

---

# COURSE D'ORIENTATION

## Des expériences à vivre au collège et au lycée

MARTIN MOTTET

### CONTEXTE D'INTERVENTION

Notre proposition s'inscrit après une première séquence de course d'orientation (CO) programmée dans un milieu forestier avec des débutants, qu'ils soient collégiens ou lycéens. La carte en couleur, qui respecte les normes culturelles, est actualisée. Elle contient des lignes de différentes natures sur lesquelles les élèves peuvent s'appuyer pour naviguer et réussir les parcours proposés.

### VÉCU DES ÉLÈVES

Les élèves ont appris à s'engager seuls dans des parcours aménagés dont les itinéraires longent des lignes continues matérialisées sur le terrain par des jalons. Ils ont commencé à apprendre les principaux éléments de légende en associant un symbole de la carte à sa dénomination et à une catégorie d'éléments rencontrés sur le terrain. Les élèves ont également appris à utiliser le tableau « kifékoï\* », à corriger leur carton de contrôle et à renseigner leur réduction kilométrique (RK) pour connaître leur performance à l'issue du parcours.

### EXPÉRIENCES À VIVRE

- Se situer fréquemment.
- Se déplacer en longeant des lignes.
- Avoir un coup d'avance pour éviter de s'arrêter.

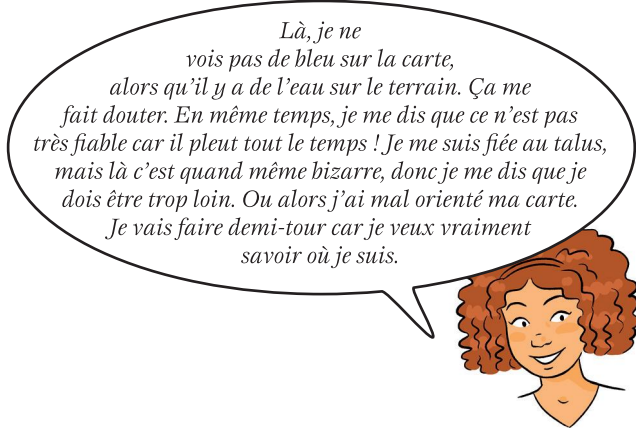
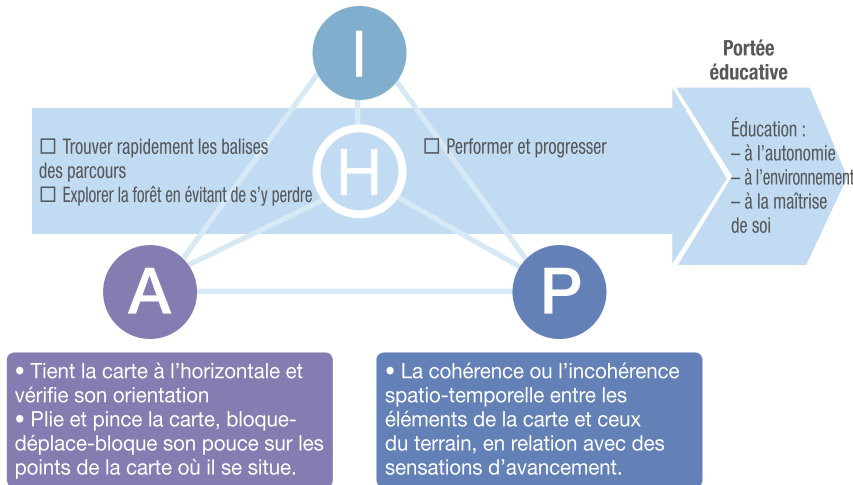
### ESPACE D'ACTIONS ENCOURAGÉES

*Le corridor-lignes* encourage l'élève à naviguer de balise en balise en étant précis et rapide, en exploitant les lignes et les points remarquables de la carte plutôt que de « couper ».

\* Kifékoï : tableau permettant d'identifier à distance la zone et le moment d'évolution de chaque élève compte tenu de son horaire de départ et du sens du parcours réalisé. Voir par exemple le protocole CO de l'académie de Nantes : MOTTET (M.), TESTEVUIDE (S.), CHATONNAY (P.), *Protocole de sécurité académique course d'orientation*, académie de Nantes, 2018.

