeter dans le vide sans avertissement préalable.

Pour mieux comprendre les éléments qui influencent la confiance interpersonnelle entre les élèves, je vais faire quelques réflexions sur la cadre théorique et analyser quelques extraits de conversation. Comme il n'est pas possible de connaître précisément les ressentis des étudiants lors de la leçon, les conclusions qui suivront seront basées sur ma propre interprétation. Celles-ci s'appuient sur mes observations lors de la leçon et sur ma propre expérience de la pratique de l'escalade.

4.2.3 REFLEXION SUR LE MODELE THEORIQUE DE LA CONFIANCE SPORTIVE

Comme évoqué dans le cadre théorique, Manzo et Silva (1993) ont développé un modèle théorique de la confiance sportive basé sur trois concepts. Nous allons appliquer ce modèle à notre situation.

L'optimisme dispositionnel

L'optimisme dispositionnel est le fait d'avoir une attitude positive sur l'avenir, dans le cas présent sur l'activité proposée. Dans le questionnaire sociométrique que les élèves ont rempli avant de grimper une question y était dédiée (cf. annexe 8.1). Elle était formulée comme suit : « Est-ce que l'escalade est une activité qui vous intéresse/motive ? ». Elle a pour but de nous renseigner sur leur envie et donc leur attitude positive sur la pratique de l'escalade. Les quatre élèves faisant partie des binômes étudiés ont tous répondu « non » à cette question. On peut en déduire qu'ils ne débutaient pas l'activité avec une grande envie de se dépasser. Était-ce par manque d'intérêt pour le sport, par manque de confiance en soi ou peut-être par peur de se mettre dans une situation inconfortable ? Je n'ai pas de réponse précise à cette question. Il est probable que le sentiment de la peur joue un rôle dans certains cas parce que c'est un élément qui ressort de leurs conversations. Particulièrement lors de la première session d'escalade où les élèves ont découvert le mur qu'ils devaient escalader.

Le contrôle perçu

Le contrôle perçu est la conviction qu'une attente est sous le contrôle de quelqu'un. En d'autres termes, c'est le rôle que chaque acteur peut avoir sur un résultat, ou, autrement dit, la façon dont nous interprétons ce résultat. L'origine de celui-ci peut provenir de nos propres attributs ou ceux d'une personne tierce. Dans le cas de la présente recherche, les

élèves peuvent se poser la question : est-ce uniquement mes capacités qui m'ont permises d'atteindre le sommet ou est-ce en partie grâce aux autres ? Inversement, est-ce que je n'ai pas atteint le sommet, car je n'ai pas les compétences ou est-ce à cause des autres ? Chaque apprenti escaladeur va donner une importance différente aux acteurs de l'activité et va faire le lien avec sa pratique. C'est sur cette base qu'il va évaluer sa performance et donc moduler sa confiance. Plus le sportif attribue sa réussite ou sa défaite à des facteurs extérieurs, moins il aura confiance, car plus il pensera qu'il dépend d'autres individus. Néanmoins, par mon expérience, le rôle de l'assureur a un impact assez fort sur la confiance du grimpeur. Généralement, en pratiquant l'escalade avec un assureur dont on a l'habitude, que l'on connaît très bien et dont on connaît les réactions, notamment la manière dont il donne de la corde et le vocabulaire qu'il utilise, on est plus confiant ce qui permet plus facilement d'oser certains passages ou voies compliquées. Inversement, lorsque l'on escalade avec un assureur que l'on ne connaît pas, il est plus compliqué de se lancer dans la difficulté. Dans cette situation rentrent en jeu deux niveaux de confiance interpersonnelle qui peut moduler notre assurance : la confiance intentionnelle et la confiance de compétence [Sako, 1992]. En escalade, on peut avoir confiance en l'assureur, car on pense qu'il respectera ses engagements, ce qui se rapproche de l'explication ci-dessus. Ou alors, on peut avoir confiance en lui, car il le sait compétent dans l'assurance. Dans le cas de nos élèves, faisant partie de la même classe, ils se connaissent très bien les uns les autres et ont déjà certaines affinités. De plus, la plupart des étudiants avaient déjà pratiqué au moins une fois l'escalade. Parmi nos binômes, seul Léo n'avait jamais pratiqué ce sport. On peut donc se poser les questions : quelle est l'évaluation du contrôle perçu par chaque élève ? Quelle est la proposition de confiance intentionnelle et de confiance de compétence que les étudiants attribuent à leur partenaire ? Ce sont des interrogations auxquelles je ne peux pas répondre, mais qui seraient intéressantes à traiter.

La compétence perçue

La compétence perçue est le concept le plus observable dans la situation de la présente recherche. C'est le degré avec lequel on pense pouvoir répondre avec succès aux exigences d'une situation sportive. Dans leur conversation, on peut assez facilement évaluer cet élément. Ces courts extraits qui ont lieu juste avant de commencer à grimper illustrent bien ce point.

Dans l'extrait 6.1, Tess et Mia sont prêtes à commencer l'ascension.

Extrait 6.1 : Binôme A (Tess grimpe, Mia assure)

1. Mia : De toute façon Tess tu vas pas monter heu... jusqu'à en haut.
2. Tess : Bien on doit monter jusqu'en haut.

Ce court échange laisse à penser que Tess n'avait aucun doute sur ses capacités à atteindre le sommet. Elle a par conséquent un niveau de compétence perçue élevé. Tess fut la première à affronter le mur et elle arrivera au sommet malgré quelques moments de « flip » pour reprendre ses propres mots.

Dans l'extrait 6.2, Mia et Tess sont prêtes à commencer l'ascension alors que Léo est encore sur le mur.

Extrait 6.2 : Binôme A (Mia grimpe, Tess assure)

1. Tess : Attends, viens je tends.
2. Mia : De toute façon je vais pas monter jusqu'à là.
3. Enseignant : Mais si.
4. Mia : [à l'enseignant] *Mais non monsieur, j'ai peur.*

On constate dans cet extrait que Mia part avec une attitude pessimiste. Elle sait déjà avant de commencer qu'elle ne va pas monter jusqu'en haut. Elle évalue alors son niveau de compétence perçue comme basse.

En ce qui concerne le binôme B, on retrouve en quelques sorte la même situation. Léo se montrait assez confiant au début. Il a commencé à douter un peu de lui lorsque Tess était sur le mur. Il le verbalise par « Putain c'est chaud quand même maintenant que j'y pense. Moi je regarde, je devrai faire ça ». Malgré cela, il arrivera au sommet. Pour Eva, ça sera comme pour Mia, elle essaiera, mais n'ira pas très haut. Ces mots destinés à Léo résument son niveau de compétence perçue : « T'as pas besoin d'être près de ouf parce que moi je vais pas monter très haut ».

