



HAL
open science

Sociologie de l'action et processus d'ancrage à la pratique de l'alpinisme chez les aventuriers de la montagne

Jean Corneloup

► **To cite this version:**

Jean Corneloup. Sociologie de l'action et processus d'ancrage à la pratique de l'alpinisme chez les aventuriers de la montagne. *Loisir et société*, 2004, 27 (1), pp.251-284. halshs-00373006

HAL Id: halshs-00373006

<https://shs.hal.science/halshs-00373006>

Submitted on 3 Apr 2009

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

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

SOCIOLOGIE DE L'ACTION ET PROCESSUS D'ANCRAGE À LA PRATIQUE DE L'ALPINISME CHEZ LES AVENTURIERS DE LA MONTAGNE

Jean CORNELOUP
Université Grenoble I

Introduction

La connaissance des processus par lesquels se construit l'initiation à une pratique n'est pas un secteur de recherche très développé. En sociologie du sport, on a pour habitude de parler des relations entre groupes sociaux et pratiques sportives en évoquant les facteurs qui participent à la construction des goûts sportifs. En référence au paradigme structurel et déterministe (Corneloup, 2002), on insistera sur le poids des variables socioculturelles pour expliquer la distribution sociale des sports. Les sociologues de l'INSEP (Institut national des sports et de l'éducation physique) en France dans l'enquête de 1985 et 2000 présentent les forces sociales qui déterminent nos choix. Pociello (1995) dans son étude sur les cultures sportives, en référence au paradigme structuraliste, montrera la présence d'homologie de structures entre l'espace des positions sociales et sportives. Le choix des pratiques s'explique par la logique de la distinction que l'on peut saisir par les jeux de différences sociales ; celles-ci rendent compte des effets de position qui participent à la distribution des pratiques.

En référence à ces théories du social, on insiste beaucoup sur la présence de déterminismes et le poids des variables sociales qui influencent le choix individuel des pratiques sportives pour expliquer les relations entre pratiquants et activités sportives. Concernant l'étude des styles sportifs, on fera ressortir que les préférences stylistiques pour telle ou telle modalité de pratique renvoient à un

Loisir et société / *Society and Leisure*
Volume 27, numéro 1, printemps 2004, p. 251-284 • © Presses de l'Université du Québec

marquage social qui prendra une forme différente en fonction des cultures de référence. Il s'agit alors de décrypter l'éthos et l'hexis corporel, propres à un groupe social permettant de dévoiler l'habitus primaire et secondaire qui prédispose l'individu à préférer certaines pratiques et styles d'action spécifiques. Nombreux sont ainsi les écrits qui s'inscrivent dans cette perspective (Clément, 1981 ; Waser, 1995) et qui permettent de saisir les variables historiques, techniques, corporelles, sociales, familiales, politiques ou encore économiques disposantes. En allant plus loin dans ce décryptage, les écrits de Pociello (1995) ont permis de dévoiler la carte de goûts sportifs (construite durant l'enfance), les imaginaires sexués (issus de cette histoire faite corps et renvoyant au posture infantile) qui différencient les pratiques masculines / féminines ou encore l'effet d'une structure familiale déstabilisée, marquée par une relation parentale perturbée, sur l'attrance pour les pratiques d'aventure.

Par rapport à ces théories du social et à leur limite pour étudier les formes de socialisation (Vigarello, 2003 ; De Singly, 2003), notre démarche consiste à choisir un autre éclairage théorique pour examiner les mécanismes à partir desquels se construit le processus d'ancrage à une pratique. Si l'enracinement se présente comme une étape nécessaire à l'accroche à une pratique, la production de « racines » ne va pas de soi ; elle peut suivre différents chemins au sein d'une matrice d'activation que nous envisageons de décrire. Partant de l'hypothèse que la jeunesse vécue joue un rôle primordial dans ce processus, nous avons cherché à décrypter les différents éléments, actions, rencontres et scènes de vie qui participent activement à cette enculturation. Pour étudier cet objet sociologique, les pratiquants assidus de l'alpinisme, engagés dans l'univers de l'aventure en montagne, ont constitué notre population de référence.

Cadre théorique

Sur un plan théorique, notre recherche s'inscrit dans une perspective qui vise à interroger les paradigmes sociologiques. En effet, nous faisons l'hypothèse que le constructivisme (Corcuff, 1995 ; Portelance, 1998) est un principe théorique référentiel pour comprendre la formation à l'alpinisme. Mais cette orientation ne définit pas la forme de ce constructivisme, sur un plan épistémologique. Est-ce plutôt un constructivisme structurel, voire structuraliste, ou un constructivisme interactionniste ? Quel est le poids des déterminismes dans la formation des goûts sportifs ? Notre propos cherche à présenter une modélisation du processus d'activation à partir d'une approche empirique en vue d'une confrontation avec les théories de l'action. Si nous donnons la priorité au constructivisme, nous faisons l'hypothèse que le constructivisme interactionnel se présente comme un cadre d'étude légitime pour aborder la connaissance de l'action, à la manière dont certains théoriciens abordent le social aujourd'hui (Pahro, 1990 ; Quéré, 2000). Des lors, si la référence au concept d'habitus (Bourdieu, 1984) semble intéressante,

on ne peut réduire cette enculturation à un ensemble de prédispositions, issu de cette « histoire faite corps ». L'apprenant n'est pas que le dépositaire des structures : il possède des stratégies, il est confronté à des choix et il participe activement à ce processus de formation. Cette position lui donne l'occasion de développer une logique d'action identifiable. Notre démarche théorique consiste alors à souligner la nécessité d'adopter une approche interprétative et individuelle en montrant les insuffisances des théories structurelles et structuralistes pour comprendre le processus d'ancrage à une pratique sportive de nature. Sur un plan ontogénétique, notre travail de terrain nous invite à formuler une hypothèse sur le rôle important de la « structure familiale » et en particulier du père (en positif ou en négatif) dans la construction de ce processus. Discutant certains écrits qui circulent actuellement sur les relations entre pratiques sportives de nature engagées et absence du père chez l'aventurier (Baux, 1998), nous souhaitons aborder cette thématique lors des entretiens pour saisir le détail de ces relations père-fils.

Plus globalement, notre propos consiste à interroger la place qu'il faut accorder à ces échanges de proximité dans la constitution de cet ancrage. La perspective théorique s'inscrit dans un cadre de pensée qui considère que l'échange prendra une orientation particulière en fonction des liens que l'individu établira entre ces éléments, des interprétations qu'il en fera et des situations vécues qui prendront une forme différente selon les interactions développées avec les acteurs présents localement. Cette perspective vise à montrer, dans la continuité des travaux d'Elias (1986) et de Lahire (2002) que c'est en fonction de l'angle de vue et de la focale choisie que se forme le regard sur l'objet sociologique en liaison avec un cadre cognitif construit qui engage le chercheur dans un paradigme de lecture de l'objet sportif (Corneloup, 1991). Réinterroger les trajectoires individuelles à partir d'une entrée théorique interactionnelle et interprétative induit la modification du regard porté sur l'objet étudié pour découvrir un autre processus d'enculturation. La démarche théorique ne consiste donc pas à remettre en cause la présence de déterminismes, de forces structurelles et de dispositions tels que l'évoque Pociello pour comprendre l'ancrage à une pratique, mais de considérer que cet enracinement se réalise dans un espace interactionnel au sein duquel l'individu est un acteur, que la trajectoire prise peut être multiple et que l'individu peut s'opposer à cette enculturation ou la contourner. Enfin, la démarche consiste à réfléchir sur le contenu de ces dispositions pour ne pas en faire une « boîte noire », vide de contenu, mais de tenter de la remplir dans la continuité des travaux de Lahire (2002) et de Wacquant (2000).

Notre approche de cette socialisation se veut aussi anthropologique puisque nous abordons le sujet dans son monde-vie en intégrant toutes les composantes de son quotidien (Shutz, 1967). L'apprentissage ne se réduit pas à la seule prise en compte des données sportives. Ainsi, il importe de saisir les contextes de vie et l'environnement socioculturel de la pratique. Les relations aux autres pratiques, le choix des modalités sportives, l'ambiance familiale, le rapport aux études etc.,

ne se présentent pas comme des variables secondaires ; elles co-agissent perpétuellement avec les variables d'apprentissage à la déclinaison de l'engagement sportif. L'ancrage à une pratique se construit à l'interface de monde sportif et social ; la liaison entre ces deux mondes est constamment présente. Pour aborder ce processus d'ancrage, le détour par la notion de logique d'action permet de redonner de la présence à une lecture situationnelle, historique et rationnelle de l'action (Amblard, 1996 ; Dubet, 1994) et à cette idée d'expérience et de combinaison des processus culturels qui ne va pas de soi (Dubet, 1994). Face à un système des sports et des pratiques d'escalade fragmentées (Pociello, 1995 ; Corneloup, 1991), l'individu doit être actif dans la construction de cet ensemble. Chaque logique est un construit et la liaison entre les logiques est aussi une construction à laquelle l'apprenant participe activement. La prise en compte des logiques d'action permet d'accorder une place d'importance aux vécus d'expériences, aux stratégies et à la participation de l'individu à ce processus. Sans pour autant négliger les formes organisationnelles au sein desquelles se déroule l'action, notre propos consiste à montrer que l'ancrage à une pratique s'établit autour d'expériences qui engagent l'individu corporellement, émotionnellement et mentalement. La notion d'expérience redonne de la présence aux situations pratiques vécues autour desquelles l'individu façonne sa culture ; c'est la globalité de l'échange qui fait sens autour de cette forme d'action dans laquelle l'individu est engagé. Par cette capacité à associer les logiques d'action entre elles, l'individu se construit ses expériences, au sens où l'entend Dubet (1994). Le détour par la notion de stratégie permet de signaler qu'il n'y a pas de déterminismes stricts dans la formation à une pratique. L'apprenant est un acteur dans le cadre d'une organisation sportive floue au sein de la laquelle la trajectoire d'initiation ne va pas de soi et reste marquée par de multiples compositions contextuelles. Il fait des choix, s'engage dans l'action, prend des décisions, se construit des expériences et en retire des principes d'action. Constamment, il est engagé dans un processus de réflexivité sur sa pratique autour des expériences corporelles et interactionnelles qu'il vit. Dernière idée à retenir, celle qui consiste à accorder toute sa place à la mise en situation pratique dans laquelle l'individu est acteur. Participer signifie que l'individu va pouvoir se situer à un moment dans une situation de « bricolage interactionnel », en référence aux principes de l'ethnométhodologie (Garfinkel, 1967 ; Quéré, 2000). Au-delà de la transmission de savoirs et de savoirfaire, le pratiquant va apprendre par lui-même à se construire ses propres expériences, en autonomie (en façonnant des ethnométhodes) tout en développant des métasavoirs sur sa pratique. Cette forme d'activité lui permet de piloter, de réguler, de créer et d'activer ses registres d'action et ses polarités imaginaires dans le vécu de scènes pratiques.