DES EXPÉRIENCES À VIVRE POUR LES ÉLÈVES

SE SITUER FRÉQUEMMENT



Expérience 1 : se situer fréquemment

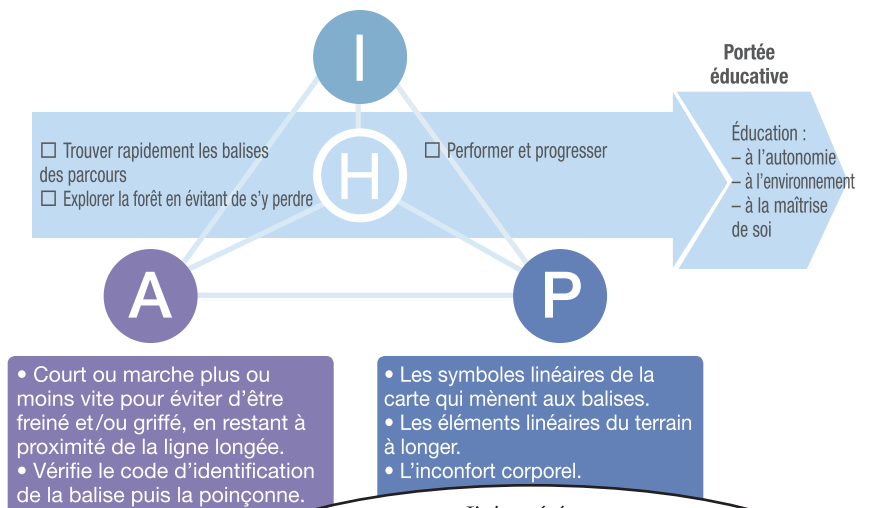
La première expérience à encourager s'organise autour de l'intention de se situer fréquemment. Comme nous l'avons montré dans une étude empirique menée avec des débutants en CO, cette intention est couplée à une interprétation récurrente relative à la conviction d'être (ou de ne pas être) « sur la bonne route », associée à des sentiments de confiance (ou de doute) plus ou moins marqués\*. Au cours de la séquence, les élèves ont appris progressivement à fonder leur interprétation en priorité sur la cohérence spatio-temporelle entre les éléments de la carte et du terrain. Cette double perception, jugée efficace pour se situer fréquemment, est couplée à deux actions clés. La première est de tenir la carte à l'horizontale et de l'orienter pour faciliter la mise en correspondance des éléments représentés selon une vue du dessus avec les éléments du terrain perçus selon sa propre perspective. La deuxième action à valoriser consiste à plier la carte et à la tenir entre le pouce et l'index de manière à pouvoir incarner avec son pouce les différents endroits où l'orienteur peut se situer au cours de son déplacement.

\* MOTTET (M.), « Apprendre à naviguer à l'aide d'une carte en course d'orientation. Contribution à la compréhension de l'expérience vécue par des débutants lors d'un cycle d'enseignement », thèse de doctorat, université de Nantes, 2015.