Bref, nous avons pu déceler quelques indices dans le questionnaire pour évaluer l'optimisme dispositionnel. Le contrôle perçu est quant à lui plus compliqué à voir dans notre cas, mais il peut être étudié lors d'une autre étude à l'aide de questionnaires ou

d'entretiens. Enfin, la compétence perçue peut être sommairement évaluée grâce aux conversations entre les élèves.

4.2.4 APPRENDRE A FAIRE CONFIANCE ET FAIRE CONFIANCE POUR APPRENDRE EN PRATIQUANT L'ESCALADE

Essayons à présent d'appliquer le cadre théorique de Landrum, Eaves et Shafto (2015) à la pratique de l'escalade. Ce qui va suivre est uniquement une réflexion personnelle. Aucune des conclusions n'a été empiriquement vérifiée.

Prenons comme exemple le moment où deux élèves préparent leurs nœuds ensemble. L'un a déjà pratiqué l'escalade, l'autre non. Ce qui est respectivement le cas de Eva et Léo. Eva prend le rôle d'informateur et Léo d'apprenant. Lors de toute la manipulation, Eva explique à plusieurs reprises comment faire le nœud de huit. Léo, qui possède dans sa base de connaissances des informations sur la réalisation du nœud de huit grâce au cours précédent, va pouvoir confronter les conseils d'Eva avec ce qu'il connaît. Une partie de ce que dit Eva est connue de Léo. Le premier mécanisme du cadre théorique entre en jeu : une information est confrontée à la base de connaissances, celle-ci est identifiée comme connue, alors Léo place de la confiance en Eva. Par la suite, lorsqu'Eva va transmettre à Léo des indications qui lui sont inconnues, le deuxième mécanisme va fonctionner : l'information est confrontée à la base de connaissances, celle-ci est identifiée comme inconnue, alors Léo, sur la base des propriétés psychologiques qu'il aura attribuées à Eva, va accepter ou non les indications. À noter que ces mécanismes agissent en permanence autant pour Léo que pour Eva. Rappelons que Léo et Eva se connaissent depuis plus d'une année et demi et que depuis le premier jour de leur rencontre, ils font fonctionner ces mécanismes. Ils ont donc chacun une grande quantité d'informations sur les propriétés psychologique de l'autre. C'est en majorité l'expérience passée qui va influencer l'acceptation ou le refus de nouvelles informations.

4.2.5 RECHERCHER ET DEMONTRER DE LA CONFIANCE

En étudiant les échanges, j'ai classé les énoncés en rapport avec la confiance sous deux thèmes : rechercher de la confiance, démontrer de la confiance. Dans mon étude, j'utiliserai les termes confiance et sécurité de manière semblable car le sentiment de

sécurité est une des définitions de la confiance (Larousse, s. d.). Ainsi, par « recherche de la confiance » on peut aussi comprendre « rechercher de la sécurité ».

Comme pour l'étude de la coopération, je ne vais pas prendre en compte ici les interactions avec l'enseignant. À noter qu'il joue un rôle important dans les dynamiques de confiance. De plus, je me limite aux interactions au sein du binôme. Je laisse volontairement de côté les interactions entre binômes, car cela complexifie fortement l'étude des relations de confiance.

La recherche et la démonstration de confiance se manifestent de plusieurs manières. J'illustre les différentes modalités de manifestation de la confiance à partir de quelques extraits.

Dans l'extrait 7.1, Mia, qui est sur le mur a trop peur et demande pour redescendre (*Figure 15*).

Extrait 7.1 : Binôme A (Mia grimpe, Tess assure)

1. Mia : Non c'est trop pour moi, je descends.
2. Tess : Tu peux pas ?
3. Mia : Oui, je descends
4. Tess : Attends... attends. (tends la corde)
5. Mia : Je peux ? [me lâcher]
6. Tess : Vas-y, je sais pas trop comment ça marche, mais.
7. Mia : Aaaahhhhhh. (se lâche de la paroi et bascule en arrière)
Je peux pas vous dire comme j'ai transpiré.
Comme j'ai peur. Non non non non non, je peux pas.
8. Tess : Attends.
9. Mia : Je veux pas. Je veux pas tomber dans les pommes parce que j'ai peur.

Dans l'extrait 7.2, Léo arrive gentiment au sommet de la voie. (*Figure 15*)

Extrait 7.2 : Binôme B (Léo grimpe, Eva assure)

10. Léo : Pfff. Possible de retenir.
11. Attendez, je commence à être un peu fatigué là.
12. Vous pouvez tenir.
OK.
13. Eva : Bon, c'est bon.

14. Léo : J'ai l'impression que je suis pas bien assuré.
 15. Eva : Qu'est-ce que t'insinues là ?
 16. Léo : Enfin mon truc [nœud de huit] il... wow.
 [...]
 17. Léo : C'est bon. T'dieu c'te merde. (arrivé au sommet)
 18. Eva : Ah c'est bien Léo. Attends je serre. Attends.
 19. Léo : Hein ?
 20. Eva : C'est bon.
 21. Mais attends, tu fais quoi là ?
 22. C'est bon hein.
 23. Léo : C'est bon, je peux me lâcher ?

Ces deux extraits mettent en évidence tous les types de recherche de sécurité présentés (confiance). Le premier est l'expression des sentiments que l'on aperçoit aux lignes 1, 7, 9 pour Mia avec, par exemple, les expressions : « Non c'est trop pour moi [...] », « Comme j'ai peur. Non non non non non, je peux pas ». Et aux lignes 11, 14, 16, 17 pour Léo lorsqu'il s'exprime : « Attendez, je commence à être un peu fatigué là » ou « J'ai l'impression que je suis pas bien assuré là » entre autres. C'est une manière de faire connaître à son partenaire son inconfort, son impression d'insécurité. Cette expression des sentiments apparaît uniquement chez le grimpeur, soit juste avant d'escalader, soit pendant l'ascension.

Le deuxième type est la requête à l'assureur. Plus précisément, le grimpeur va demander ou ordonner à l'assureur de réaliser une action qui aura pour but de rassurer le grimper, de le mettre en confiance. Pour le binôme A, on le détecte dans les paroles de Mia avec « [...] je descends » (1) et « Oui, je descends » (3). Même si elle parle à la première personne du singulier, c'est Tess qui est obligée de donner de la corde pour que Mia puisse descendre. Dans le cas de Léo (binôme B), il dit « [...] Possible de retenir » (10) et « Vous pouvez tenir » (12). Il prie Eva de bloquer la corde pour qu'il puisse se reposer et donc gagner en confiance pour la suite de l'ascension. Ces requêtes sont exclusivement exprimées par le grimpeur lorsqu'il est sur le mur.

