

Quelles démarches d'enseignement de la CO?

M. Mottet, J. Salliot et S. Testevuide de l'UFR Staps de Nantes invitent à faire vivre une « tranche de vie » aux élèves. Ils en détaillent les objets d'enseignement et les formes de pratiques.

La grande diversité des milieux de pratique dans lesquels s'enseigne la CO conduit bon nombre d'enseignants à s'interroger sur l'authenticité de la pratique qu'ils proposent. Quel est intérêt de proposer une telle APSA dans un milieu restreint, peu complexe de type « square » devenant rapidement connu des élèves? À l'inverse, en forêt, que dire du fait de proposer aux élèves une course au score par petits groupes? (Mottet, 2013)¹. Cette contrainte du milieu nous oblige à revenir sur ce qui pourrait constituer le fonds culturel de la CO avant de cibler les objets d'enseignement (OE) les plus pertinents au regard de ces 2 milieux et proposer une forme de pratique scolaire (FPS) adaptée à chacun d'eux.

Que retenir de la culture de la CO ?

Comment faire vivre aux élèves ce qui a été transmis par la communauté des orienteurs au fil des années? Ce qui est transmis est à rechercher plutôt du côté de l'activité du pratiquant que dans la forme de la pratique (règlement, matériel...) même si ces caractéristiques peuvent nous aider à cibler ce que l'on souhaite faire étudier aux élèves. Historiquement le premier sujet de débat (et qui se poursuit aujourd'hui) a tourné autour de la question de l'équilibre entre ce qui relève du « courir » donc une valorisation des capacités physiques ou « s'orienter », ce qui met en avant les capacités à mettre en relation un paysage rencontré avec celui imaginé à partir de la carte. Il faut donc par le traçage, le choix de l'emplacement des postes, le niveau de précision de la carte, conserver cet équilibre et inciter le coureur à choisir un enchaînement de lignes de déplacement (éléments du terrain que l'on peut suivre ou longer) qui l'amène rapidement à proximité du poste où il devra à ce moment mobiliser une lecture fine pour attaquer le poste (ici davantage s'orienter mais vite). On retrouve 3 éléments clés de l'activité adaptative: choisir, enchaîner des lignes et attaquer un poste, ou encore dit autrement, choisir, suivre et se situer dans le souci « d'aller vite ». On ne peut pas tout enseigner de la culture de l'APSA à l'école; nous militons ici pour un ciblage. Cependant, il faut conserver toute la saveur du dilemme courir/s'orienter. En effet, nous verrons que vouloir exiger de suivre des lignes de déplacement dans un square n'a pas plus de sens que de demander au débutant de faire des choix d'itinéraire en forêt. Le shaker ciblera la pertinence du « choisir et attaquer le poste » alors que le corridor sera centré sur « reconnaître, suivre et enchaîner des lignes de déplacement ».

Une autre dimension de l'activité du pratiquant mise en jeu de manière importante notamment lorsque ce dernier est confronté au milieu forestier surtout lorsqu'il est partiellement connu, est l'engagement, le risque assumé; on est ici dans ce que B. Jeu (1977)² nomme *l'épreuve*, c'est-à-dire oser entrer dans un milieu dans lequel on peut « se perdre », se retrouver. Cet enjeu émotionnel est d'autant plus fort que l'on est seul. L'espace d'un moment, l'orienteur « domine » le milieu mais cela est toujours éphémère. Alors, comment faire pour « perdre » les élèves dans un square et ne pas trop les « perdre » dans une forêt? Nous verrons que le shaker en déstructurant la carte du square connu va bousculer les repères de l'élève, le « perdre », certes pas très longtemps mais assez pour qu'il vive cette expérience propre à la CO. À l'inverse, le corridor en proposant un suivi d'itinéraire sur des lignes du terrain sélectionnées dans un couloir permet à l'élève de se repérer, de ne pas trop « se perdre » et lui donner la possibilité d'éprouver cette « maîtrise » du milieu forestier à condition de réaliser cette relation carte/terrain limitée. La vitesse de course est un élément constitutif de cette émotion propre à la CO: à la différence de la randonnée, aller vite sans « se perdre » rend le défi plus délicieux encore. Dans le cas du square, le shaker freine le coureur en lui posant des problèmes d'orientation et dans le cas du corridor, au contraire, il invite à courir en guidant le déplacement.