Mais l'approche théorique serait insuffisante sans la prise en compte de la symbolisation de l'action à laquelle participe activement l'apprenant. Au-delà de la prise en compte des propriétés physiques et matérielles de l'action, qui s'inscrivent elles-mêmes dans un processus sémantique en référence à Pharo (1993) et Parlebas (1986), l'activité se construit sur l'activation d'un dialogue avec soi,

les autres, l'environnement et les symboliques en jeu dans l'univers concerné. À partir du moment où les pratiques se construisent sur un champ imaginaire et symbolique particulier (Pociello, 1995), l'apprenant ne pourra faire l'impasse sur cette activation symbolique de son action. Chaque logique d'action vécue sera l'occasion d'une production symbolique qui permettra au sujet de cristalliser des symboles autour d'une forme emblématique et de se constituer des schèmes imaginaires incorporés lors du vécu de scènes pratiques. Il n'y a pas de pratique sans mise en récit de son action autour de symboles créateurs d'épopées. On rejoint là certains écrits de Ricoeur (1986) évoquant cette nécessité d'inscrire la pratique dans le temps et la durée par la médiation du récit. Ce sont les histoires qui donnent du sens à l'action et le processus d'ancrage à une pratique doit se saisir comme un processus d'apprentissage à une mise en scène de son action. L'apprentissage de techniques permet la production d'une communication corporelle avec un espace d'action qui inscrit la pratique dans une symbolique particulière. Des référents culturels, au sens de Debarbieux et Marois (1997), seront ainsi constitués dans cette interface entre action vécue et culture sportive qui donneront une orientation à son engagement dans l'espace de pratique. C'est dans l'expérience d'action autour de la mise en scène de ces techniques que la symbolique se construira en fonction des impressions corporelles, émotionnelles et mentales ressenties à ces occasions. On rejoint cette idée de schème intentionnel, élaborée par Recopé (2001) qui se construit sur le sens octroyé à l'action, engagé par l'individu. L'intentionnalité prend forme sur les expériences vécues qui organisent les tendances de l'action (forces d'action, désir, appétit etc.). C'est à partir de ce « stock d'expériences » constitué que l'ancrage symbolique à la pratique prendra forme.

Selon les vécus personnels, des orientations différentes apparaîtront. Entre celui qui découvrira la montagne par l'intermédiaire de l'artificiel et celui qui donnera libre cours à sa gestuelle grâce à la présence de points de sécurité sûrs, des différences d'engagement sont perceptibles qui produisent des visions du monde divergentes. Plus globalement, cette production symbolique se construit dans un aller-retour entre expériences pratiques, médiatiques et culturelles auxquelles n'échappe pas le pratiquant. Dès lors, ce n'est pas seulement par l'expérience pratique vécue dans l'action que se chargent les imaginaires ; c'est aussi dans la rencontre avec d'autres, dans la verbalisation de ses actions (Vermersch, 2000) et dans la lecture de multiples récits de pratique. Ce processus d'activation imaginaire ne se construit pas exclusivement au moment de l'apprentissage sportif, mais il s'enrichit de toutes les expériences médiatiques vécues par l'apprenant dès la naissance. Si certains évoquent le rôle joué par la réflexologie dans l'appropriation de schèmes d'action durant la prime enfance comme prédisposition culturelle (Durand, 1992 ; Pociello, 1995), il faut accorder toute sa place aux multiples petites expériences juvéniles, pratiques et médiatiques, vécues par l'apprenant qui chargent ses imaginaires. Des schèmes opératoires (pratiques et imaginaires) sont activés qui engagent l'individu dans une communication particulière avec son

univers de pratique. Ils serviront de premier niveau d'activation des schèmes de l'action sur lesquelles viendront se greffer ultérieurement les multiples expériences en jeu lors de la formation à l'alpinisme.

Méthodologie

L'étude s'appuie sur « les techniques de l'enquête ethnosociologique » développées par Bertaux (1997) et se réfère à « l'entretien compréhensif » de Kaufmann (1996). Il s'agit de s'intéresser aux récits de vie des individus pour comprendre comment le processus d'ancrage s'est construit. La finalité consiste à rendre compte de la manière dont « fonctionne » un apprentissage en construisant un modèle d'action pratique, issu d'une démarche d'étude à tendance empirique. Ce travail que nous présentons repose sur un corpus de données, issu de deux sources d'enquête (tableau 1). Le critère retenu pour constituer notre échantillon porte sur l'existence d'un engagement important de la personne dans l'activité. Celui-ci est qualifié par le niveau de pratique exigé (réalisation de voies égales ou supérieures au 7^e degré) permettant de cibler les pratiquants situés dans l'univers des aventuriers. Pour justifier ce choix, une enquête quantitative a été réalisée en 2001 sur les cultures sportives de la montagne ; on y posait une question sur la pratique sportive de la montagne durant la jeunesse afin de relever la présence ou non de liens entre niveaux de pratique et enculturation juvénile. La réalisation d'une ACP (analyse en composantes principales) et de tris croisés a permis de vérifier la valeur de ce lien statistique et de définir un espace des styles de pratique en montagne.

TABLEAU 1

L'échantillon de l'étude

1^{er} échantillon : lecture de récits autobiographiques (1998)

Frison-Roche ; Haston ; Messner ; Longstaff ; Rebuffat ; Lunn ; Charlet et Choffat ; Hillary ; Terray ; Saussure.

2^e échantillon : enquête sur des alpinistes contemporains (2000-2002)

De Vogüé ; Damilano ; Daubas ; Joanne, Vimal, Mao, Fleury, Dupuy, Rimbaut, Cotte (entretien 1).

3^e échantillon : étude secondaire d'une enquête réalisée par O. Majastre (1988) sur la jeunesse des guides.

De nombreux entretiens ont été réalisés qui ont été retranscrits dans des documents écrits. Un des thèmes concernait la jeunesse des guides et les processus d'enculturation (entretien 2).

Concernant l'enquête qualitative, nous avons choisi d'étudier l'enculturation masculine étant donné la sur-représentation des hommes dans cette activité. La lecture de différents livres autobiographiques d'alpinistes (premier échantillon) a

permis dans un premier temps d'observer les différents éléments que notaient les alpinistes pour expliquer leur initiation. Les entretiens qui ont suivi (deuxième échantillon) ont été réalisés à l'aide d'un guide d'entretien élaboré à partir des éléments observés préalablement comme point de départ pour comprendre comment ceux-ci sont activés et façonnés dans les contextes de vie.

partir de ce guide, un échange s'établit avec l'interviewé sur le processus d'ancrage aux pratiques de l'alpinisme en privilégiant une méthode semi-directive. Plusieurs thèmes majeurs ont été retenus portant sur la jeunesse et la formation du sujet qui organisent la trame des échanges. L'entretien consiste à comprendre comment, d'une situation sociale donnée (les premiers âges de sa vie) jusqu'au moment où il entre dans le monde de l'alpinisme (en tant que pratiquant confirmé), se réalise cette enculturation, c'est-à-dire l'assimilation et la maîtrise de cette culture. Les thèmes retenus étant les rapports aux médias (livres, topos, revues, émissions, films), le rôle des histoires racontées par des personnages emblématiques (membres de la famille, alpinistes, relation etc.), la forme de l'apprentissage vécue, les immersions dans la nature au cours de l'enfance, les rapports parentaux, le parcours et la trajectoire scolaire, etc. Une fois les entretiens réalisés, il s'agissait de faire une étude par thèmes (Huberman et Miles, 1991 ; Barbin, 1980) pour comprendre la place et les liens de chacun d'entre eux dans le processus d'activation (approche interthèmes) et pour saisir le contenu des thèmes (lecture intrathème). À travers une approche comparative, nous avons relevé les points communs et les divergences, ce qui nous a permis de saisir les principes sur lesquels se construit cette formation et de décrire la matrice de ce processus. En annexe, un exemple individuel est présenté (annexe I).

À Pour éviter les remarques sur la représentativité et la constitution de notre échantillon, nous tenons à signaler que notre propos ne consiste pas à dire que cette matrice est la seule et l'unique, mais nous faisons l'hypothèse de sa présence chez de nombreux pratiquants. Celle-ci présente une forme, au sens de Simmel (1981), c'est-à-dire que les trajectoires restent incertaines et dépendantes des contextes d'enculturation. Dès lors, dans la constitution de notre échantillon, il s'agissait d'interviewer des personnes venant d'horizons différents pour observer la capacité de notre matrice à s'appliquer à des trajectoires d'ancrage diverses, de rendre compte des variations individuelles autour de cette matrice en fonction des trajectoires des uns et des autres et de comprendre la manière dont l'individu participe à cette enculturation.

Pratiques sportives de la montagne et enculturation juvénile

À partir d'une enquête menée durant l'été 2001 en montagne, il est possible de relever la présence d'une pratique sportive de la montagne durant la jeunesse chez de nombreux pratiquants adultes (tableau 2).

TABLEAU 2

Enquête « La montagne d'aujourd'hui et de demain » (Corneloup, 2003)

À la question suivante : « Avez vous pratiqué des activités de montagne durant la jeunesse (marche, jeux nature, escalade, alpinisme, kayak...) ? », les réponses sont les suivantes : On ne trouve que 13 % des pratiquants qui n'ont jamais pratiqué des pratiques de la montagne durant leur jeunesse et 45 % si l'on associe à ce résultat les individus ayant pratiqué un peu...

Ensemble	Jamais	Un peu	Souvent	Très souvent	Non précisé	Base répondant	
						Moyenne	Écart type
872 100 %	112 13 %	283 32 %	275 32 %	192 22 %	10 1 %	862	2.63 0.97

Cette enquête montre ainsi la possibilité de pratiquer la montagne sans avoir acquis de fortes dispositions sportives durant la jeunesse. Cependant, en approfondissant l'étude des différences observables en fonction des pratiques effectuées en montagne à partir de tris croisés réalisés (tableau 3), on observe des liens significatifs démontrant le rôle fondamental de cette initiation juvénile en ce qui concerne les pratiques de l'escalade et de l'alpinisme par rapport à d'autres pratiques, contrairement à certaines pratiques comme la randonnée où l'acquisition de dispositions juvéniles n'est pas fondamentale...

TABLEAU 3

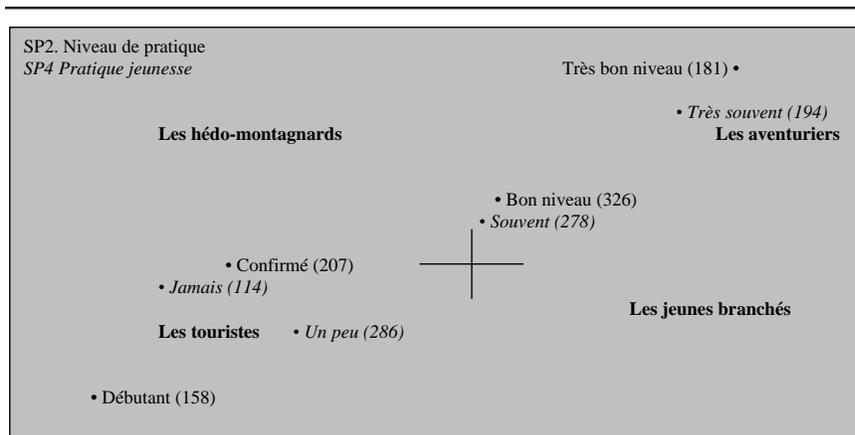
Tris croisés entre pratiques sportives et pratiques jeunesse

Sports pratiqués / Pratiques jeunesse	Jamais	Un peu	Souvent	Très souvent	Proba.	Probabilité
Activités motorisées	6,1	11,2	12,2	18,1	•	1,85E -2
Chasse, pêche	7	15	14,8	14,4	•	4,74E -1
Randonnée	91,3	93,7	96,8	92,2	•	2,25E -3
Saut en élastique	4,4	3,4	9	7,2	•	1,05E -1
Sports aériens	13,2	17,8	18,5	26,8	•	8,24E -2
Mise en forme	36,8	38,1	39,2	47,0	•	1,95E -2
Golf	3,6	7	7,2	12,4	•	1,24E -1
Sports d'eaux vives	27,2	34,3	46,0	49,5	••	8,32E -5
Sports classiques	40,4	52,4	55,4	65,9	••	1,45E -5
Activités aquatiques	55,2	58,8	72,7	76,3	••	1,38E -6
Course à pied, Trail	36	40,6	53,6	59,8	••	2,55E -6
VTT	33,8	54,6	67,2	77,8	••	7,00E -9
Alpinisme	33,3	37,1	56,8	73,2	••••	9,49E -17
Escalade	40,3	42,0	61,2	78,4	••••	3,58E -16

Par ligne, la distribution des statistiques est faite par rapport au taux de pratique déclaré par l'ensemble des enquêtés concernant l'activité évoquée. Nous ne présentons que les résultats de ceux qui pratiquent cette activité. Par exemple, nous avons pour les sports motorisés, 11,9 % des enquêtés qui pratiquent ce sport. En fonction de la pratique juvénile, ce taux augmente ou diminue. Pour les gens qui ne sont jamais allés en montagne durant leur jeunesse, il y en a 6,1 % qui pratiquent la moto (et donc 93,9 % qui ne pratiquent pas).