Le troisième et dernier type s'articule sous forme de questions. Celles-ci sont majoritairement posées lors du contrôle du matériel ainsi qu'au moment de redescendre de la paroi. Dans l'extrait 7.1, Mia dit : « Je peux ? » (5), sous-entendu : « Est-ce que je peux lâcher les prises et me laisser aller dans le vide ? ». Elle demande une confirmation

à Tess afin d'augmenter son sentiment de sécurité. Léo pose sa question pour la même raison que Mia : « C'est bon ? Je peux me lâcher ? ». Avant de grimper, ils s'interrogent avec des « Comme ça ? » et « C'est juste ? », une manière de confirmer et contrôler que leur manipulation est correcte qui a pour effet d'augmenter leur confiance.

Comme le postule Zittoun (2014), démontrer de la confiance peut apporter de la confiance. La démonstration de confiance se révèle sous deux formes dans notre cas : les actions verbalisées¹⁹ et la transmission d'informations et de conseils.

Si l'on étudie l'extrait 7.1, on constate que Tess répond aux divers énoncés de Mia. Certaines réponses ont pour but de rassurer Mia, Tess fait donc preuve de confiance (démontre de la confiance). À la ligne 4, elle dit : « Attends... attends. » lors qu'elle est en train de tirer la corde pour la tendre au maximum afin que Mia se sente en sécurité. Je classifie cette démarche comme démonstration de confiance sous forme d'action verbalisée. D'autres situations de ce type ont lieu durant la leçon y compris avec Léo et Eva qui vivent la même expérience dans l'extrait 7.2, ligne 18 : « [...] Attends je serre. Attends. ». Visible également aux lignes 20 et 22 par les « C'est bon. » qui signifie que l'action a été réalisée, en l'occurrence, dans le cas en question, qu'Eva est prête pour la descente.

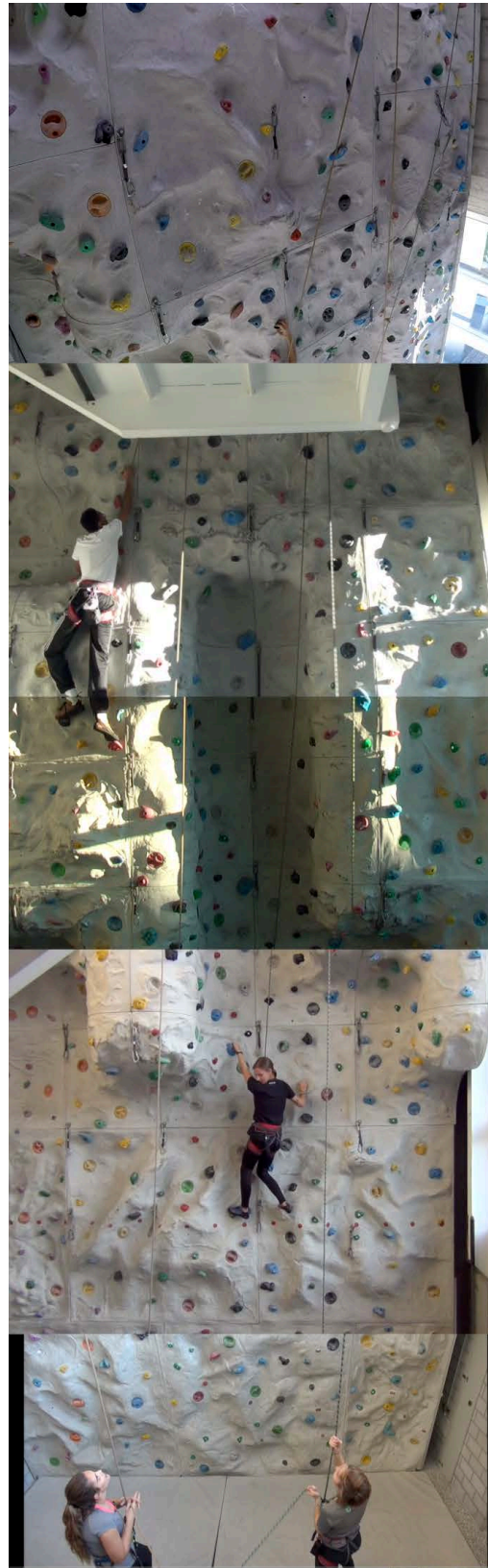


Figure 15. Mia demande pour redescendre et Léo arrive gentiment au sommet

¹⁹ Me basant uniquement sur les conversations, je ne prends pas en compte les actions non verbalisées.

L'autre type de démonstration de confiance est beaucoup plus présent malgré les difficultés de le définir. Par transmission de conseils et d'informations, j'entends toutes formes d'énoncés ayant pour but de mettre en confiance le partenaire. L'extrait 7.3 ci-dessous illustre la situation où Léo a commencé à grimper depuis quelques minutes.

Extrait 7.3 : Binôme B (Léo grimpe, Eva assure)

1. Eva : Tu veux faire une pause ?
2. Léo : Non, attends.
3. Eva : Faut juste que tu dises.
4. Léo : OK, bon là je veux faire une pause.
5. Eva : D'accord, attends.
6. : C'est bon
7. Léo : OK.
8. Eva : C'est bon, laisse-toi tomber doucement, hein.
9. Léo : En fait j'ai pas envie de me laisser tomber.
10. Eva : Bien alors [?].
11. Léo : Heu.
12. Eva : En tout cas je suis prête, enfin on est prêtes.

Par « Tu veux faire une pause ? » (1), Eva rappelle à Léo qu'elle est là pour le soutenir. Elle complète sa question par « Faut juste que tu dises. » (3). Elle essaie un maximum de mettre Léo en situation de confiance en lui rappelant qu'il peut compter sur elle à tout moment, qu'il n'hésite pas à le faire savoir. Ce type d'échange est très fréquent, autant dans le binôme Eva et Léo que celui de Mia et Tess. Il est très souvent exprimé sous la forme de « Tu veux faire une pause ? ». En plus des conseils, souvent formulés sous forme de questions, l'assureur, pour mettre en confiance le grimpeur, transmet uniquement une information. Cela est visible dans l'extrait ci-dessus à la ligne 12 : « En tout cas je suis prête, enfin on est prête ». Ou plus tard lors de l'ascension, Eva dit également : « Bon, là t'es toujours tenu si jamais ». Les échanges de ce type ont seulement lieu dans une direction, de l'assureur au grimpeur. Jamais au cours de cette leçon le grimpeur n'a dit à l'assureur « T'inquiètes, je gère » ou « Pas de stress, tout va bien ».