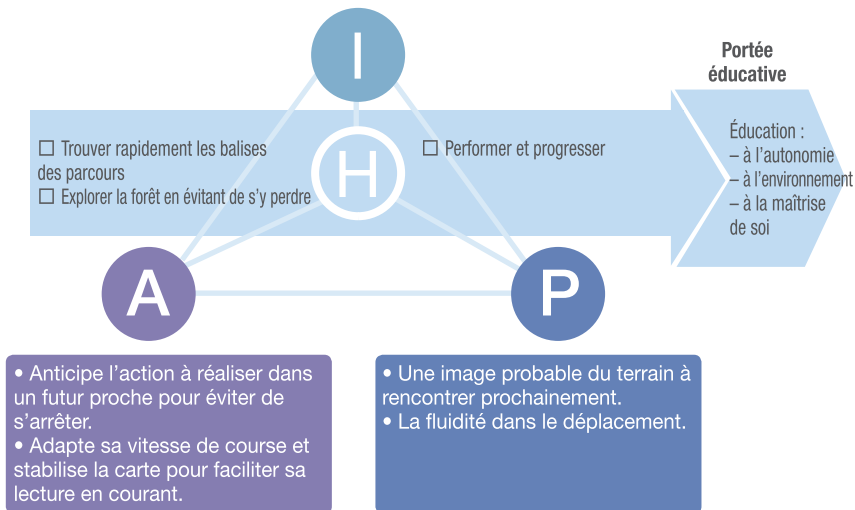
SE DÉPLACER EN LONGEANT DES LIGNES

Expérience 2 : se déplacer en longeant des lignes

La deuxième expérience à encourager s'organise autour de l'intention de se déplacer en longeant des lignes pour se rendre d'une balise à l'autre. Deux couplages entre actions et perceptions peuvent structurer cette expérience. L'élève peut courir ou marcher plus ou moins vite (en lien avec des sensations d'aisance corporelle ou de fatigue) en appuyant sa progression sur des lignes du terrain parce qu'il a préalablement perçu la signification des symboles linéaires et leur capacité à servir de guide pour se déplacer vers la balise avec une relative sûreté. Par ailleurs, l'élève adapte son déplacement en fonction de la surface au sol et des obstacles à contourner ou à franchir pour perdre le moins de temps, tout en cherchant à éviter les sensations d'inconfort corporel liées son seuil de tolérance à la douleur (par exemple les griffures). Parvenu à la balise, il vérifie son code d'identification puis la poinçonne.



## AVOIR UN COUP D'AVANCE POUR ÉVITER DE S'ARRÊTER



*Là, c'est facile, je dois courir sur le chemin. Je regarde un peu la suite, j'ai vu sur la carte que je dois arriver au niveau d'un champ et je me dis qu'il faudra que je prenne le talus qui part à droite au croisement. Voilà, ça correspond à ce que j'avais imaginé, du coup je ne m'arrête pas, je trace direct pour pas perdre de temps.*



*là, je me dis que ça va être compliqué au bout du fossé car j'ai l'impression qu'il y a des croisements dans tous les sens. Donc je décide de vraiment ralentir, je ne cours presque plus pour essayer de bien lire la carte et comprendre la zone qui me paraissait compliquée. Et là, en ralentissant, j'arrive à mieux voir la carte et à comprendre ce qu'il faut que je fasse. Je me dis : « Tout droit pour récupérer le talus, puis je le suis à fond en faisant droite-gauche sans m'occuper des sentiers traversés. Comme je vois ce qu'il faut faire, je me remets à courir, et je me dis que j'ai bien fait de prendre le temps d'anticiper.*



## Expérience 3 : avoir un coup d'avance pour éviter de s'arrêter

La troisième expérience à encourager s'organise autour de l'intention d'avoir un coup d'avance pour éviter de s'arrêter, intention cohérente avec l'histoire d'un élève qui cherche à trouver rapidement les balises du parcours pour réaliser une performance. Cette intention traverse celles de se situer fréquemment et de se déplacer en longeant des lignes, dans la mesure où l'élève cherche à anticiper l'action suivante à réaliser dans un futur proche.

L'élève se projette dans un environnement qu'il a imaginé à partir de la carte (il déplace parfois son pouce à l'endroit où il arrivera prochainement) et prévoit l'action à entreprendre, par exemple tourner pour suivre une nouvelle ligne (il anticipe parfois la réorientation la carte après ce changement de direction). De cette façon, il réduit la probabilité d'être surpris face à la configuration générale du terrain rencontré et donc la nécessité de s'arrêter (longtemps) pour rechercher une cohérence spatio-temporelle entre les éléments de la carte et du terrain pour se situer. Cette intention d'avoir un coup d'avance pour éviter de s'arrêter est aussi couplée avec l'action de lire la carte tout en se déplaçant. Pour cela, l'élève réduit momentanément sa vitesse de course, stabilise sa carte en collant le coude du bras porteur le long du tronc et privilégie de courtes mais fréquentes prises d'information visuelles sur la carte afin de conserver le contrôle de sa trajectoire tout en évitant les obstacles. L'élève peut choisir d'accélérer à nouveau à partir du moment où il a défini la prochaine action à réaliser. De cette façon, il peut ressentir une sensation de fluidité dans son déplacement et éprouver des émotions positives en lien avec l'histoire de chercher à performer et à progresser.