Mais là encore, on peut noter la présence de nombreux grimpeurs et alpinistes qui pratiquent sans être passés par une initiation juvénile ! Poursuivant l'étude en interrogeant le niveau de pratique à partir d'une ACP (tableau 4), on relève que cet ancrage juvénile s'apparente à un passage fondamental pour les pratiquants de bons et de très bons niveaux qui s'inscrivent dans l'univers culturel des aventuriers de la montagne par rapport aux pratiquants moyens et débutants situés dans l'univers culturel des dilettantes¹ (Corneloup, 2003). Le degré d'engagement dans la nature (évalué ici par le niveau de pratique) se présente alors comme une variable pertinente pour étudier l'importance de l'initiation juvénile dans l'acquisition de dispositions à la pratique de l'alpinisme. On ne peut ainsi étudier de la même façon l'ancrage à une pratique en fonction du niveau sportif d'où le positionnement de notre recherche parmi les aventuriers de la montagne.

TABLEAU 4
Plan principal exposant les variables
« niveau de pratique et pratique jeunesse »

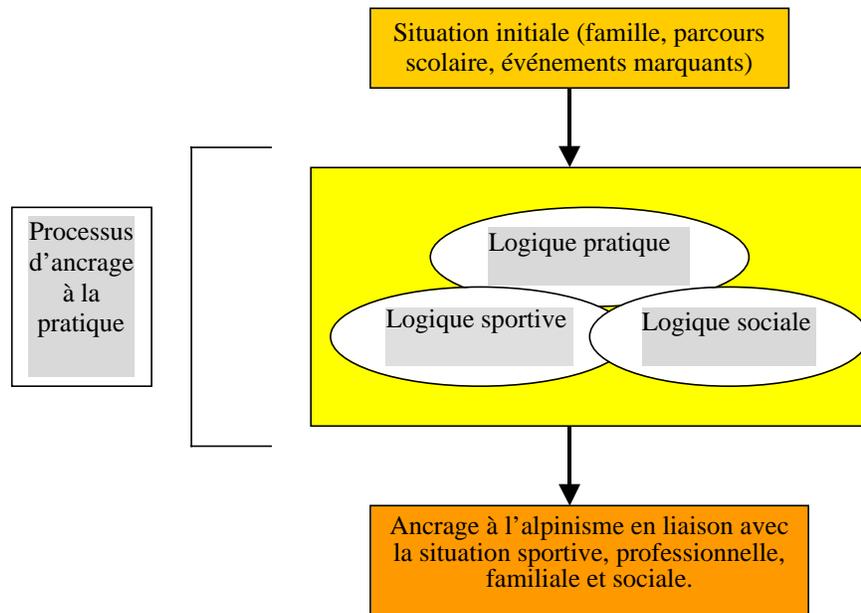


Processus et principes d'ancrage aux pratiques de l'escalade

Mais comment comprendre la manière dont se construit cet ancrage ? Contrairement aux lectures déterministes qui s'intéressent à la lecture des variables concomitantes (Berthelot, 2000), notre démarche consiste à repérer les processus et les principes qui semblent jouer un rôle important dans cette enculturation sportive (figure 1). Les trois logiques relevées (logiques pratique, sportive et sociale) interagissent perpétuellement dans la mise en forme de la pratique.

FIGURE 1

Logique d'action et processus d'ancrage à une pratique sportive de nature

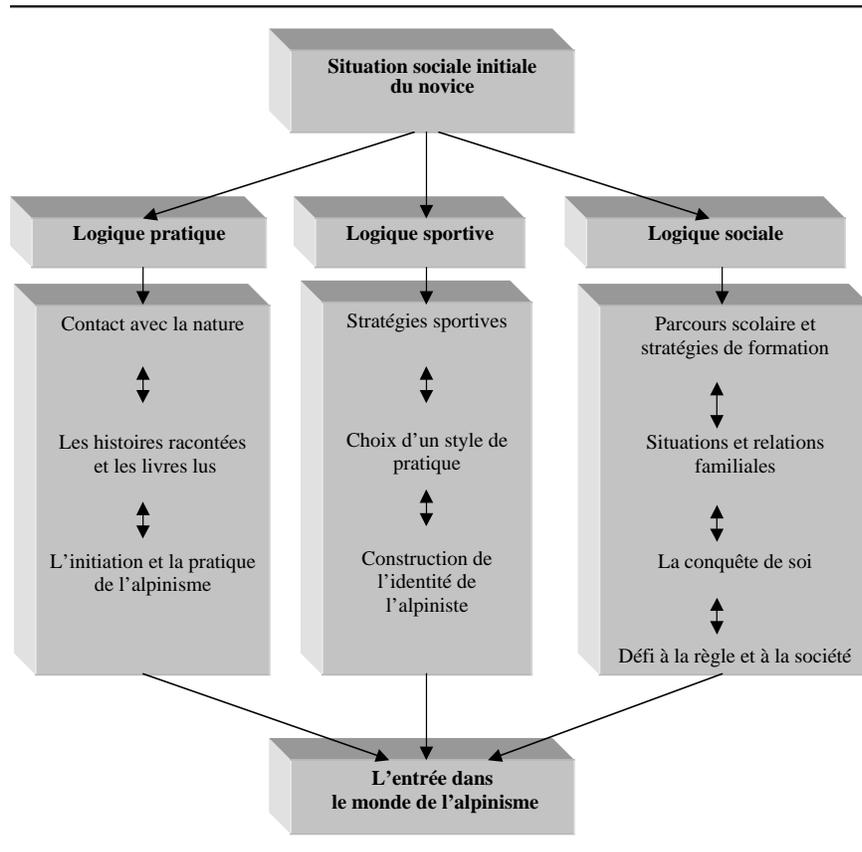


- La logique pratique renvoie aux différentes actions posées par le pratiquant pour construire sa culture d'action qui lui permettra d'agir dans l'espace de pratique. Il s'agit d'observer tous les éléments dispositionnels qui semblent actifs dans l'acquisition des compétences d'action.
- La logique sportive concerne la manière dont le pratiquant inscrit son activité dans l'espace des sports et au sein du champ des pratiques de l'escalade. À partir du moment où des styles de pratique sont identifiables (Corneloup, 1999b, 2003), le pratiquant créera son style par différence et comparaison avec les autres pratiques et modalités de pratique.
- La logique sociale inscrit la pratique dans le contexte de vie du pratiquant. En fonction de son histoire personnelle, des relations avec ses parents et son entourage, de son parcours scolaire, de son rapport avec la société, des préférences sociales, culturelles, politiques, etc., émergeront qui agiront sur les autres logiques.

À partir des entretiens réalisés, une matrice est perceptible qui permet de saisir les différents éléments qui participent à la construction culturelle de l'ancrage à la pratique et de mettre en relief les principes actifs au sein de chaque processus.

Sans vouloir prétendre à l'exhaustivité, la recherche montre le rôle actif joué par ces principes au sein de chaque logique. Concernant le processus sportif, on constate la nécessité d'une triple action pour définir l'identité sportive du pratiquant : stratégies sportives, marquage stylistique et définition de l'identité d'alpiniste. Là encore, à chaque fois, on observe que ce positionnement ne va pas de soi. La logique d'action émerge des interactions de proximité, et c'est en fonction des rapports à l'espace des sports, aux styles de pratique et à l'espace d'action que le pratiquant construira sa logique sportive. Par exemple, il appert que l'entrée dans le monde de l'alpinisme ne va pas de soi étant donné qu'il n'existe pas un critère unique pour définir cette identité sportive².

FIGURE 2
Logiques et principes d'action dans l'enculturation à l'alpinisme



Sous un autre angle, il apparaît que les liens entre ces trois logiques ne vont pas de soi non plus. L'expérience de l'individu, en référence à Dubet (1994), proviendra de cette capacité à créer du sens, de la cohérence, des rapports entre ces trois processus. Si les principes relevés semblent actifs parmi notre échantillon, la forme de cette matrice est singulière à chaque pratiquant. C'est dans le détail de l'action racontée par chacun que se perçoivent les différents parcours qui nous éloignent d'une lecture structurelle de l'enculturation. La comparaison entre les formes individuelles d'ancrage à la pratique de l'alpinisme (annexe I) fait ressortir ces écarts qui contribuent à donner une identité et une singularité. À partir de cette matrice d'enculturation, les trajectoires se composent différemment en fonction des liens inter- et intralogiques culturelles. L'approche interactionnelle se révèle donc incontournable dans l'étude de l'action culturelle dès qu'une diversité de configurations est observable autour de la matrice d'enculturation. Le « moule » que nous avons ainsi façonné, pour prendre une métaphore, présente de multiples irrégularités selon le contexte d'enculturation, propre à chacun. Les approches déterministes, structurelles et structuralistes, semblent ainsi insuffisantes pour comprendre la manière dont se construit le processus d'ancrage à une pratique culturelle.

Par exemple, concernant la logique sociale, les situations scolaires, familiales ou éducatives prendront des chemins bien différents selon les jeunes. Les relations au père pourront être très dures, voire violentes ; sympathiques et initiatiques ; absentes en cas de séparation des parents ou de sur-activité paternelle. À chaque fois, c'est en fonction du contexte de vie, des relations à la mère, des interprétations que l'enfant fera de ces situations paternelles singulières qu'un certain marquage apparaîtra³. C'est par rapport aux expériences vécues qu'une trajectoire sera constituée et aura des effets sur les autres logiques d'action. La singularité des interactions est ainsi toujours présente. Les déterminismes n'expliquent pas tout, c'est la réalité construite dans le quotidien de l'action qui permet de saisir les détails de ce processus, propre à chacun. Pour prendre un autre exemple, un rapport ambigu à la normalité sociétale semble présent. Les pratiques de l'alpinisme auraient une image décalée par rapport aux autres pratiques sportives. Cette impression de différences socioculturelles s'observe dans la gestion des relations de proximité lorsque le pratiquant évoque devant d'autres ses activités de loisir et observe des réactions négatives. Elle s'exprime aussi par le vécu pour certains de petites incivilités ou simplement par le fait de partir en montagne dans un ailleurs, marqué par une mise à distance des habitudes de vie. Selon les cas et les contextes de vie, ce défi social ne prendra pas la même forme, ne sera pas perçu de la même façon et n'aura pas les mêmes significations. L'individu participe largement au façonnage des interactions géographiques et sociales qui influent sur les représentations comprises dans la définition du positionnement social et symbolique des pratiques sportives de nature.