Finalement, les dynamiques de recherche et démonstration de confiance sont très unilatérales. Bien que quelques échanges de recherche et de démonstration aillent dans les deux sens lors que les deux participants sont au sol, dès qu'un des élèves débute l'ascension, tout est latéralisé. Le grimpeur est constamment en recherche de sécurité et l'assureur démontre systématiquement de la confiance.

5 RESULTATS ET DISCUSSION

5.1 COLLABORATION ENTRE LES ELEVES

Les résultats nous montrent plusieurs types de collaboration qui se manifestent sous des formes différentes. Certaines se déroulent entre les élèves d'une même dyade, d'autres entre les dyades. Ci-dessous un rappel des conclusions obtenues :

- **Tutelle entre partenaires**
 - Explication verbale
 - Aide gestuelle directe
 - Montrer du doigt l'objet de la discussion
 - Aide par le mime
 - Démonstration d'une action
 - Aide au placement et recherche des prises
 - Motivation verbale
 - Rappel des principes de l'escalade
- **Sollicitation du partenaire en situation de grimpeur**
 - Demande par l'impératif
 - Questions de comportements ou de confirmation
- **Co-construction sans désaccord**
 - Contrôle visuel sur l'action de l'autre
 - Regards entre grimpeur et assureur
 - Discussions simples
 - Questions avenantes
 - Demandes d'approbation
 - Échanges d'informations sans attente de réponses
- **Confrontation avec arguments**
- **Tutelle entre dyades**
 - Explication verbale
 - Aide gestuelle directe
 - Montrer du doigt l'objet de la discussion
 - Aide au placement et à la recherche des prises
 - Motivation verbale
 - Rappel des principes de l'escalade

Ces formes de collaboration évoluent au cours de la leçon. En début de cours, les élèves interagissent en grande partie entre partenaires sans prendre en compte les autres binômes. Plus la leçon avance, plus il y a de tutelles entre les élèves, mais aussi entre les dyades. Les cinq premières formes de tutelle entre partenaires sont visibles, pour la plupart, lors de la préparation. C'est-à-dire lorsque le binôme est au sol et installe son matériel, fait les nœuds et manipule la corde. Les trois dernières formes de tutelle entre partenaires sont, elles, exclusivement observables lorsqu'un escaladeur est sur le mur. Les étudiants ayant déjà grimpé utilisent leur expérience fraîchement vécue pour aider leurs camarades. La sollicitation du partenaire augmente au fur et à mesure que le grimpeur se rapproche du sommet. Une explication est que l'élève sur la paroi fatigue de plus en plus et donc se sent de moins en moins confiant à continuer. Par conséquent, le nombre de requête et de questions augmente en fin d'ascension. En ce qui concerne la co-construction sans désaccord, les discussions simples, les demandes d'approbation et l'échange d'informations sans attente de réponse se manifestent principalement lorsque les étudiants sont au sol. Inversement, les regards entre grimpeur et assureur et les questions avenantes apparaissent lorsque qu'un des élèves est sur le mur. La confrontation avec arguments a pour sujet exclusif le matériel et l'assurance. Enfin, comme pour la tutelle entre partenaires, les formes de tutelle entre dyades telle que l'explication verbale, l'aide gestuelle directe et montrer du doigt l'objet de la discussion sont des modalités visibles lorsque les élèves installent leur matériel. L'aide au placement et à la recherche des prises, la motivation verbale et le rappel des principes de l'escalade sont des formes uniquement présentes durant l'escalade d'un ou plusieurs étudiants.

5.2 LA CONFIANCE ENTRE LES ELEVES

Les conclusions sur la confiance ne sont pas toutes empiriquement testées. Cependant, elles montrent que les élèves évoluent dans un contexte de confiance. Le système éducatif en place est soutenu par le peuple qui a confiance en lui. Puis, au sein des écoles règnent divers liens de confiances entre les élèves eux-mêmes et entre les élèves et les enseignants. La confiance qui nous intéresse dans cette étude est la confiance interpersonnelle entre deux élèves d'une dyade de grimpeur. Chaque escaladeur peut voir sa confiance modelée par l'optimisme dispositionnel, le contrôle perçu et la compétence perçue. De plus, entre les élèves, des mécaniques d'attribution de propriétés

psychologiques à son partenaire permettent de sélectionner les informations reçues. Cette sélection se fait sur une base de confiance et influence également ladite confiance.

Les résultats de l'analyse conversationnelle ont démontré que la confiance se manifestait sous deux grandes formes. Ci-dessous se trouve la liste des points retenus.

- **Recherche de confiance**
 - Expressions des sentiments
 - Requête à l'assureur
 - Questions
- **Démonstration de confiance**
 - Action verbalisée
 - Transmissions d'informations et de conseils

Nous avons observé que ces formes de confiance se manifestaient la plupart du temps lorsqu'un des élèves était sur le mur. De plus, les relations étaient unilatéralement exprimées. C'est-à-dire que le grimpeur est constamment en recherche de confiance et l'assureur continuellement en démonstration de confiance. L'expression des sentiments est la catégorie qui représente la plus grande partie de la recherche de confiance. Le grimpeur communique souvent son ressenti. Afin d'apaiser ses craintes, il va formuler plusieurs requêtes à l'assureur. Ce n'est que très rarement qu'il va poser une question. De l'autre côté, l'assureur va démontrer de la confiance principalement par la transmission d'informations et de conseils. Il va également, de temps en temps, réaliser des actions qu'il va verbaliser dans le but de rassurer le grimpeur.

5.3 UN APPORT PEDAGOGIQUE

La mise en place d'un tel dispositif est très intéressante dans le domaine de l'éducation. Non seulement, il permet de développer la collaboration et d'améliorer la confiance en soi et en l'autre, mais il oblige les élèves à entrer dans ces dynamiques. De plus, l'estime de soi a une place primordiale dans la pratique de l'escalade en éducation physique. « L'estime de soi correspond à la valeur que les individus s'accordent, s'ils s'aiment ou ne s'aiment pas, s'approuvent ou se désapprouvent » (Rosenberg, 1979, *in* Martinot, 2011, p. 484). Celle-ci peut être rattachée aux concepts de contrôle perçu, d'optimisme dispositionnel et de compétence perçue de Manzo et Silva (1993). Toutefois,

l'estime de soi globale n'est pas équivalente aux multiples conceptions de soi (Rosenberg, 1979). Ainsi un élève peut avoir une forte estime de soi globale, mais se juger incompetent en sport, donc ayant une conception de soi négative concernant le sport (Harter, 1986). Sur ce principe-là, dans le domaine scolaire, il est important que les élèves aient en permanence une estime de soi positive et cela dans chaque discipline. Ces conceptions de soi lui permettent de se sentir mieux, d'avoir une bonne adaptation et augmente le sentiment d'auto efficacité. Bandura (2003) explique que le sentiment d'efficacité personnelle découle de quatre sources d'information. La première est les expériences actives de maîtrise, c'est-à-dire les performances antérieures, les succès et les échecs. La deuxième est les expériences vicariantes. En d'autres mots, c'est l'observation de la réussite ou l'échec d'un autre individu dans la tâche, ou simplement la comparaison sociale. La troisième est la persuasion verbale, à savoir les feedbacks évaluatifs, les encouragements et les avis des personnes significantes. La dernière est les états physiologiques et émotionnels de la personne. Ainsi, différents dispositifs peuvent être mis en place pour améliorer ce sentiment d'auto efficacité, dont la pratique de l'escalade.