Faire vivre aux élèves une tranche de vie d'orienteur à l'école suppose non pas de copier ou d'adapter une forme de pratique sociale à un contexte scolaire mais de partir de ces 2 dimensions culturelles fortes que sont le « courir/s'orienter » et « se perdre/se retrouver » pour cibler, à la manière dont le propose le CEDREPS, deux OE et leurs FPS associées suivant que l'on enseigne en square ou en forêt.

OE forêt : reconnaître, suivre et enchaîner des lignes de déplacement. Le corridor

« Suivre des lignes – la carte » ou « couper – la boussole » : il faut choisir

Les chemins constituent des lignes familières qui requièrent l'attention des débutants. L'alternative se situe pour eux entre suivre les chemins ou les ignorer et « couper » pour gagner du temps. Notre démarche vise à dépasser cette alternative. Nous privilégions la possibilité d'exploiter progressivement la diversité des lignes du terrain comme un moyen de navigation sûr

« Partir de ces 2 dimensions culturelles fortes que sont le “courir/s’orienter” et “se perdre/se retrouver”. Le corridor constitue la situation de référence pour nos débutants »

et rapide. À l’inverse, chercher à tout prix à « couper » (même en utilisant éventuellement une boussole), est une navigation trop approximative car ne s’appuie pas sur une ligne concrète. La mobiliser renforcerait ainsi l’idée que pour trouver la balise il faut avoir de la chance ou être doté d’un bon sens de l’orientation.

Apprends d’abord à « suivre » pour « choisir » ensuite

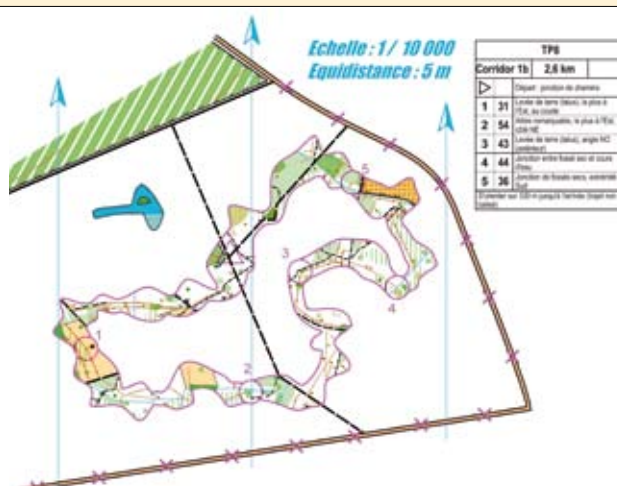
Notre OE est centré sur reconnaître, suivre, et enchaîner des lignes en laissant de côté celui qui vise à choisir son itinéraire. La capacité à choisir des itinéraires ne peut être travaillée qu’à partir du moment où l’élève a appris à naviguer en s’appuyant sur des lignes variées. Si l’on demande à l’élève de choisir un itinéraire tôt dans le cycle, celui-ci choisit un itinéraire du type « tout droit dans la direction de la balise », ou « empruntant uniquement des chemins » ce qui ne permet pas aux élèves de vivre une « tranche de vie » d’orienteur.