La logique pratique

Elle renvoie à ce que nous appelons le communicationnel (Corneloup, 1999a) en référence aux sciences de la communication (Breton, 1989 ; Lévy, 1987). Il s'agit de saisir les différentes actions qui participent à charger ce communicationnel au plan physique et symbolique. Comment l'individu apprend-il les techniques sportives et l'usage du matériel ? Quelle connaissance a-t-il des symboliques emblématiques ? Comment se familiarise-t-il avec les espaces de pratique ? Comment acquiert-il la dextérité motrice pour se déplacer en terrain mixte ? La logique pratique évoque cette mise en forme corporelle, cognitive et symbolique que l'individu effectue pour acquérir les codes d'action, d'usage et de représentation de l'activité. La référence à une logique pratique est une façon de souligner la nécessité pour l'individu de vivre ses propres situations pratiques afin qu'il puisse se construire des expériences ; celles-ci lui permettront, par ce bricolage interactionnel⁴ avec le milieu, de se constituer des « stocks de compétences » disponibles pour agir dans l'environnement montagnard. Ces dispositions acquises ne sont pas le produit d'une assimilation passive ; elles doivent plutôt se comprendre comme le fruit d'une construction à laquelle l'individu participe activement. L'apprenant ne subit pas les « structures » qui le conditionnent à devenir alpiniste, mais il est co-producteur de cette formation d'une manière générale, acteur à part entière à certains moments et récepteur à d'autres moments. Il ne s'agit pas ici de remettre en cause la présence d'une formation infantile et juvénile, mais de montrer que celles-ci ne s'inscrivent pas dans un schéma innéiste (Portelance, 1998), mécaniste et béhavioriste. Le jeune considéré n'est pas le produit des structures qui le conditionnent pour qu'il devienne alpiniste ; le milieu social, dans lequel il est inscrit et immergé, lui fournit « simplement » un cadre d'action et un environnement avec lequel il va composer sa logique pratique. À certains moments, le jeune va profiter d'un contexte favorable lorsque par exemple ses parents lui offrent la possibilité de partir avec un guide tous les étés de son enfance faire des courses en montagne⁵ ; en revanche, à d'autres moments, il sera l'acteur par les multiples initiatives qu'il prendra dans la nature, par les jeux qu'il organisera ou encore par son refus de suivre l'éducation initiale⁶. Dans tous les cas, ces expériences pratiques participent à la déclinaison de son adaptation (relative) à un milieu d'action.

En présentant les principes sur lesquels repose la mise en forme de cette logique pratique, il s'agit d'interroger le concept d'*habitus* défini par Bourdieu (1984) en montrant que les dispositions incorporées ne vont pas de soi ; il faut les saisir comme des schèmes qui s'inscrivent dans un processus constructiviste qui peut prendre différentes formes. Le constructivisme structurel se concrétise par l'inscription du jeune dans un environnement social favorable à cette enculturation. Une famille pratiquant des activités de montagne, la présence d'un père alpiniste, l'ancrage dans un milieu social très convenable ou l'existence de livres sur la montagne dans la maison, constituent des éléments structurants déterminants⁷.

Mais en parallèle, il faut bien accorder une place au constructivisme interactionnel à partir du moment où l'inscription dans un environnement structurant préférentiel n'induit pas cette trajectoire vers l'alpinisme. Par exemple, dans certaines familles, les déterminismes structurants étaient fortement présents, pourtant le jeune n'est pas devenu alpiniste ; il s'est en quelque sorte joué de sa trajectoire, initialement définie... Dans d'autres cas où le déterminisme structurel est présent mais faible, puisque l'environnement social et familial n'est pas vraiment porteur, le jeune participera beaucoup plus à la construction de sa trajectoire d'alpiniste. Une enquête récente (Mao, 2002) a bien illustré le rôle important de l'enculturation familiale dans le processus d'ancrage aux pratiques de l'escalade. Mais la lecture de terrain indique que ce déterminisme familial n'a pas le même effet sur tous les enfants. Une marge d'initiative et une orientation différente sont possibles, révélant le rôle des interactions et de la personnalité de l'individu dans la construction des trajectoires sociales. Bref, le constructivisme interactionnel est bien actif dans l'enculturation.

D'une manière globale, quel que soit le processus engagé, l'étude montre que le vécu d'expériences infantiles et juvéniles apparaît fondamental dans la majorité des cas. C'est lors des interactions au quotidien que se forment ces habiletés tacites (Dejours, 1995) ou ces habitudes (Quéré, 2000) qui seront engagées dans la résolution de situations de terrain ; c'est dans l'échange avec d'autres que la culture se construit et c'est parfois en opposition avec son milieu social que le jeune devient alpiniste. La trajectoire n'est donc pas automatique même dans une configuration sociofamiliale structurellement prédéfinie. Les recherches que nous avons menées mettent en relief les principes sur lesquels repose cette enculturation. Nous avons aussi pu extraire trois principes pratiques actifs durant la jeunesse dans le façonnage de cette logique : le contact avec la nature ; les histoires racontées et les livres lus ; l'initiation et la pratique de l'alpinisme. Pour rendre plus explicite notre propos, nous allons détailler le contenu de ces principes.

Le contact avec la nature

Celui-ci commence très tôt pour la plupart. Mais cette relation est l'objet d'un double processus d'ancrage. D'un côté, le jeune, par ses activités, est immergé dans la nature ; il s'imprègne de son spectacle et découvre ce monde merveilleux. La nature agit sur lui et provoque de fortes émotions par le vécu de scènes de nature fortes qui se fixe dans la mémoire sensible. Un sentiment esthétique prend forme qui enrichit les registres émotionnels du sujet. « C'est le propre de l'enfance de ne pas oublier quelques moments des jeunes années gravés à jamais dans la mémoire[...] des centaines d'impressions – concrètes ou rêveries – s'imprimaient en moi[...] Ces montagnes m'ont donné le sentiment de nature » (Rebuffat, 1994). « Une lueur de sens esthétique commença à s'infiltrer dans l'esprit d'un gosse de 14 ans, issu de la classe laborieuse. Aurores, crépuscules, une journée où le vent

soulevait des tourbillons de neige en venant à représenter bien davantage [...]» (Haston, 1977). De l'autre, le jeune agit sur la nature lors du vécu d'expériences motrices, émotionnelles et symboliques fortes. Ces moments doivent se penser comme des occasions données au jeune de se construire ses premiers schèmes d'action. Par le jeu en nature, la construction de cabanes et les épopées vécues autour d'histoires inventées en jouant à Robinson, David Crockett ou encore J. London se construisent un modèle d'action en nature. Ces jeunes ont souvent l'occasion de vivre des jeux d'aventure, de grimper dans les arbres, d'escalader des petits rochers et de réaliser de « nombreuses petites conneries ». Ajoutons que, bien souvent, ces jeunes disposent d'une grande autonomie dans la nature⁸ et peuvent réellement se mettre en scène et construire leur répertoire d'actions dans une interaction très forte avec la nature.

Un jeu imaginaire est souvent présent permettant de donner libre cours à la Fantasia (Georges, 1991) : « Monde fabuleux, fait de pics terribles, sans cesse secoués par les tremblements de gigantesques avalanches, de labyrinthes de glaces [...] de héros surhumains triomphant de tous les obstacles [...] » (L. Terray, 1961, p. 10). « Nous gouvernions à notre guise notre royaume d'aventures parmi les racines des arbres, les murs en ruine du cimetière et les granges à foin vide » (Messner, 1992). L'enrichissement du « binôme imaginaire » (Rodari, 1979) est ainsi possible, favorisant la constitution d'une pensée divergente et active sur et dans la nature. Dans la continuité des écrits de Denis (1974), on dira que l'apprentissage ne repose pas sur une approche rationnelle et consciente des principes du jeu mais passe par l'incorporation de schèmes et l'appropriation de valeurs au cours de mises en situation jouées. La notion de ressources implicites (Garfinkel, 1967) semble judicieuse pour comprendre ce processus d'enculturation, tout comme on ne peut sous-estimer le rôle des émotions vécues dans la formation à la pratique de l'alpinisme. On rejoint ici les propos de Montendon (1996) montrant combien les émotions sont le produit des expériences juvéniles ; un ensemble de référents culturels d'action est constitué dans le vécu de ces expériences juvéniles de nature.

Les histoires racontées et les livres lus

La construction d'une propédeutique à l'alpinisme ne se réduit pas à l'action et au contact physique avec l'espace d'action. Devenir alpiniste exige de faire sien les propriétés symboliques de cette activité (Bozonnet, 1992) en chargeant sa mémoire d'histoires et de récits porteurs de légitimité pour justifier l'action et l'inscrire dans une perspective mythologique. L'appropriation de schèmes culturels n'est pas qu'une histoire faite corps, il faut aussi envelopper ce corps dans une couverture symbolique qui permet l'établissement de ce lien entre les différents éléments engagés dans l'action (Corneloup, 1999b). Mais là encore, cette appropriation ne va pas de soi ; elle nécessite le vécu de scènes imaginaires où se transmettent par la parole les symboles et les schèmes émotionnels de l'alpinisme. C'est

dans l'interaction de proximité que le jeune, directement ou indirectement, s'approprié le contenu des récits qu'un récitant transmet. Au cours de l'enfance, les contes d'aventures et les récits fabuleux semblent jouer un rôle important. Bien souvent, ces futurs alpinistes ont eu l'occasion d'écouter des histoires d'aventures racontées par les gens de la famille, par un alpiniste admiré, une figure locale, un conférencier⁹, etc. Ces mises en scène locale sont une occasion de transmettre la « parole sacrée » à l'alpinisme en herbe. Il apparaît judicieux de redonner de la valeur à la culture de l'oralité dans la construction des identités sportives lors du vécu d'ethnosituation (scènes locales de mise en récit). Cette transmission intentionnelle, émotionnelle, corporelle et théâtrale de la culture en acte par le récitant ne peut être sous-estimée. « J'écoutais avec une passion fervente les amis de mes parents et le fils du boulanger conter leurs exploits. Mon imagination s'exaltait devant tant de courage, de force et de grandeur » (Terry, 1961, p. 11). Ces ethnosituations doivent se saisir comme des scènes au sein desquelles le jeune Terry, assis par terre ou dans un coin de la pièce, écoutait la parole des grands...

Bref, ces moments vécus doivent se penser comme des lieux d'appropriation des formes imaginaires de la pratique dans une logique interactionnelle. La prise en compte de la « singularité expérientielle » apparaît fondamentale pour saisir le rôle des événements situationnels dans la formation des habitudes, propices à l'action (Quéré, 2000). On transmet en ces moments des expériences vécues qui expriment l'héroïsme, l'esthétique, le spectaculaire, la dramaturgie de l'alpinisme, c'est-à-dire un ensemble de petites choses qui « chargent » les registres émotionnels et psychiques du pratiquant. Sans doute, on peut penser que les formes de l'imaginaire, propres à l'alpinisme, ne se transmettent pas seulement lors de la prime enfance (en référence aux écrits de Durand, 1992, sur la réflexologie et à ceux de Pociello, 1995), mais lors du vécu de scènes théâtrales qui sont des occasions d'activer les symboliques ascensionnelles qui semblent dominantes en alpinisme (Bozonnet, 1992). Une culture du sentiment (Maffesoli, 1996) et des affects (Récopé, 2001) se transmet et se construit en ces occasions. En même temps l'assimilation d'une culture pratique se réalise lorsque les faits de culture transmis ne sont pas seulement du symbolique, mais des expériences d'action racontées par l'alpiniste qui a vécu des aventures extraordinaires évoquant des scènes d'action (techniques de réchappe, manière de réaliser un passage dans une voie, changement climatique, etc.) qui précisent les actions de terrain.