Intégrons cette partie théorique à l'expérience empirique. Les étudiants, en arrivant en cours d'éducation physique, ont vécu des succès ou des échecs dans leurs expériences antérieures. Dans le domaine de l'escalade, certains ont déjà pratiqué ce sport et d'autres pas. Comment ont-ils vécu ces moments ? On ne le sait pas. Ensuite, ils ont possiblement vécu des expériences vicariantes dans le passé en observant des amis ou des inconnus escalader un mur. Mais, fait intéressant, ils vont vivre une expérience vicariante lors du cours d'éducation physique. La pratique de l'escalade a la spécificité d'avoir d'une part ; un grimpeur, qui va se trouver dans une situation compliquée où il devra faire face à certaines craintes, certaines peurs, et d'autre part ; un assureur qui va être spectateur de la performance de son camarade. La troisième source d'information est sûrement la plus visible dans notre étude. Les feedbacks évaluatifs sont constamment exprimés par l'enseignant ou les camarades. Ceux-ci vont également continuellement encourager les grimpeurs et donner leurs avis. De plus, ce ne sont pas des inconnus, mais des amis proches et leur enseignant, donc des personnes significantes pour eux. Enfin, l'état physiologique et émotionnel de l'élève est légèrement observable à travers les gestes du grimpeur, comme la crispation, les tremblements et les discours. L'état émotionnel des participants est beaucoup verbalisé en escalade. Autant dans une classe d'éducation

physique que lors de pratiques loisirs de grimpeurs lambda, l'état émotionnel est constamment partagé avant, pendant et après l'ascension.

Dans notre situation, cette expérience d'estime de soi ne peut pas avoir lieu sans collaboration. L'escalade de difficulté oblige les participants à collaborer. Sans collaboration, il ne peut pas y avoir d'escalade de longues voies,²⁰ car un élève, l'assureur, garantit la sécurité du grimpeur. Cette collaboration est matérialisée par la corde. Chaque participant se trouve à une extrémité de celle-ci. De cette manière, pour une progression agréable et sécuritaire, les deux protagonistes sont contraints de collaborer. De la sorte, les enseignants peuvent utiliser l'escalade comme activité favorisant la coopération. De plus, il existe la possibilité de mettre ensemble des élèves qui ne désirent pas collaborer. Ainsi, on va forcer la collaboration entre ces élèves, sans quoi l'activité n'est pas réalisable. Ce qui a été le cas dans la présente étude. Léo et Éva ne voulaient pas du tout grimper ensemble. Finalement, ils ont très bien travaillé ensemble pour que chacun atteigne le but qu'il s'était fixé. Attention toutefois à ne pas généraliser cette conclusion. Cela a fonctionné dans ma situation, mais peut ne pas fonctionner dans d'autres contextes. En somme, le dispositif d'escalade en salle, en éducation physique, renforce les liens entre les élèves, car il les contraint à collaborer.

L'école a pour but une formation globale de l'élève. En référence au PER (2019), la collaboration figure dans les capacités transversales. C'est-à-dire qu'elle est utile et mobilisable dans tous les domaines et toutes les disciplines scolaires et non scolaires, dans toutes les années de formation. L'éducation physique a un rôle particulier à jouer dans ce domaine, car elle place les élèves dans des situations différentes de la classe. En classe, les élèves ont majoritairement une activité individuelle, même si plusieurs activités sont prévues pour les faire collaborer. En salle de gymnastique, par les sports collectifs ou les exercices plus individuels, l'aspect de collaboration est plus présent. Par conséquent, l'éducation physique joue un rôle important dans le développement social de l'élève.

Mais encore, plusieurs études démontrent que fixer des objectifs proximaux, c'est-à-dire, pas trop difficile à atteindre, dans un laps de temps plutôt court, permettent des progrès évolutifs et favorisent le sentiment d'auto efficacité (Bandura, 1977 ; Shunk *et al.*, 2008). De plus, un apprenant pouvant fixer lui-même ses objectifs serait d'autant plus

²⁰ Dans ce travail, je focalise ma réflexion sur la pratique de l'escalade en salle. J'exclu donc le « free solo » qui consiste à escalader des longues voies sans assurage. Ainsi, aucune collaboration n'est obligatoire.

motivé à les atteindre. En escalade, le but est clair et facilement visualisable, c'est le sommet de la voie. Par conséquent, l'élève aperçoit son but en permanence et peut facilement évaluer ses performances. En outre, un apprenant peut tout à fait se fixer un but moins élevé en fonction de ses compétences perçues. C'est une situation qui a eu lieu dans la présente étude. Léo et Tess se sont fixés le haut de la voie comme but à atteindre. Les deux y sont parvenus même s'ils n'étaient pas sûrs d'y arriver au départ. Éva et Mia ayant très peur de la hauteur ont choisi un objectif moins ambitieux. Mia s'est fixé comme but d'aller le plus haut possible en fonction de sa peur et Éva de franchir la ligne rouge située à trois mètres du sol.

En somme, en pratiquant l'escalade en éducation physique, un enseignant a la possibilité de travailler sur la collaboration entre les élèves. De cette manière, il les place dans une situation avec une contrainte de coopération dans le but de développer cette capacité entre les apprenants, mais également d'en expliquer l'importance dans cette pratique. Ce dispositif peut également améliorer les rapports entre les élèves et leur faire prendre conscience de l'aspect collaboratif dans une tâche. Un objectif secondaire peut être de faire comprendre aux élèves l'importance de cette capacité et l'applicabilité aux autres disciplines et si possible à la vie de tous les jours. Mais encore, l'escalade permet aux élèves de dépasser le sentiment d'insécurité et de non-confiance en l'autre tout en restant dans un univers très sécurisé. Ils ont la possibilité de repousser leurs limites, leurs peurs et de tester leur capacité dans une activité encadrée. Tout cela au bénéfice de l'estime de soi, de la confiance en soi et de la confiance en l'autre.