ESPACE D' ACTIONS ENCOURAGÉES

**Le corridor-lignes**

Pour permettre aux élèves de vivre les expériences décrites, l'enseignant peut proposer un parcours *corridor-lignes*\*. Ce dernier a été conçu pour transformer le parcours « surligné » usuel en EPS, dont les limites ont été mises en évidence par l'analyse de l'activité des débutants\*\*. *Le corridor-lignes* constitue un espace d'actions encouragées dans la mesure où il permet :

- de rendre possibles les trois expériences à vivre (se situer fréquemment, se déplacer en longeant les lignes, avoir un coup d'avance pour éviter de s'arrêter) ;
- de délimiter des actions et perceptions possibles sans avoir à les prescrire (en agissant sur le traçage des parcours pour proposer à l'élève de vivre des itinéraires variés, plutôt que sur des consignes prescrivant des endroits de la forêt à atteindre ou à éviter) ;
- de poursuivre une histoire dans la durée en appréciant l'évolution de ses RK renseignées après chaque réalisation, en encourageant l'élève à s'appuyer sur la lecture de la carte plutôt que sur sa mémoire des lieux, davantage sollicitée lorsqu'il réalise des parcours avec l'intégralité de la carte dans une forêt de plus en plus connue.

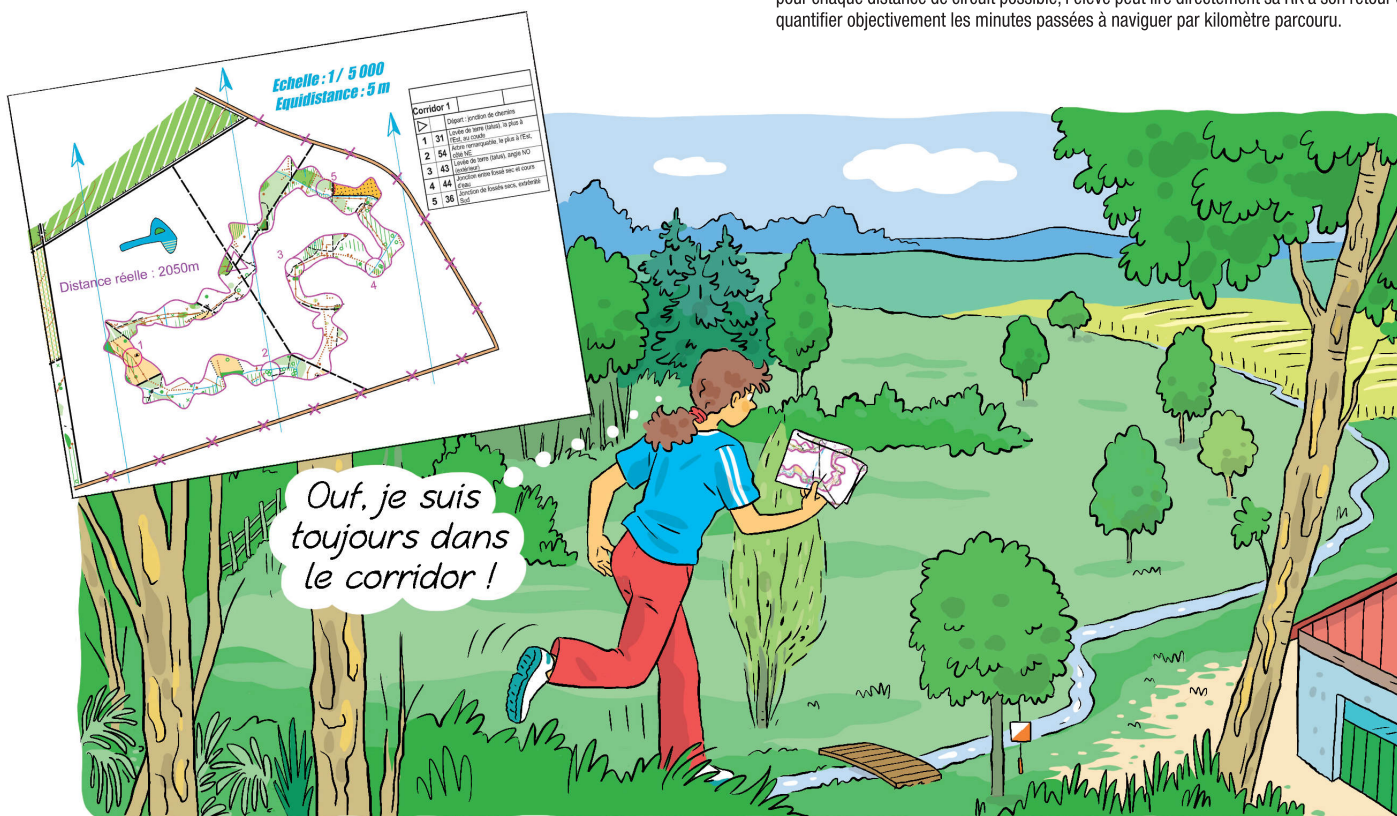
\* Nous avons choisi de parler de « corridor-lignes » (plutôt que de « corridor ») pour insister sur le fait que la pertinence d'une situation en CO ne doit pas être réduite à sa forme (ici le couloir), mais s'envisager dans l'articulation entre un dispositif et un traçage particulier (ici en proposant toujours un enchaînement de lignes de niveaux 1 et 2 à l'intérieur du couloir). Voir MOTTET (M.), SALLIOT (J.), TESTEVIDE (S.), « Quelles démarches d'enseignement de la CO ? », *Contrepied*, hors-série n° 17, 2017, p. 28-30.