Mais ce contact avec les récits par la transmission orale se poursuit pour tous par la lecture de livres sur l'alpinisme. Tous les apprenants ont ainsi lu de nombreux romans et récits de course, comme par exemple les livres de Desmaison, Rebuffat, Messner, Lachenal ou Gervasutti. On retrouve dans cette démarche cette nécessité d'inscrire sa pratique dans une symbolique collective, de trouver une légitimité à sa pratique et de pouvoir s'appuyer sur un cadre imaginaire déjà construit pour continuer à s'engager dans cette pratique. Sans doute, les mêmes schèmes d'enculturation sont présents dans cette transmission écrite (culture de l'écrit) que lors

des histoires racontées (culture de l'oral). Outre d'activer les schèmes émotionnels, l'écrit a cette particularité de convoquer d'une manière plus présente les cadres rationnels et cognitifs de la pensée (Barbin, 1991 ; Levy, 1987). La lecture des livres ne produit pas seulement une activation émotionnelle : elle permet à l'apprenant de se constituer des valeurs et de s'approprier une culture technicienne et d'action lors de la lecture des écrits, très pragmatiques des alpinistes. La minutie description minutieuse des courses, faite par les alpinistes, doit se comprendre comme une occasion de vivre par procuration des scènes d'action, de se projeter dans ces moments intenses et de s'imprégner des compétences à maîtriser lors de la réalisation de ces courses. La transmission d'un savoir et d'un savoir-faire d'action viendra se greffer sur les expériences pratiques que l'apprenant fera. Bref, ces lectures sont des occasions fortes d'appropriation de la culture. C'est pourquoi une attention particulière doit être accordée à ces ethnographies de courses de montagne lues par le jeune. « *Mais alors qu'avec l'âge s'estompent normalement ces désirs de jeunesse, je conservai peut-être trop longtemps le souvenir vivace des héros de Fenimore Cooper ou de Jules Verne surtout, dont il n'est pas, je crois, de livre que je n'aie lu au moins une fois avec enthousiasme. Sa lecture ajouta à ma passion latente [...]* » Lors de la pratique de l'alpinisme, par la suite, « *je trouvais une consécration encore modeste de mes rêveries, et vécus une partie, mais une partie seulement, des merveilleux désirs de la jeunesse* » (Allain, 1987, p. 22). « *Je me prenais pour l'un des six compagnons [livre de jeunesse], j'étais un aventurier et je courais dans la forêt du parc familial [...]* » « *J'ai pleuré sur le livre de Desmaison* » (Devoq, entretien I). « *L'initiation au CAF était parallèle à ce que je lisais dans les livres* » (Daubas, entretien I). On se réfère à une approche praxéologique et interactionniste dans la manière dont se construisent les représentations de l'activité, suivant en cela les propos de Mondada (1998). En effet, c'est dans le vécu de scènes locales juvéniles, dans l'écoute de récits et dans la lecture de livres emblématiques que se construisent les registres linguistiques et la sémantique de l'action qui serviront de référent dans la symbolisation de la pratique. Les schèmes de l'intentionnalité puiseront dans ces mises en récit les éléments pour élaborer les ressources symboliques (implicites) de l'action. Celles-ci seront réactivées, interprétées et reconfigurées dans le quotidien de l'action.

L'initiation et la pratique de l'alpinisme

Dernier processus actif dans la formation à l'alpinisme – et non des moindres – qui consiste pour le jeune à s'initier, réellement, aux techniques de grimpe, à réaliser ses premières ascensions et à « se mettre dans la peau » d'un alpiniste. Pour certains, l'initiation a commencé très tôt (entre 5 et 10 ans) ; pour d'autres, un peu plus tard. D'une manière générale, tous ont commencé à pratiquer avant l'âge de 15 ans. Cette formation est réalisée en compagnie d'un initiateur qui est le père, un membre de la famille, un proche de l'environnement familial ou /et un cadre associatif, un enseignant scolaire. Pour un certain nombre de pratiquants, le père

est l'initiateur. Une logique de la reproduction est activée, mais elle ne se réalise pas aussi mécaniquement que ce père semble le suggérer : « *toutes ces découvertes, je les dois un peu à mon père qui m'a souvent emmené avec lui en montagne quand j'étais enfant. Ce que j'ai vécu à cet âge, ce que mon père m'avait offert, j'ai voulu l'offrir à mon tour à mes enfants comme quelque chose d'important, un cadeau inestimable qui se transmettrait de génération en génération... Le virus de la montagne que j'avais sournoisement inoculé à mon fils semblait avoir en lui un terrain favorable* » (Goyon, Alpirando, n° 142, p. 35). Le processus de reproduction sociale est dans ce cas en marche par la socialisation paternelle à l'alpinisme, mais il ne devient efficient que si le jeune a la possibilité de réaliser ses propres expériences. Pour ceux qui ne passent pas par une initiation parentale, ils ont bien souvent l'occasion de passer par une association (le CAF, le club universitaire, l'association sportive locale, etc.), une connaissance, un mentor. La présence d'un transmetteur culturel est bien effective et joue un rôle de médiation entre le jeune alpiniste et l'environnement d'action. Le rôle de l'expert médiateur évoqué par Martin (1998) dans le processus de formation semble se confirmer. Mais ce passage nécessaire est insuffisant en lui-même pour comprendre la globalité du processus. Comment se poursuit la suite de la formation ? Celle-ci se prolonge après l'initiation parentale par le passage par une association et par l'engagement personnel de l'apprenant dans l'action. Il importe de souligner le rôle considérable joué par cette possibilité de se construire ses propres expériences et aventures en nature, en dehors de tout cadre institutionnel et familial.

Un double processus est donc en action qui participe grandement à cette formation. Une liberté de mouvement est laissée au jeune (volontaire ou provoquée par le jeune) qui en profite pour se constituer, dans une démarche d'auto-apprentissage, ses schèmes d'action. Une conception pédagogique de la formation se dessine qui donne tout son sens à cette notion de logique d'action pratique. L'individu, par le vécu d'expériences personnelles, devient l'acteur de sa formation et se construit son propre parcours pour devenir alpiniste. Des risques sont pris et assumés par le pratiquant comme passage obligé dans le processus d'enculturation que les écrits de Majastre (1988) confirment en évoquant le rôle de la mise à l'épreuve. Quelques phrases évocatrices peuvent être citées, issues des entretiens : « *passage par une logique d'autonomie* (Damilano, entretien I) ; « à 10 ans, réalisation d'escalade en piquant le matériel à son frère », « logique de la débrouillardise et de l'expérience sur le tas ; faire ses preuves, ne pas tout lui donner » (Vimal, entretien I) ; « importance de la démarche de l'amateur » ; « à 16 ans, quelques sorties en falaise avec un copain à l'insu des parents avec un bout de corde de 10 mètres et 3 pitons » (Daubas, entretien I). « Je ne peux mieux attribuer l'amour que Max et moi avons pour la montagne qu'au fait suivant : nous avons eu un père qui nous a appris dès l'âge le plus tendre à aimer les vastes horizons, il nous a encouragé à chercher les aventures, il nous a donné les moyens d'effectuer avec joie cette recherche et, par-dessus tout, il nous a habitué à voler de nos propres ailes et à ne compter que sur nous-même » (Ingle Finch, 1926, p. 8).

Mais, en plus de la nécessité de vivre ses propres expériences, la jeunesse vécue se présente comme une formidable occasion de se construire une motricité spécifique. L'appropriation de schèmes d'action, propice au façonnage du corps et de la motricité de l'alpiniste, apparaît comme un processus actif qui facilite le contact de l'apprenant avec la nature lors de la réalisation de séquences motrices spécifiques. Les acquis juvéniles forment des schèmes opératoires, disponibles pour l'action future et, dans notre cas, lors de la formation à l'alpinisme : « *lors du passage du probatoire pour l'aspi, je me suis rappelé les jeux de rochers que je réalisais sur des blocs en Bretagne. J'ai senti de nombreuses similitudes entre le mixte en montagne, les multiples sauts de rocher et les escalades que je pratiquais, seul, pendant de longues périodes au bord de la mer. J'ai été tout de suite à l'aise* » (Joanne, entretien I). « *Enfant, j'ai beaucoup appris en allant à la pêche : sauter sur les blocs glissants des ruisseaux, c'est génial pour l'équilibre... J'ai beaucoup appris en escalade par la pêche [...]. Pourquoi les gens qui arrivent à 30 ans et qui veulent faire de la montagne n'y arriveront jamais ? Parce que ces sports, ça se développe au cours d'une enfance sportive au contact de la nature [...]* » (Allibert, guide, entretien II).

Pour conclure, on retiendra que la formation à l'alpinisme au niveau de la logique pratique passe par l'activation du micro-communicationnel du grimpeur (Corneloup, 1999a) et donc par cet enracinement interactif. Ce passage permet la constitution d'un « stock d'habitudes incorporées » au cours du vécu d'expériences sociales, imaginaires, interactionnelles et motrices avec la nature et l'environnement de pratique. Cette recherche a permis de comprendre que la constitution de schèmes opératoires et d'ethnométhodes se situe à l'interface entre un savoir transmis et un savoir expérientiel. L'activation de ce savoir expérientiel se produit lors de scènes vécues au cours de l'enfance et de la jeunesse ; il existe bien une socialisation primaire à l'alpinisme que l'on ne peut sous-estimer et qui participe à la formation de ces dispositions. L'étude montre que celles-ci ne sont pas le produit d'un déterminisme froid et exclusivement structurel. La constitution de ce capital d'action nécessite bien souvent la présence d'un bricolage interactionnel, à partir du moment où les trajectoires pratiques ne sont pas linéaires et révèlent une participation forte de l'individu. Bref, on ne naît pas alpiniste, on le devient par un long processus d'activation qui prend naissance dans les jeux et les récits de l'enfance. On redonne de l'importance aux accomplissements pratiques à partir desquels se forment les habitudes d'action, dans le sens évoqué par Quéré (2000). Dès lors, l'habitus, au sens de Bourdieu (1987), apparaît comme une notion insuffisante dans sa conceptualisation pour comprendre l'ancrage à une pratique.

Deux processus en interaction

La lecture du tableau sur les principes des logiques pratiques (tableau 5) permet de saisir dans une perspective plus schématique les principes sur lesquels se construit l'enculturation pratique à l'alpinisme. Il existerait une interrelation perpétuelle

TABLEAU 5
Principes de la logique pratique

	Le transmetteur d'expériences (père, frère, oncle, amis, instructeur, enseignant...)	Principes de formation	Le vécu d'expériences pratiques en autonomie
Immersion dans la nature	Pratiques de nature dans un cadre familial, scolaire ou associatif (promenade, camping, jeux familiaux...).	Schémes moteurs et esthétiques à la nature ; goût à l'action, à l'initiative, à l'organisation. Stock d'expériences actives.	Réalisation de jeux de nature en autonomie (cabanes, jeux de rocher, saut, exploration, chasse, trappeur, indiens...) seul et en petits groupes.
La sphère média	Le conteur d'histoires fabuleuses d'aventures et de nature (inventées ou lues). Transmission orale.	Activation des imaginaires et intentionnalité dans la transmission.	L'invention d'histoires ludiques en nature (sur les traces de J. London, de D. Crockett, du club des cinq, invention...).
	Vécu d'ethno-récits d'aventure racontés par des alpinistes emblématiques. Transmission orale.	Schémes sémantiques de l'action ; construction d'un imaginaire d'action.	Inscription de l'activité dans des épopées, dans une mise en forme aventureuse (décalage parfois).
	Récits de courses fabuleuses réalisées par l'initiateur. Transmission orale.	Processus de verbalisation.	Constitution et verbalisation de récits de course. Capacité narrative de mise en récit de sa pratique.
	Récits de courses dans les livres de montagne (narrateur-auteur). Transmission écrite.	Mise en récit de la pratique dans une perspective symbolique.	Expérimentation du mythe dans l'action. Construction de sa symbolique d'action.
	Films, vidéos, revues, images ; transmission visuelle.	Transmission média d'expériences vécues.	Application et vécues sur le terrain d'expériences, transmises par le narrateur-auteur.