6 CONCLUSION

En conclusion, la présente étude montre les différentes formes de collaboration ainsi que les relations de confiance qui apparaissent dans la pratique de l'escalade en éducation physique entre les élèves. Les interactions de l'enseignant n'ont pas été prises en compte dans l'analyse. Cependant, une étude focalisée sur le rôle de l'enseignant dans une telle situation offrirait un complément bénéfique à la compréhension des différentes dynamiques.

Les données ont été récoltées en l'espace d'une seule séance et sont donc très chronophages. De plus, certaines interactions ont eu lieu hors du champ des caméras ce qui a compliqué les interprétations. Néanmoins, j'ai réussi à mettre en avant certains mécanismes présents lors de la pratique de l'escalade en classe. Il serait intéressant de réaliser cette recherche sur plusieurs séances, car cela permettrait de compléter mes données et, peut-être, trouver de nouvelles formes de collaboration. En outre, une étude longitudinale donnerait la possibilité d'étudier l'évolution des comportements de collaboration. Complétés par un questionnaire spécialisé sur la confiance et par des entretiens, nous serions plus à même de comprendre les relations de confiance et leur évolution dans la pratique de l'escalade à l'école.

Finalement, l'escalade crée une situation forte de collaboration et de travail collectif. Le fait de pratiquer ce sport en éducation physique oblige les élèves à se confronter à une situation qu'ils auraient peut-être évitée en temps normal. Même des élèves qui n'avaient, *a priori*, pas envie de grimper ensemble finissent par s'aider, à s'épauler pour atteindre le but, le sommet de la voie. Cette étude a permis de montrer que l'escalade développe un certain nombre de capacités importantes, non seulement mentales, comme la confiance en soi et en l'autre, mais aussi relationnelles comme la collaboration. Par conséquent, la pratique de ce sport dans les cours d'éducation physique peut être bénéfique pour les élèves. Non seulement ils apprennent à connaître leur corps et à évoluer sur une paroi verticale en sollicitant tous leurs muscles. Mais encore, ils ont l'obligation de travailler ensemble, sans quoi il serait impossible de pratiquer l'escalade de longues voies.

Plusieurs auteurs comme Mugny et Doise (1978) et Tartas et Perret-Clermont (2008) ont démontré que la collaboration, dans un esprit de conflit sociocognitif, avait des effets positifs sur l'apprentissage. Toutefois, Mugny et Doise (1978) précisent que pour une collaboration efficace, les élèves ne doivent pas avoir un trop grand écart de

niveau, être dans une perspective conflictuelle, se trouver dans un climat constructif de travail à deux, qu'ils aient un engagement conjoint et que les deux aient une participation égale. Dans cette étude, les élèves observés avaient quasiment le même niveau. Les quelques confrontations avec arguments dénotent de la perspective conflictuelle. Ils se trouvaient dans le cadre d'un cours de sport, encadré par un enseignant, donc dans un climat constructif de travail à deux. Chacun des grimpeurs visait un but commun, le sommet du mur d'escalade, ou, en tout cas, le désir d'aller le plus haut possible. Enfin, les participants ont assumé, tour à tour, le rôle de grimpeur et d'assureur. De la sorte, la pratique de l'escalade en éducation physique est un moyen approprié pour faire collaborer des élèves entre eux dans une visée d'apprentissage. Perret-Clermont précise que « toute pratique pédagogique tendant à individualiser l'enseignement devrait conjointement se fonder sur une intensification des interactions sociales entre les élèves » (Perret-Clermont 2001, p. 224).

La collaboration est indissociable de la confiance. Comment collaborer avec une personne dont on n'a pas confiance ? Je pense que cela est compliqué. Lorsque la confiance interpersonnelle entre deux individus est forte et bien installée, la collaboration est facilitée. Zittoun (2014) a dit que la confiance interpersonnelle est nécessaire pour qu'une confiance épistémique voie le jour. De la sorte, la confiance interpersonnelle est capitale pour que différentes formes d'interactions se déroulent dans un climat agréable et bienveillant. Dans la pratique de l'escalade, la confiance entre le grimpeur et l'assureur est sans doute la base d'une ascension réussie. En escalade, surtout en extérieur et encore plus lors des très longues voies en plusieurs longueurs, la vie du grimpeur est dans les mains de l'assureur. Voilà une raison pour laquelle la pratique de ce sport en éducation physique peut être très intéressante. Sans oublier que la confiance en soi est également fortement développée dans ce sport. On y a l'occasion de repousser ces limites et de prendre connaissance de ces forces et ces faiblesses. Le simple fait d'atteindre un but que l'on ne pensait pas, ou très difficilement, atteignable renforce énormément la confiance en soi.

Grâce aux différents éléments mis en exergue dans cette étude, on est en mesure d'objectiver que l'escalade est un sport qui est susceptible de stimuler la collaboration et la confiance en soi et en l'autre. Ainsi, un enseignant qui a pour cible le développement d'une ou plusieurs de ces capacités à la possibilité de le faire en pratiquant l'escalade avec ces étudiants. Plus précisément, sur la base d'un test sociométrique ou simplement de ces observations, il peut former des binômes dans le but de faire collaborer deux élèves qui

ont des réticences à travailler ensemble ou améliorer la confiance interpersonnelle entre ces deux élèves.