\*\* MOTTET (M.), « Apprendre à naviguer à l'aide d'une carte en course d'orientation. Contribution à la compréhension de l'expérience vécue par des débutants lors d'un cycle d'enseignement », thèse de doctorat, université de Nantes, 2015.

<b>But</b>	Valider les balises du parcours le plus rapidement possible.
<b>Organisation</b>	Plusieurs petits parcours sont organisés pour répartir les élèves et augmenter les temps de régulation avec l'enseignant entre deux parcours. <i>Le corridor-lignes</i> est tracé par l'enseignant* de façon à proposer toujours un enchaînement de lignes à l'intérieur du couloir pour se déplacer jusqu'à la balise. La boussole est facultative, utile uniquement si l'élève le souhaite pour faciliter l'orientation de la carte. Au départ et à l'arrivée, l'élève remplit le tableau <i>kifékoï</i> en renseignant notamment sa RK** (uniquement s'il n'a pas de poste manquant).
<b>Critères de réussite</b>	Valider toutes les balises du parcours, puis obtenir une RK faible. L'enseignant peut proposer des intervalles de RK à atteindre. Il peut aussi proposer un système valorisant une diminution des RK au cours des leçons et/ou des comparaisons entre élèves, qui prennent sens uniquement pour des niveaux en course à pied équivalents, et s'il y a un débriefing qualitatif associé.

\* Pour tracer un corridor-lignes, nous invitons l'enseignant à suivre deux étapes : d'abord réfléchir aux itinéraires qu'il désire voir emprunter par l'élève, puis choisir les postes en conséquence (et non l'inverse). Pour réaliser concrètement le dessin, il pourra s'inspirer de tutoriels sur internet selon le logiciel de dessin utilisé. Il est également possible de dessiner un corridor avec un simple logiciel de dessin ou à la main (avec un marqueur et un photocopieur). Ce qui prime ici n'est pas la forme mais le fond.

\*\* Le calcul de la RK (en min/km) donne la possibilité à l'élève de suivre la dynamique d'évolution de ses performances sur des parcours de difficulté similaire, mais proposent des distances différentes (la distance théorique du corridor-lignes étant la même pour tous car elle ne dépend pas des choix d'itinéraires contrairement aux parcours classiques). À l'aide d'un tableau à double entrée, recensant l'intégralité des temps pouvant être réalisés pour chaque distance de circuit possible, l'élève peut lire directement sa RK à son retour et quantifier objectivement les minutes passées à naviguer par kilomètre parcouru.