TABLEAU 5 (suite)

Formation motrice, technique, psycho...	L'initiation familiale ou associative.	Acquisition de savoirs et de savoir-faire ; ingénierie de l'action durant l'enfance ; schèmes opératoires.	Le vécu d'expériences d'action en autonomie (jeux de cordes, escalade de petits rochers, jeux de la verticalité...).
	Relation privilégiée avec un initié (père, beau-père, frère, enseignant, moniteur, expert, grand frère...).	Bricolage interactionnel ; acquisition d'expériences pratiques ; mise en situation entre savoirs transmis et expérientiels.	Mise en application avec un partenaire ou expérimentation seul des principes d'action et des techniques sécuritaires et de progression en falaise et en montagne.
		Logique de la débrouillardise et de la mise à l'épreuve.	Expériences d'aventure en cachette (sorties nocturnes, grimper en cachette...) ou acceptées.
	Initiateurs et parents «favorables» à cette mise en action en autonomie.	Assimilation corporelle, cognitive et symbolique de la culture du risque.	Réalisation d'épreuves, événements fondateurs, jeux aux limites lors de courses engagées.
	ENSA (Pour ceux qui deviendront guide). Acquisition du savoir professionnel (droit, sécurité, pédagogie, nivologie...) et de l'éthique de la responsabilité.	Passage d'une culture ludique à une culture professionnelle. Éthique de la responsabilité. Notion de service marchand, transformation du contrat d'échange au sein de la cordée.	Encadrement informel ; responsabilité dans la pratique ; un peu de formation ; quelques expériences sur le tas... Stage à l'ENSA avec client (« les cobayes ») et encadrement durant la période d'aspi ».

entre une phase d'assimilation d'expériences transmises par d'autres et celle où l'individu devient l'acteur dans le façonnage de ses expériences. À chaque fois, notre propos consiste à concevoir l'intervention comme un moment d'expériences qui ne peut se réduire à un acte d'enseignement analytique. C'est une forme sociale, au sens de Simmel (1981) qui se transmet et s'inscrit dans l'univers de référence de l'apprenant. La mise en scène est indissociable de la transmission du contenu ; le contenant, se situant au niveau du contexte, participe autant à la production de sens. Le jeune Terray assimile les symboles transmis par les orateurs au sein de cette ethnosituation à laquelle il participe. Sans cette ambiance expérientielle qui se dégage de ce moment vécu, l'activation des imaginaires n'aurait pas lieu. On peut alors penser que ce n'est pas seulement le médium qui sert de message, mais c'est la scène médiologique¹⁰ qui devient le médiateur symbolique, autorisant cette enculturation. On rejoint dans cette perspective les écrits de Pharo (1993) lorsqu'il montre l'impossible coupure entre l'action et son contexte, induisant la notion de réflexivité, développée par Garfinkel (1967). C'est dans le quotidien des échanges autour de moments emblématiques que se chargent les imaginaires. Mais cette inscription imaginaire ne deviendra effective et active qu'à partir de l'activation des imaginaires dans les expériences vécues par le jeune.

Poursuivant le propos, il apparaît qu'une démarche sémantique, à la fois de verbalisation et de production de récits dans la réalisation d'aventures en nature en relation avec ces transmissions orales et littéraires d'expériences d'initiés, semble nécessaire pour « charger » le communicationnel du pratiquant (Corneloup, 1999). Le jeune alpiniste apprend à produire des événements sur un plan narratif comme procédure identitaire lui permettant d'inscrire sa pratique dans le temps du récit. L'événementialisation du sens (Dosse, 1995) par le pratiquant se présente comme un acte fondamental pour mieux comprendre les mécanismes d'appropriation d'une pratique. De même, la confrontation à de multiples incertitudes est évoquée dans les pratiques sportives de nature lorsque le pratiquant doit se sortir de situations imprévues. Constamment, des phénomènes d'émergence, au sens de Boudon (1984), seraient présents ; ils participeraient à la production de l'aventure et à sa mise en récit qui s'actualisent lors du vécu de situations à risque.

La démarche est similaire au niveau des mises en situation corporelle entre celles que le jeune découvrira en compagnie de ces parents et autres initiateurs et celles qu'il expérimentera au cours d'activités ludiques et d'explorations multiples. Là encore, nous sommes en présence d'un double processus en interaction où c'est dans la rencontre entre ces deux processus que se construisent les schèmes opératoires d'action. Cette possibilité offerte aux jeunes d'être l'acteur de formes ludiques et motrices semble primordiale pour permettre à l'apprentigrimpeur de se constituer des stocks d'expériences pratiques. Dans l'initiation à l'alpinisme, on retrouve ce processus en action entre l'expérience transmise par un initié et le vécu d'expériences en autonomie où l'apprenant se confronte à des difficultés et met en application les techniques et les savoirs transmis tout en se construisant

ses propres registres d'action par auto-apprentissage. En vivant des mises en situation plus ou moins hasardeuses, dans la confrontation à des problèmes techniques et logistiques, l'apprenant se constitue des expériences pratiques. Le vécu d'actions marqué par un bricolage interactionnel¹¹ entre lui, la nature et son partenaire de cordée apparaît fondamental.

Enfin, on peut retenir l'idée que le jeune alpiniste a l'occasion de vivre de multiples scènes orales au sein desquelles il a la possibilité de se construire un savoir contextualisé (Allaire *et al.*, 1998) lui permettant de produire une métacognition et des compétences réflexives sur sa pratique, en référence aux écrits de Lafortune (1998). En effet, les multiples conversations, auxquelles le pratiquant participe, n'ont pas pour seule fonction de faire circuler la parole et d'entretenir le lien social, mais elles se présentent comme des occasions de parler sur sa pratique et d'évoquer ses stratégies et modes d'action pour résoudre une difficulté tout en écoutant les autres sur leur manière de construire leur logique d'action. On ne peut alors négliger et sous-estimer le rôle formateur de ces interactions conversationnelles entre pratiquants ou entre experts et pratiquants dans le façonnage des connaissances et habiletés métacognitives (Allaire *et al.*, 1998). Les longues soirées entre soi et les moments passés au café entre amis à parler alpinisme et escalade autour d'expériences vécues tout comme les échanges pendant la course, ou avant et après avoir réalisé une voie d'escalade ou une course en montagne apparaissent comme des situations fondamentales pour se forger ses métacognitions. La verbalisation, au cours de situation interactionnelle vécue se rapportant à une « position de parole incarnée » (Vermersch, 2000) par le locuteur, se présente comme une étape importante dans la construction de cette logique pratique de l'alpiniste. L'acte de symbolisation semble nécessaire pour que l'individu se construise une représentation personnelle des expériences sportives vécues. La transmission d'un contenu par un tiers est insuffisante si celle-ci n'est pas liée à une phase « d'auto-transmission » (Tisseron, 2002).

Conclusion

Cette recherche sur le processus d'activation à la formation des alpinistes propose une matrice d'enculturation (figure 1) qu'il serait possible de reproduire dans l'étude d'autres pratiques sportives de nature. En lisant la jeunesse de Tabarly (1997) et les écrits de Griffet (1995) sur la littérature maritime, de nombreuses similitudes sont observables qui nous invitent à ouvrir notre recherche vers d'autres champs sportifs. L'intérêt de ces approches dépasse sans nul doute le cadre de la sociologie. Des applications dans le domaine de la formation, de la pédagogie et de la didactique d'enseignement peuvent être envisagées, tout comme cette recherche pose la question de la place du formateur dans l'initiation à la pratique sportive.

Concernant les applications en sociologie, le propos consistait à interroger les théories de l'action. Sans doute, et avec beaucoup de précautions, notre étude permet de mieux comprendre le processus d'ancrage à une pratique en affinant les principes qui participent à la formation des dispositions à l'action sportive de nature. Celles-ci doivent être saisies comme un processus qui se façonne dans le vécu de scènes de vie contextualisées permettant à l'individu de s'adapter à son milieu. L'assimilation de schèmes culturels est au fondement de la constitution de ces dispositions. Mais en même temps, notre propos consistait à percevoir des limites à une théorie structuraliste en évoquant la présence de logiques d'action (Amblard, 1996) et d'actions situées (Pharo et Quéré, 1990) dans la construction des identités de pratique. Des empreintes sont faits aux approches ethnométhodologiques et au paradigme individuel (Dosse, 1995) dans la volonté de reconsidérer la place de l'individu dans la déclinaison de ses trajectoires sportives. Les études à venir chercheront à approfondir cette piste de recherche dans la connaissance de l'action redéfinissant la place de l'individu dans l'approche des faits sportifs. Cette position épistémologique permet d'ouvrir la sociologie du sport en direction de regards scientifiques différents, dans la continuité des écrits de Duret (1999).

Si certains sociologues (Pociello, 1995) ont montré la présence de déterminismes expliquant les relations de certains groupes sociaux avec les pratiques sportives de nature, il semble délicat d'en rester à ce niveau d'analyse pour comprendre le processus d'ancrage à l'alpinisme. Le détour par les données statistiques de l'espace des sports, la réflexologie et les schèmes du redressement postural, évoqués par Pociello (1995) en référence à Durand semble bien insuffisant pour analyser ce processus. En puisant dans les propos développés par Lahire (1998), il apparaît difficile de considérer l'habitus comme le résultat d'un mécanisme froid qui se poserait sur l'individu. Les trajectoires de vie de nos apprenants-alpinistes sont multiples et empruntent des chemins diversifiés. Si nous avons pu observer la présence de principes et de processus communs à l'ensemble des pratiquants, les contextes de vie dans le vécu des situations singulières des uns et des autres sont plurielles et renvoient à des configurations d'apprentissage implicatrices. La prise en compte des interactions sociales et écologiques au cours desquelles le jeune s'approprie la culture pratique ne peut pas être sous-estimée. La déclinaison des stratégies motrices, sociales et culturelles de l'apprenant, investi et impliqué dans l'action, s'impose pour prendre des distances avec la croyance à ce déterminisme froid dans la compréhension des processus d'enculturation à une pratique.

Au temps de l'alpinisme classique (Hoibian, 2001), les trajectoires de formation n'étaient déjà pas linéaires et uniques alors que le club alpin français épousait la forme d'une institution totale au sens de Goffman. Aujourd'hui, à une époque où les identités et les cultures de l'escalade deviennent multiples et fragmentées (Corneloup, 1999), l'intérêt porté aux expériences de vie et aux logiques d'action s'impose encore plus. Bref, l'attention accordée au constructivisme

interactionnel ne semble pas une hérésie épistémologique, suivant en cela les propos de Corcuff (1995) et de Lahire (1998) pour décrypter les processus d'ancrage aux pratiques sportives de nature. Ajoutons que notre propos ne consiste pas à nous inscrire dans un processus de déconstruction, au sens où en parle Midol (2000), mais à redonner de l'importance au paradigme interprétatif et individuel (Dosse, 1995 ; Corneloup, 2002) dans l'analyse des faits sportifs. Ce détour théorique et paradigmatique permet d'évoquer d'autres référents sociologiques pour étudier l'objet sportif dans la continuité de travaux développés en anthropologie cognitive des pratiques corporelles et dans certains courants de la sociologie sportive nord-américaine (Coakley et Donnelly, 2003).

ANNEXE I

Le processus d'ancrage à l'alpinisme chez F. Damilano (Chamonix)

Situation sociale initiale	Situation familiale	Père (employé de banque), peu présent la semaine. Très bonne relation familiale. La vie de famille est construite autour de l'alpinisme et de la vie associative. Image très positive de la vie de guide et en montagne pour des gens de plaine.
	Situation scolaire	Parcours scolaire classique au Mans. À 18 ans, départ pour Grenoble. Choix de devenir guide (depuis tout petit).
	Éléments marquants de sa jeunesse	Père sévère mais pas autoritaire. Éducation assez souple ; beaucoup d'autonomie et de jeux libres dans la nature et autour des refuges. Voyage à 15 ans en Écosse avec sa copine ; conduite de la voiture durant le voyage. Jeunesse heureuse et sans problème.
Logique pratique	Immersion dans la nature	Tous les W. E. et les vacances en nature et à la montagne durant l'été. Ambiance scout, tentes dans des lieux sauvages ; guitare, feu de bois... Fortes émotions collectives et festives ; logique du spectacle lors des fêtes de la montagne.
	La mise en pratique	Père président du CAF du Mans. Depuis toujours ambiance de montagne, de rocher, de collective. Initiation dès le plus jeune âge. À 10 ans, grimpe en cordée. À 15 ans, animateur du club. Passage de l'initiateur...
	Récits vécus	Conférence de Demaison et de Rébuffat. Écoute à la maison de leurs récits. Écoute des controverses autour des valeurs de l'alpinisme. «On baignait dans plein de récits». Univers des grandes conquêtes. Soirées photos (1 fois par mois : photos de camps...). Soirées de rencontres et de rêves. Fascination pour la vie de conférencier, d'écrivain ; projection sur Rebuffat.