Le corridor

Après avoir ciblé notre OE, l’objectif est de proposer une FPS qui ne peut être réussie que si l’élève s’est approprié cet OE sur un niveau de difficulté donné. Le corridor est une situation proche du parcours « surligné » déjà implanté en EPS mais qui a le bénéfice de contourner ses limites, qui ont été pointées lors d’une thèse analysant l’activité de navigation de débutants en CO (Mottet, 2015)³. Le surligné sollicite une attention continue tournée vers une peur de ne pas voir le poste ce qui entraîne chez les élèves des conduites trop minutieuses ou des stratégies de recherche de la balise contraires à ce que l’on recherche en CO. Dans un corridor, les élèves suivent un itinéraire constitué d’un enchaînement de lignes variées dont le niveau de difficulté a été préalablement sélectionné lors du traçage. Les éléments de part et d’autre de l’itinéraire à suivre sont masqués si bien que les lignes que l’enseignant veut faire emprunter aux élèves sont mises en avant. Les emplacements des postes sont indiqués sur la carte ne laissant pas la possibilité de passer à côté sans les voir. Les limites du terrain et les éléments dangereux ou interdits sont apparents (Fig1). L’enseignant peut moduler la difficulté de l’itinéraire à suivre en jouant sur le niveau des lignes et sur le nombre de points de décisions : par exemple, un itinéraire très simple serait composé d’un enchaînement de chemins avec des postes placés à chaque intersection.

À première vue, on peut penser que la carte incomplète provoque une difficulté affective supplémentaire. Néanmoins, nous avons observé que les élèves qui habituellement s’engagent sur de longues distances dans l’espoir de trouver un repère « magique » ne peuvent reproduire ici cette conduite. Ils prennent rapidement conscience qu’ils sont « hors carte » et reviennent à leur dernier point connu. Contrairement aux *a priori* à l’égard de la difficulté de cette tâche, les moments pendant lesquels les élèves se sentent perdus sont moins fréquents et moins longs lors de la réalisation d’un corridor que dans une tâche de surligné sur carte complète.

Le corridor constitue la situation de référence pour nos débutants. Nous la faisons évoluer au cours du cycle en jouant d’un



côté sur le traçage et le niveau de précision exigée (balises leurres) et de l’autre côté sur la contrainte temporelle imposée. Contrairement à des parcours classiques où l’on ne peut qu’estimer arbitrairement la distance que l’élève va parcourir, on peut ici afficher la longueur précise des corridors ce qui permet de fixer des objectifs de temps ou de vitesse à réaliser. En calculant systématiquement la réduction kilométrique réalisée dans chaque corridor, les élèves perçoivent leurs progrès tout au long du cycle. Plutôt que d’inviter l’élève à courir plus vite, l’objectif est d’abord qu’il découvre qu’il est plus efficace d’avancer de manière fluide en minimisant les arrêts (facilement mesurables par un GPS) quitte à réduire un peu sa vitesse de déplacement. Des contenus sont apportés afin de favoriser une lecture de carte en se déplaçant (technique du POP, coude plié et bloqué sur son tronc pour stabiliser la carte, privilégier les regards de cartes courts et fréquents...).

OE square : choisir et attaquer le poste. Le shaker

Contrairement à la forêt, la CO en square, qu’il s’agisse d’un parc urbain ou de l’enceinte de l’établissement, rend moins pertinente l’acquisition du reconnaître, suivre et enchaîner des lignes. La présence de lignes plus familières et de zones où la visibilité est importante nous invitent à proposer un autre OE cohérent avec le fonds culturel de l’activité. Il s’agit alors de permettre aux élèves de choisir les meilleurs itinéraires, trouver les postes, le tout sous pression temporelle. Dans cette optique, le shaker consiste à reconfigurer le parcours tracé en isolant et découpant chacun des parcours partiels pour les disposer un à un, de façon aléatoire, sur une page blanche (Fig2). Chaque fragment de carte doit impérativement comporter le cercle du poste visé mais aussi celui du poste d’où l’on part. Ainsi, la carte reconfigurée perturbe les repères spatiaux de l’élève et réduit fortement la perception globale des zones de la carte, limitant le recours à la « mémoire des lieux » et tendant à rendre « inconnu » un espace relativement connu pour les élèves.