7 BIBLIOGRAPHIE

- Allwood, J. (2014). Trust as a communicative and epistemic simplifier and facilitator. In *Dialogical Approaches to Trust in Communication* (IAP, p. 189-212). Charlotte, NC: Per Linell, Ivana Marková.
- Amasiatu, A. N. (2013). Exploring the role of confidence to enhancing sports performance. *Educational Research International*, 1(3), 69-77.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Becerra, M. (s. d.) Rock Climber & Adventurer (@mathildebecerra) • Photos et vidéos Instagram. (s. d.). Consulté 17 juillet 2019, à l'adresse <https://www.instagram.com/mathildebecerra/>
- Buchsbaum, D., Gopnik, A., Griffiths, T. L., & Shafto, P. (2011). Children's imitation of causal action sequences is influenced by statistical and pedagogical evidence. *Cognition*, 120 (3), 331-340. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2010.12.001>
- Connell, J. P. (1985). A new multidimensional measure of children's perceptions of control. *Child development*, 1018-1041.
- Cook, D.L. (1992). Understanding and enhancing confidence in athletics: From research to practice. *Paper presented at the annual meeting of the Association for the Advancement of Applied Sport Psychology*. Colorado Springs, CO.
- Deutsch, M. (1958). Trust and suspicion. *Journal of Conflict Resolution*, 2 (4), 265-279. <https://doi.org/10.1177/002200275800200401>
- Direction de l'instruction publique du canton de Berne. (2007). *Plan d'études cantonal francophone pour la formation gymnasiale* (Edition 7). Consulté à l'adresse http://monolingue.gfbienne.ch/download/cantonal_complet_navigable_080611.pdf
- Ensergueix, P., & Lafont, L. (2009). Rôle du contexte dans la formation d'élèves au tutorat réciproque en tennis de table. *eJRIEPS*, 18, 68-84
- Evin, A. (2013). *Coopération entre élèves et histoires collectives d'apprentissage en Education Physique et Sportive. Contribution à la compréhension des interactions entre élèves et au développement de dispositifs d'apprentissage coopératif*. <https://doi.org/10.13140/2.1.1300.8168>
- Evin A., Sève C. & Saury J. (2011), « Formes de coopération et interactions entre élèves au sein de dyades dans des tâches d'escalade en Education Physique », Communication présentée au congrès de l'ACAPS, Rennes, Université Rennes 2, 667-668.
- Evin, A., Sève, C., & Saury, J. (2013). Activité de l'enseignant et dynamique coopérative au sein de dyades d'élèves. Une étude de cas dans des tâches d'escalade en Education Physique. *Recherches en Education*, (15), 109-119.

- Evin, A., Sève, C., & Saury, J. (2015). L'histoire collective comme notion descriptive pour l'analyse de l'activité d'élèves engagés dans des situations de coopération en Education Physique. *Activités*, 12(12-2). <https://doi.org/10.4000/activites.1080>
- FFME. (2019). Fédération Française de la Montagne et de l'Escalade. Consulté 4 avril 2019, à l'adresse FFME website : <https://www.ffme.fr/escalade/page/presentation-2.html>
- Galand, B. (2011). Chapitre 17. Avoir confiance en soi. In *Apprendre. Apprendre et faire apprendre* (p. 255-268). <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2011.01.0255>
- Goñi, A., & Zulaika, L. M. (2001). L'éducation physique à l'école et l'amélioration du concept de soi. *Staps*, no 56(3), 75-92.
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance and enhancement of the self-concept in children. In J. Suls et A.G. Greenwald (dir.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 3, p.137-181. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire* (3e). Berne : Peter Lang.
- Jeffries, F. L., & Reed, R. (2000). Trust and Adaptation in Relational Contracting. *The Academy of Management Review*, 25(4), 873-882. <https://doi.org/10.2307/259212>
- Kœnig, G. (1994). L'apprentissage organisationnel : pratiques et théories, in *Revue française de gestion*, 97, p. 78.
- Landrum, A. R., Eaves, B. S., & Shafto, P. (2015). Learning to trust and trusting to learn: a theoretical framework. *Trends in Cognitive Sciences*, 19(3), 109-111. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2014.12.007>
- Landrum, A. R., Mills, C. M., & Johnston, A. M. (2013). When do children trust the expert? Benevolence information influences children's trust more than expertise. *Developmental Science*, 16(4), 622-638. <https://doi.org/10.1111/desc.12059>
- Larousse, É. (s. d.). Définitions : confiance - Dictionnaire de français Larousse. Consulté 11 juillet 2019, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/confiance/18082>
- Lewis, J. D., & Weigert, A. (1985). Trust as a Social Reality. *Social Forces*, 63(4), 967-985. <https://doi.org/10.2307/2578601>
- Lorenz, E.H. (1988), "Neither friends nor strangers: informal networks of subcontracting in French industry", in D. Gambetta (ed.), *Trust. Making and Breaking Cooperative Relations*, New York: Basil Blackwell, pp. 194-210
- Luhmann, N. (1979). *Trust and Power*. Chichester, Toronto: Wiley.
- Mangematin, V. (1998). *La confiance : un mode de coordination dont l'utilisation dépend de ses conditions de production*. 21 p.

- Mangematin, V., Thuderoz, C., & Harrisson, D. (1999). *LA CONFIANCE. Approches économiques et sociologiques*. Paris : Gaetan Morin.
- Mangematin, V., & Thuderoz, C. (Éd.). (2016). *Des mondes de confiance : Un concept à l'épreuve de la réalité sociale*.
- Manzo, L.G. & Silva, J.M. (1993). Applying self-confidence research to competitive sport. Paper presented at the North Carolina Alliance of Health, *Physical Education, Recreation, and Conference*. Greensboro, North Carolina.
- Markova, I. (2012). Dialogical Knowing and Believing: Trust and Responsibility in the Context of Learning. In *Interplays Between Dialogical Learning and Dialogical Self* (M. César & B. Ligorio, p. 3-26). Charlotte, NC: IAP.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : Ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502. <https://doi.org/10.7202/009961ar>
- Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An Integrative Model of Organizational Trust. *The Academy of Management Review*, 20(3), 709-734. <https://doi.org/10.2307/258792>
- McAllister, D. J. (1995). Affect- and Cognition-Based Trust as Foundations for Interpersonal Cooperation in Organizations. *Academy of Management Journal*, 38(1), 24-59. <https://doi.org/10.5465/256727>
- Moreno, J. L., Lesage, H., & Maucorps, P.-H. (1970). *Fondements de la sociométrie*. Presses Universitaires de France.
- Mugny, G., & Doise, W. (1978). Socio-cognitive conflict and structure of individual and collective performances. *European Journal of Social Psychology*, 8(2), 181-192. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420080204>
- Olry-Louis, I. (2011). Interactions à visée d'apprentissage et différences individuelles. In Marie-Anne Hugon & Catherine Le Cunff (dir.), *Interactions dans le groupe et apprentissages*. Nanterre : Presses universitaires de Paris Ouest, p. 31-41.
- PER (2019) Bienvenue sur le plan d'études romand - plandetudes.ch., Consulté 12 juillet 2019, à l'adresse <https://www.plandetudes.ch/per>
- Perret-Clermont, A.-N. (2001). *INTERAGIR ET CONNAÎTRE : Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Editions L'Harmattan.
- Perier, A. (2016). Se risquer à deux. De l'escalade comme vecteur thérapeutique et comme médiation à l'adolescence. *La psychiatrie de l'enfant*, Vol. 59(1), 145-172.
- Reverdy, C. (2016). *La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 114, décembre. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=114&lang=fr>
- Rivière, C., & Lafont, L. (2014). Favoriser l'inclusion d'élèves porteurs de troubles cognitifs par le tutorat en EPS. *Carrefours de l'éducation*, n° 37(1), 175-190.

- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York, NY: Basic Books.
- Rotter, J. B. (1980). Interpersonal trust, trustworthiness, and gullibility. *American Psychologist*, 35(1), 1-7.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.1.1>
- Sako, M. (1992). *Price, Quality and Trust: Inter-firm Relations in Britain and Japan*. Cambridge University Press.
- Saury, J. (2012). Une « définition minimale » des objets d'étude de l'activité comme interface d'échanges entre visées épistémiques et pratiques. In *Perspectives en éducation et formation. Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité* (p. 115-127).
<https://doi.org/10.3917/dbu.yvon.2011.01.0115>
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, N.J: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Simon, É. (2007). La confiance dans tous ses états. *Revue française de gestion*, n° 175(6), 83-94.
- Stucki, C. (2017). *Effet de la respiration sur la performance en escalade*. Université de Fribourg, Fribourg, Suisse.
- Tartas, V., & Perret-Clermont, A.-N. (2008). Socio-cognitive dynamics in dyadic interaction : How do you work together to solve Kohs cubes? *European Journal of Developmental Psychology*.
- Vealey, R. S. (1986). Conceptualization of sport-confidence and competitive orientation: Preliminary investigation and instrument development. *Journal of sport psychology*, 8(3), 221-246.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language* (2nd Revised edition edition). Cambridge, Mass: MIT Press.
- Ward, P., & Lee, M. A. (2005, octobre 4). Peer-assisted learning in physical education: a review of theory and research. Consulté 10 mai 2019, à l'adresse Journal of Teaching in Physical Education website:
<https://eurekamag.com/research/004/263/004263930.php>
- Werquin, P. (2007). Terms, Concepts and Models for Analysing the Value of Recognition Programmes.
URL: www.oecd.org/dataoecd/33/58/41834711.pdf
- Zaheer, A., McEvily, B., & Perrone, V. (1998). Does Trust Matter? Exploring the Effects of Interorganizational and Interpersonal Trust on Performance. *Organization Science*, 9(2), 141-159.
<https://doi.org/10.1287/orsc.9.2.141>
- Zittoun, T. (2014). Trusting for Learning. In *Dialogical Approaches to Trust in Communication* (IAP, p. 125-151). Charlotte, NC: Per Linell, Ivana Marková.
- Zucker, L. G. (1986). Production of trust: Institutional sources of economic structure, 1840-1920. *Research in organizational behavior*, 8, 53-111.

8 ANNEXES

8.1 QUESTIONNAIRE SOCIOMETRIQUE

Sullivan Koch

26 nov. 2018

Questionnaire - Leçon d'escalade

Merci de répondre à toutes les questions, de la manière la plus naturelle possible.

1. Comment vous appelez-vous ? (nom prénom)

a) _____

2. Vous êtes ?

a) un homme

b) une femme

3. Citez deux camarades avec qui vous aimeriez pratiquer l'escalade en tant que grimpeur

a) _____

b) _____

4. Citez deux camarades avec qui vous aimeriez pratiquer l'escalade en tant qu'assureur

a) _____

b) _____

5. Citez deux camarades avec qui vous n'aimeriez PAS pratiquer l'escalade en tant que grimpeur

a) _____

b) _____

6. Citez deux camarades avec qui vous n'aimeriez PAS pratiquer l'escalade en tant qu'assureur

a) _____

b) _____

7. Avez-vous déjà pratiqué l'escalade ?

a) Je n'ai jamais pratiqué b) J'ai pratiqué quelques fois c) Je pratique régulièrement

8. Es-ce que l'escalade est une activité qui vous intéresse/motive ?

a) Oui

b) Non

Merci d'avoir répondu

8.2 RESULTATS DU QUESTIONNAIRE SOCIOMETRIQUE

Sociogramme Complet

	Tess	Léo	Élève A	Élève B	Élève C	Élève D	Eva	Élève E	Mia	Élève F	Élève G
Tess		R	CC						CC		RR
Léo					C				C		RR
Élève A	CC					RR	CC				RR
Élève B		C				C	R			R	R
Élève C	R				CC	C	R			R	R
Élève D		CC				CR					R
Élève E		RR	CC				R				CC
Eva						RR			C		CC
Élève E						C					CC
Mia	CC	R				CC	R				R
Élève F		RR	CC								RR
Élève G		R				R	CC	CC	R		RR
CC =	1	1	3	0	2	2	CC	CC	R		
G=	0	2	0	2	1	2	2	1	1	1	0
RR =	0	2	0	1	1	3	1	0	2	0	4
R=	1	3	1	1	2	1	3	2	2	2	3

Groupes avec intérêt réciproque:

- 1) Élève A et Tess
- 2) Mia et Tess
- 3) Léo et Élève D
- 4) Eva et Élève A
- 5) Eva et Élève G
- 6) Élève E et Élève G

Groupes avec un désintérêt réciproque:

- 1) Eva et Léo

La personne la plus appréciée

Élève D

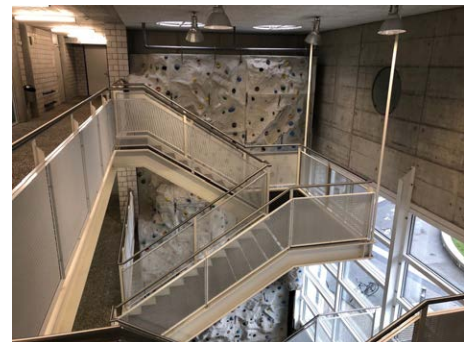
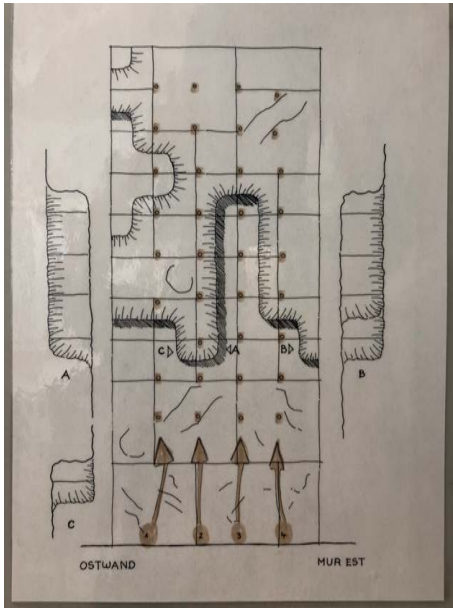
La personne la moins appréciée

Élève G

Légende

- C Intérêt
- R Désintérêt
- Intérêt réciproque
- Désintérêt réciproque

8.3 PHOTOGRAPHIES DES MURS D'ESCALADE



8.4 CAPTURE D'ECRAN DE L'ASSEMBLAGE VIDEO