ANNEXE I (suite)

	Ancrage médiatique	<i>Apoutsiak</i> (livre enfant, P. E. Victor : fascination, projection). Bibliothèque familiale de livres d'alpinisme. Bcp lu. Impact du 7° <i>degré</i> et <i>Nangat Parbat en solitaire</i> (Messner) et de la revue <i>Passage</i> , « J'ai un peu tout lu ». Absence de télé à la maison.
	Initiateurs à la montagne	Jeunesse en compagnie d'un guide (camps d'été) : forte identification. Initiation par la communauté du club. Possession d'une petite corde et de quelques mousquetons. Apprentissage des techniques de progression et de sécurité. Identification au père initiateur et à son style. Observation de sa pratique pédagogique lors des sorties nature. Entre 22-25 ans rencontre d'un guide (35 ans) : constitution de sa liste de courses ; forte sympathie. Soif d'apprendre. Puis rencontre d'un autre guide qui deviendra son compagnon de cordée.
	Logique d'action pratique	Deux amis d'enfance de son frère. Ils les retrouvent à Grenoble (18-20 ans). Image de grands frères. Partage de leurs expériences. Vers l'autonomie. Puis passage par une logique d'auto-apprentissage (solo, falaise, petit groupe).
Logique sportive	Position / aux sports	Ados : pratique de sports (BB, foot, motos). La passion va à la montagne. Dominance aux sports de nature.
	Identité et style d'alpiniste	20-25 ans : s'affranchir du CAF ; bcp de falaise à une époque mais « j'avais un fond de culture CAF qui n'arrêtait pas de remonter ». La cascade de glace : synthèse montagne-escalade. ; saisie d'un créneau porteur.
Logique sociale	Construction socio-identitaire	Prise de risque sociale. Arrêt des études. Se construire son expérience. Quitter la famille. Faire ses preuves. « Pont avec Grenoble ». « Les filles passent après ». Processus de construction par le guide. Envie de réussite ; logique du gagnant et de l'entrepreneur. Volonté de s'affirmer. Besoin de reconnaissance. Alpinisme engagé, pratique du solo, trois accidents très graves...
La situation actuelle	Situation sportive	Grimpeur de haut niveau. Spécialiste en cascade de glace. Écriture de livres ; partenaire de Millet. Expéditions en Himalaya. Envie de voyage en montagne et de transat en mer.
	Situation professionnelle familiale	Réalisation d'un phantasme paternel. Actuellement guide à Chamonix ; milite pour un alpinisme heureux. Âge 40 ans. Situation familiale difficile. Divorcé ; un fils (relation tendue).

ANNEXE II

Le processus d'ancrage à l'alpinisme chez F. Mazurin (Ardèche)

Situation sociale initiale	Situation familiale	Père : chef d'entreprise. Mère : secrétaire. C'était au départ une famille tranquille. Pas de culture montagne. On habitait en ville. Ski de fond à l'école et bcp de ski avec les parents. Parents divorcés. Le père parti, baisse du niveau de vie...
	Situation scolaire	Sur le plan scolaire, j'ai tenu... Je voulais faire glaciologue. (faire un DEUG scientifique). Mais trop abstrait. J'ai fait un BTS formation et production forestière.
	Éléments marquants de sa jeunesse	Le départ de son père en Afrique. Plus de nouvelles. Choc terrible à 13 ans. Sentiment d'être abandonné. Influence par la suite... Maladie des genoux à 15 ans : arrêt de la pratique. Après, j'ai fait un peu de spéléo avec ma mère. Au début, elle participait avec moi. Trois symboles forts : berger, bûcheron, guide de montagne.
Logique pratique	Immersion dans la nature	On allait souvent se promener en nature la fin de semaine. Pique-nique, visite de grottes, Verdon pour faire les crêtes. On allait à la campagne chez des copains : cabane, épées, jeu, grimpe dans les arbres. Passage chez les scouts : bcp de jeux nature et de pratiques plein air. Champignons. Je voulais faire le David Crockett. Faire comme le trappeur canadien avec ses chiens.
	La mise en pratique	12 ans : 1 ^{re} expérience peur, blocage mais la descente lui a bien plu. Début à 15 ans. Bcp SAE au départ à Valence. Inscription au CAF de Valence. Pas vraiment de formation. Personne me tirait vers le haut. J'étais devenu le meilleur au CAF.
	Récits vécus	Le prof parlait bcp, il racontait des tas d'histoires, un grand bavard. Bcp de réflexion sur la pratique et la montagne.
	Ancrage médiatique	Avant de grimper, j'ai bcp lu, je me suis gavé de littérature. Vers 17 ans, bcp lu de livres techniques. Fort impact d'Ushuyia. Facteur déclenchant. Rôle aussi de <i>Montagne</i> sur FR3.
	Initiateurs à l'escalade	Rôle moteur d'un prof. de bio qui est devenu son « père ». Scientifique de haut-niveau (phytosociologue), accompagnateur moyenne montagne, berger... Tous les fins de semaine, il partait avec lui. Il m'a appris la montagne (flore, faune, géologie, orientation, repère, histoire...) et transmis des tas de choses. J'étais un peu son fils, alors qu'il a lui-même 4 enfants... Il m'a formé à devenir guide, à concevoir la montagne comme lieu de vie. Rapport esthétique à la montagne. Sortir des chemins, errance. Rôle du prof. d'EPS (A. S.) qui lui a appris des choses. Camp d'alpinisme à la Bérarde : très bien, mais encadrement médiocre (vieille école).

ANNEXE II (suite)

	Logique d'action pratique	Encadrement limité chez les scouts. Bcp d'autonomie. On empruntait du matos au scout et on allait grimper. Plus tard, en mobylette, on allait faire de la falaise. Apprentissage avec 2 ou 3 potes au CAF (autoformation). On s'est démerdé. On a appris sur le tas. Bidouillage, pas de cycle de formation comme maintenant.
Logique sportive	Position / aux sports	Essai de la spéléo, de la plongée (3 à 4 ans)...
	Identité et style	Force à l'esthétique, à la nature et à ses formes. J'ai envie de faire des choses, pas forcément très dures. Je suis attiré par le milieu (cours d'eau, luminosité, paysage...). Importance du mythe, de l'histoire d'une voie, frustré de n'avoir pas connu la période 1970-1980. À Grenoble, je n'ai pas accroché avec l'ambiance des grimpeurs. Chacun entre eux... milieu sectaire...
Logique sociale	Construction socio-identitaire	On était un peu manouche sur les bords.. J'avais envie de devenir guide... Changement de stratégie (envie de vivre au pays, la haute montagne trop minérale et je n'avais pas l'argent pour...).
La situation actuelle	Situation sportive	Niveau 8 a. grandes voies, artif, montagne, terrain d'aventure, cascade de glace, ski de fond, raquette, ski de randonnée. Je tourne avec une dizaine de personnes (différents selon les pratiques). J'ai le rôle de celui qui emmène. Côté guide...
	Situation professionnelle	Accompagnateur en moyenne montagne. B. E. escalade au CD FFME Ardèche. Bûcheron. Berger. Fin de l'escalade comme loisir. Saturation.
	familiale	Vers la stabilité. Achat d'une vieille maison dans la Drôme (petit village). Enfant à venir...
	Conception	« J'ai fait le zouave pendant longtemps. » Je continue de grimper, mais c'est moins important maintenant. Le pic de maturité est fini. Ras le bol d'être avec des grimpeurs. Content de faire autre chose. Milieu fermé. J'ai commencé par la montagne. Escalade, c'est trop performance maintenant. C'est devenu un sport. Je suis un peu plus montagnard dans l'âme. La grande histoire, c'est terminé. Baisse de la tendance marginale.

NOTES

1. La présentation de l'espace des styles de pratique en montagne est consultable dans une publication (voir Corneloup, 2003).
2. La réalisation d'une grande course, dormir en paroi, utiliser des crampons, faire une course de neige, sortir des voies classiques, réaliser une voie en autonomie,... On observe ainsi une variété de définition et de déclinaison des formes d'accès à l'alpinisme, présentées par les individus.
3. La relation au père peut prendre différentes orientations : soit réactive ou négative si le père est absent (mort, divorce, séparation), s'il s'oppose à cette pratique, si les

relations familiales sont tendues, dures, etc. soit positive si le père accepte cette pratique, l'encourage, forme ou initie son fils dans un climat détendu. On note ainsi plusieurs formes relationnelles qui nécessitent de prendre en compte le contexte familial au sein duquel se construit le lien paternel qui participe à produire une diversité d'univers aventuriers.

4. On entend par bricolage interactionnel la présence d'incertitudes dans la manière dont va se composer son enculturation. Les échanges, bien souvent, ne sont pas déterminés à l'avance. En fonction des rencontres, des contacts, des changements scolaires et familiaux possibles, le réseau des échanges peut varier. L'orientation des interactions n'est donc jamais définie, une forme de bricolage est présente avec laquelle le pratiquant va jouer et construire ses expériences.
5. Même dans cette situation, il n'est pas sûr que ces expériences soient marquantes si les échanges avec le guide apparaissent difficiles, si le jeune fait un blocage, etc.
6. Tisseron (2002) exprime la même idée concernant la résistance de certains jeunes à la transmission des traditions familiales tout comme le fait De Singly (2003) lorsqu'il parle de « déracinement » et de crise de la transmission.
7. C'est au niveau de la logique sportive, dans ce jeu de différences entre pratiques et modalités sportives que le structuralisme sera actif pour celui qui reproduira le modèle paternel. Mais là encore, c'est dans les interactions pratiques que se construit le jeu des goûts et des dégoûts en fonction des expériences vécues qui permettront d'engager une lecture structuraliste des pratiques.
8. Plus ou moins contrôlée par l'environnement familial et éducatif.
9. « Je me rappelais les histoires que nous avait raconté Père, qui `a une époque avait gravi tous les sommets. C'est à ce moment que mon désir de les escalader est vraiment né » (Messner, 1992, p. 9). « Jeux magnifiques de l'enfance où le torrent et les cascades prennent des proportions fantastiques ; où le bois et la caverne sont le théâtre de merveilleuses entreprises ; où les histoires que le vieux bûcheron raconte sous le manteau enfumé de la cheminée [...] » (Gervasutti, 1949, 20). « Était enfant, j'écoutais grand-mère, fasciné, raconter ses longs voyages en mer [...] et mon père qui me contait les interminables aventures de Jimmy Job vivant dans l'arbre creux au bout du champ » (Hillary, 1977, p. 12). « On baignait dans plein de récits » (Damilano, entretien I).
10. On s'inspire ici des travaux de Levy (1987) et Debray (1991)
11. Dans ce cas, cette notion permet de révéler la part d'incertitude, propre à chaque situation pratique vécue en montagne qui comporte des imprévus, des effets d'émergence non souhaités en fonction des interactions situationnelles rencontrées.

BIBLIOGRAPHIE

Témoignages et essais sur l'alpinisme

- ALLAIN, P. (1987). *Alpinisme et compétition*. Paris : Arthaud.
- CHARLET, A. (1943). *Vocation alpine*. Éd. Victor Attinger. Neuchâtel : Collection Montagne.
- CHOFFAT, J. M. (1983). *Les brodequins du soleil*. Audincourt : Éd. Trèfle.
- DESMAISON, R. (1971). *La montagne aux mains nus*. Paris : Flammarion.
- FRISON-ROCHE, R. (1975). *50 ans en montagne*. Paris : Arthaud.