Cette FPS présente le double avantage de concentrer l’élève sur chacun des partiels qu’il doit réaliser et d’exploiter au maximum la zone de course en pouvant faire passer l’élève plusieurs fois dans la même zone sans qu’il puisse facilement l’anticiper. Cependant, le simple éclatement des parcours partiels sur la carte ne suffit pas pour mettre en scène notre OE. Cette FPS ne prend sens qu’à travers 3 éléments essentiels : le tracé du parcours, le recours à la définition des postes et la mise en place précoce d’une pression temporelle.

1^{ère} condition : tracer pour confronter l’élève à des choix d’itinéraires

C’est avant tout dans le tracé que se joue la possibilité de confronter les élèves à des choix d’itinéraires. L’enjeu pour



« Le shaker consiste à reconfigurer le parcours tracé en isolant et découpant chacun des parcours partiels pour les disposer un à un, de façon aléatoire, sur une page blanche. »

l'enseignant est de rechercher, pour chaque partiel, la possibilité d'un choix non évident, en jouant par exemple sur les dilemmes suivants :

- un itinéraire plus court mais plus complexe et/ou ralentissant la course (changements de directions plus nombreux) face à un itinéraire plus long mais plus simple et/ou direct,
- l'itinéraire le plus rapide requiert d'avoir repéré sur sa carte un « passage » à travers les éléments urbains fréquents en square,
- l'itinéraire le plus rapide requiert d'avoir la lucidité de revenir sur ses pas,
- l'itinéraire le plus rapide requiert d'avoir identifié la bonne définition du poste, pour éviter de se faire piéger dans une impasse.

2^{de} condition : retenir les postes qui sollicitent une lecture fine de l'environnement proche (le recours aux définitions)

La carte ainsi morcelée, les élèves ne peuvent resituer les postes qu'à partir de peu d'éléments. La définition du poste devient le point-clé à partir duquel construire l'itinéraire et oblige l'élève à visualiser la position précise du poste dans son environnement proche sous peine de perte de temps (éviter les conduites du type « elle devrait être par-là »). La notion de définition

renvoie à la nécessité qu'un poste soit un point caractéristique du terrain au niveau duquel la balise peut être posée avec précision. Cette notion de point caractéristique empêche de poser une balise n'importe où sur une ligne (point non définissable) ou sur un arbre quelconque. La définition de poste permet de lever l'ambiguïté quand la seule identification du centre du cercle ne permet pas de connaître l'emplacement de la balise (de quel côté par rapport à l'angle du mur?). En conséquence, sur le terrain les balises doivent dans la mesure du possible être posées de manière à ce que les élèves soient obligés d'identifier les caractéristiques du poste avant de voir la balise.

3^e condition : mettre au centre très tôt le conflit courir/s'orienter

Le temps de parcours est à la fois le but de l'engagement de l'élève et un témoin fort de la pertinence de ses choix. En fonction des caractéristiques des élèves, cette exigence de vitesse peut prendre la forme de contrats, de défis, de courses-poursuite, de relais avec départ en masse, etc. À cette condition, le shaker offre une occasion de vivre un rapport structurant à l'autre autour d'un espace de débriefing post-course où les élèves pourront comparer leurs choix et performances, engager des échanges visant à les argumenter. Les TICE (GPS, système de chronométrage électronique) permettent d'apporter des données objectives de comparaison de performance par partiel. Elles s'avèrent intéressantes, sans être indispensables tant l'important demeure la reconstruction à plusieurs, après course, de la pertinence des possibles choix d'itinéraires.

♦ **MM, JS & ST**

1. M. Mottet, CO : *seul mais jamais isolé*, Revue EPS n°355, 2013.
2. B. Jeu, *Le sport, l'émotion, l'espace*, 1977.
3. M. Mottet, *Apprendre à naviguer à l'aide d'une carte en Course d'Orientation*, Thèse Université de Nantes, 2015.