- GERVASUTTI, G. (1949). *Montagnes, ma vie*. Grenoble : Arthaud.
- GROSJEAN, C. (1990). La vie à un fil. *AlpiRando*, 128.
- HASTON, D. (1977). *En hauts lieux*. Paris : Flammarion.
- HILLARY, E. (1977). *Qui ne risque rien n'a rien*. Paris : Éd. Buchet-Chastel.
- INGLE FINCH, G. (1926). *Comment on devient alpiniste*. Chambéry : Librairie Dardel.
- LACHENAL, L. (1996). *Carnets de vertige*. Chamonix : Éd. Guérin.
- LONGSTAFF, T. (1995). *Mon odyssée montagnarde*. Paris : Arthaud.
- LIVANOS, G. (1983). *Cassin, il était un fois le 6^e degré*. Paris : Arthaud.
- LUNN, A. (1943). *Les montagnes de la jeunesse*, traduction de E. Engel. Paris : Éd. V. Attinger, Collection Montagne.
- MESSNER, R. (1992). *Une vie d'alpiniste*. Paris : Arthaud.
- RÉBUFFAT, G. (1994). *La montagne est mon domaine*. Grenoble : Hoëbeke.
- TABARLY, E. (1997). *Mémoire du large*. Paris : Éd. de Fallois.
- TERRAY, L. (1961). *Les conquérants de l'inutile*. Paris : Gallimard.

Études et analyses portant sur l'alpinisme et l'aventure

- BAUX, Elisabeth et POCIELLO, C. (1998). *La fugue comme enfance de l'aventure*. Paris : Agora, Débats-Jeunesse, 11, 49 – 64.
- BOZONNET, J.-P. (1992). *Des monts et des mythes*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, Collection Montagnes.
- CORNELOUP, J. (1991). Escalades et post-modernité. *Aventure, Sociétés*, 34, 385-395.
- CORNELOUP, J. (1999a). Le communicationnel, un référentiel d'analyse des pratiques d'escalade durant la modernité. *L'histoire du sport, l'histoire des sportifs*. Paris : L'Harmattan, 351-372.
- CORNELOUP, J. (1999b). Les imaginaires dans les pratiques d'escalade. *Les Cahiers de l'imaginaire*, 18, 3.
- CORNELOUP, J. (2002). Comment devient-on alpiniste. *Deux siècles d'alpinisme européens*, sous la direction de J. Defrance et O. Hoibian. Paris : L'Harmattan, 219-247.
- CORNELOUP, Jean (2003). Les cultures sportives de la montagne d'aujourd'hui et de demain. *Les Pyrénées entre deux mondes*. Bartczak Frédéric et Johann Rage (dir.). Perpignan : Presses universitaires de Perpignan, 135-162.
- GRIFFET, J. (1995). *Aventures marines*. Paris : L'Harmattan.
- HOIBIAN, O. (2001). *Les alpinistes en France*. Paris : L'Harmattan.
- MAJASTRE, J. O. (1988). *Guide de haute montagne*. Grenoble : Glénat.
- MAO, P. et al (2002). *Les jeunes et les pratiques de l'escalade*, rapport d'étude, CERMOSEM, Ardèche.

Références théoriques

- ALLAIRE, R., PALLASCIO, R., LAFORTUNE, L. et MONGEAU, P. (1998). L'activité méta-cognitive des Inuits dans la gestion de leur espace. *Métacognition et compétences réflexives*, Lafortune L., Mongeau P. et Pallascio R. (dir.), Montréal : Ed. Logiques, 147-164.
- AMBLARD, Henri, BERNOUX, Philippe, HERREROS, Gilles et LIVIAN, Yves-Frédéric (1996). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris : Seuil.

- BARBIN, P. (1991). *Langage et culture des médias*. Paris : Éd. Universitaires.
- BARDIN, L., (1980). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- BERTAUX, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris : Nathan.
- BERTHELOT, J. M. (2000). *Sociologie*. Bruxelles : De Boeck Université.
- BOUDON, R. (1984). *La place du désordre*. Paris : Presses universitaires de France.
- BOURDIEU, P. (1984). *Question de sociologie*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1987). *Choses dites*. Paris : Éd. de Minuit.
- BRETON, Ph. et Proulx, S. (1989). *L'explosion de la communication*. Paris : La Découverte.
- CLÉMENT, J. P. (1981). La force, la souplesse et l'harmonie. Étude comparée de trois sports de combat (lutte, judo, aikido). *Sports et société*, C. Pociello (dir.), Paris : Vigot.
- COAKLEY, J. et DONNELLY, P. (2003). *Sport in society : Issues and controverses*. Whitby, ON : Mc Graw-Hill Ryerson.
- CORCUFF, Ph. (1995). *Les nouvelles sociologies*. Paris : Éd. Nathan université.
- CORNELOUP, J. (2002). *Les théories sociologiques de la pratique sportive*. Paris : Presses universitaires de France.
- DEBARBIEUX, B. et MAROIS, C. (1997). Le mont Royal. Forme naturelle, paysages et territorialités urbaines, *Cahiers de géographie du Québec*, 113, 171-200.
- DEBRAY, R. (1991). *Cours de médiologie générale*. Paris : Éd. Gallimard.
- DEJOURS, C. (1995). *Le facteur humain*. Paris, Presses universitaires de France., coll. Que sais-je ?, n° 2996.
- DENIS, D. (1997). *Le corps enseigné*. Corps et culture. Paris : Éd. Universitaires.
- DOSSE, F. (1995). *L'empire du sens*. Paris : La Découverte.
- DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- DURAND, G. (1992). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris : Dunod.
- DURET, P. (1999). Penser les outils de la sociologie du sport. *Science et motricité*, 38-3, 5-11.
- ECO, U. (1988). *Sémiotique et philosophie du langage*. Paris : Presses universitaires de France.
- ELIAS, N. et DURING, E. (1986). *Sport et civilisation*. Paris : Fayard.
- GARFINKEL, H. (1987). *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- GEORGES, J. (1991). *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Paris : Casterman.
- HUBERMAN, M. et MILES, B.M. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- KAUFMANN, J.C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- LAFORTUNE, L. et al. (1998). *Métacognition et compétences réflexives*, Lafortune, L., Mongeau, P. et Pallascio, R. (dir.), Montréal : Éd. Logiques, 47-65
- LAHIRE, B. (1998). *L'homme pluriel*. Paris : Nathan.
- LAHIRE, B. (2002). *Portraits sociologiques*. Paris : Nathan.
- LEVY, P. (1987). *La machine univers*. Paris : La Découverte.
- MAFFESOLI, M. (1996). *Éloge de la raison sensible*. Paris : Grasset.
- MARTIN, D. et DOUDIN, P.-A., (1998). Métacognition et formation des enseignants. *Métacognition et compétences réflexives*, Lafortune, L., Mongeau, P. et Pallascio, R. (dir.), Montréal : Éd. Logiques, 23-46.

- MIDOL, N. (1992). Paradoxes de la dissidence. *Le corps surnaturé. Autrement*, 54-62.
- MIDOL, N. (2000). Sport et modernité. *Science et motricité*, 40, 10-15.
- MONDADA, L. (1998). De l'analyse des représentations à l'analyse des activités descriptives en contexte, *Cahiers de praxématique*, 31, 127-148.
- MONTANDON, C. (1996). Processus de socialisation et vécu émotionnel des enfants. *Revue française de sociologie*, avril-juin, XXXVII (2), 263-283.
- PARLEBAS, P. (1986). *Éléments de sociologie du sport*. Paris : Gallimard.
- PHARO, P. et QUÉRÉ, L. (dir.) (1990). *Les formes de l'action*. Paris : EHESS.
- PHARO, P. (1993). *Le sens de l'action et la compréhension d'autrui*. Paris : L'Harmattan.
- PIETTE, A. (1996). *Ethnographie de l'action*. Paris : Éd. Métailié.
- POCIELLO, C. (1995). *Les cultures sportives*. Paris : Presses universitaires de France.
- PORTELANCE, L. (1998). Enseigner en vue de développer la compétence métacognitive. *Métacognition et compétences réflexives*, Lafortune, L., Mongeau, P. et Pallascio, R. (dir.), Montréal : Éd. Logiques, 47-65.
- QUÉRÉ, L. (2000). Singularité et intelligibilité de l'action. *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : Presses universitaires de France, 147-171.
- RÉCOPÉ, M. (2001). Milieu extrême et situations à risque. *Logistique en milieux extrêmes*, P. Lièvre (dir.), Paris : HermesScience, 181-201.
- RICOEUR, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris : Le Seuil.
- RODARI, G. (1979). *Grammaire de l'imagination*. Paris : Éd. Messiaor.
- SCHÜTZ, A. (1967). *The phenomenology of the social world*, Evanston : Northwestern University Press,
- SIMMEL, G. (1981). *Sociologie et épistémologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- SIMMEL, G. (1988). *La tragédie de la culture*. Paris : Rivages.
- SINGLY (de), F. (2003). *Les uns avec les autres*. Paris : Armand Collin.
- TISSERON, S. (2002). Le poids des secrets de famille, *Sciences humaines*, hors série, 36, 6-9.
- VERMERSCH, P. (2000). Approche du singulier. *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : Presses universitaires de France, 239-256.
- VIGARELLO, G. (2003). Système des sports, sports concurrents. *Travailler avec Bourdieu*, Collectif. Paris : Flammarion, 183-194.
- WACQUANT, L. (2000). *Corps et âme*. Marseille : Agone.
- WASER, A. M. (1995). *Sociologie du tennis, genèse d'une crise*. Paris : L'Harmattan.

Jean CORNELOUP

*Sociologie de l'action et processus d'ancrage
à la pratique de l'alpinisme chez les aventuriers de la montagne*

RÉSUMÉ

L'étude interroge le processus global d'enculturation à la pratique de l'alpinisme allant des premiers pas jusqu'à la réalisation de courses alpines en autonomie en faisant l'hypothèse que l'ancrage juvénile participe largement à ce processus. Au-delà d'une lecture déterministe et structuraliste que certains envisagent pour comprendre cet ancrage, on voudrait souligner l'importance qu'il faut accorder à une approche interactionniste et compréhensive. Par cette approche constructiviste, l'analyse en termes d'actions située permet de rendre compte combien le pratiquant doit être considéré comme un acteur, largement investi dans son activité d'apprentissage. Par conséquent, les stratégies individuelles développées et les expériences vécues par le pratiquant constituent des éléments importants à saisir, dans une perspective sociologique, pour améliorer la connaissance de l'action d'enculturation aux pratiques sportives.

Jean CORNELOUP

*Sociology of the Action and Process of Anchor Technique Training
to the Practice of Alpine Climbing amongst Mountaineering Enthusiasts*

ABSTRACT

In this study, we will examine the overall process of enculturation to mountaineering, from the first initiation to the ultimate independent alpine climbing, starting with the assumption that youthful anchoring is a significant factor in this process. Going beyond the deterministic and structuralist assessment that some would contemplate in order to understand the notion of this anchor technique training, we would stress the importance that needs to be assigned to an interactive and global approach. Using this constructivist approach, an analysis in terms of situated action allows us to understand the extent to which those who practise this sport have to be seen as stakeholders, who have invested heavily in their own learning activity. This means that the individual strategies they have developed, together with their personal experience are significant elements that must be taken into account in a sociological perspective, in order to enhance understanding of the phenomenon of enculturation to sporting activities.

Jean CORNELOUP

*Sociología de la acción y del proceso de implantación
en la práctica del alpinismo de los aventureros de la montaña*

RESUMEN

El estudio investiga el proceso global de enculturación en la práctica del alpinismo desde los primeros pasos hasta la realización de carreras de montaña en autonomía, haciendo la hipótesis que la implantación juvenil participa grandemente en este proceso. Más allá de una lectura determinista y estructuralista que algunos examinan para comprender esta implantación, se quiere subrayar la importancia que es necesario acordar a un enfoque interaccionista y comprensivo. Por medio de este enfoque constructivista, el análisis de acción situada permite de dar cuenta de cuánto el practicante debe ser considerado como un actor, que invierte grandemente en su actividad de aprendizaje. Por consecuencia, las estrategias individuales desarrolladas y las experiencias vividas por el practicante constituyen elementos importantes a considerar, en una perspectiva sociológica, para mejorar el conocimiento de la acción de enculturación en las prácticas deportivas.