PRINCIPES D'INTERVENTION

	L'enseignant	Les élèves
Proscrire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il focalise l'élève sur l'activité de conduite d'itinéraire en mettant de côté celles liées au choix d'itinéraire et à la recherche du poste.</li> <li>• Il incite l'élève à ne pas couper mais à longer des lignes en fixant sa propre allure.</li> <li>• Il offre de nouvelles opportunités d'itinéraires à conduire compte tenu de la diversité des lignes présentes en forêt.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils explorent des éléments nouveaux de l'environnement pour se déplacer en forêt de manière rigoureuse.</li> <li>• Ils sélectionnent la quantité de points remarquables qu'ils jugent utiles pour se situer au cours du déplacement.</li> <li>• Ils choisissent d'accélérer, de ralentir, de s'arrêter, de faire demi-tour en fonction de leurs perceptions et de leurs interprétations.</li> </ul>
Amplifier	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il amplifie le résultat des actions, en mettant en réussite les élèves lors de leur première expérience dans l'espace d'actions encouragées, tracé selon un faible niveau de difficulté mais néanmoins impressionnant a priori pour des débutants (la partie de la carte masquée de part et d'autre du corridor peut accentuer la crainte de se perdre « dans le vide »).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils jugent l'efficacité de leurs actions avec un indice facile à déterminer: la RK.</li> <li>• Ils comparent les différents parcours réalisés pour construire des références communes dans la classe en lien avec ce qu'il y a à apprendre en termes d'expériences à vivre et à partager.</li> </ul>
Connecter	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il conserve le même dispositif au cours de la séquence pour que les élèves aient du temps pour pratiquer et apprendre.</li> <li>• Il dose finement la difficulté de l'itinéraire à conduire (par le traçage et le fond de carte).</li> <li>• Il le relie avec les autres expériences d'apprentissage vécues dans la séquence (parcours jalonnés).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils reconnaissent et reproduisent les actions efficaces qui permettent de se déplacer, de se situer, de ne pas perdre du temps.</li> <li>• Ils vivent des émotions (comme la fierté de ne pas s'être arrêté, la frustration d'avoir perdu du temps) qu'ils ont envie de revivre ou d'éviter.</li> <li>• Ils apprécient leurs progrès : suivi de l'évolution des RK.</li> </ul>
Enquêter	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il saisit les moments où les élèves reviennent de manière échelonnée pour les inviter à raconter ce qu'ils ont vécu en forêt. Il peut par exemple leur demander de colorier sur la carte les moments de confiance et de doute avec deux couleurs différentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils livrent leur vécu pour permettre d'ajuster la difficulté des parcours lors des prochaines leçons.</li> <li>• Ils analysent leurs actions et partagent leur expérience en utilisant les mots conventionnels pour être compris par les autres et pour se construire des images mentales communes.</li> </ul>



**P**roscrire

Habituellement, en CO, l'enseignant n'a aucun contrôle sur la manière dont les élèves naviguent, d'autant plus qu'il ne les voit pas. Il constate a posteriori qu'ils ont visité les balises du parcours à partir de l'analyse des poinçons de leur carton de contrôle. Par contre, il peut modifier les propriétés environnantes (en agissant principalement sur la carte) pour décourager indirectement certaines actions et en encourager d'autres. Un premier niveau de proscription en CO consiste à agir sur le traçage en considérant les balises comme des points de passage d'itinéraires que l'on souhaite voir emprunter par les élèves. Ces balises sont en effet à prendre dans un ordre défini. Un second niveau de proscription consiste à sélectionner les informations topographiques qui seront présentes ou non sur la carte. Il s'agit par exemple de retirer une catégorie de symboles, ou au contraire de réaliser un zoom sur certains pour encourager l'élève à utiliser d'autres moyens que ceux qu'il utilise spontanément pour naviguer. C'est le cas du *corridor-lignes*, qui agit sur ces deux niveaux de proscription en invitant l'élève à naviguer de point de passage en point de passage en se déplaçant le long d'une diversité de lignes (pas de difficulté liée à la découverte des balises étant donné que les lignes y mènent). L'objectif pour l'enseignant n'est pas de contraindre l'élève à naviguer au sein d'un couloir plus ou moins large, mais de faciliter la sélection des informations sur la carte et le terrain qui seraient utiles sur une carte entière. La forme du corridor n'est donc que la conséquence d'une invitation à vivre des itinéraires longeant des lignes variées plutôt que se déplacer de manière abstraite en coupant en direction de la balise, comme peuvent l'envisager spontanément des débutants.

*Quand je découvre le parcours, je me dis que ça va être difficile car le corridor n'est pas large. Et puis, rapidement, je regarde les trucs que je vais devoir suivre dans le couloir. En fait, je me dis que ça va aller car c'est surtout des talus et des fossés. Pour moi, c'est facile à trouver, après il suffit de les suivre.*



ÉVOLUTIONS AU COURS DE LA SÉQUENCE

	L'enseignant	Les élèves
Proscrire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il supprime une catégorie de symboles de la carte (par exemple les chemins).</li> <li>• Il change les échelles des cartes pour dissuader les élèves de naviguer en se centrant principalement sur des repères euclidiens.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils explorent de nouvelles lignes et font abstraction des lignes familières qui ont été retirées de la carte.</li> <li>• Ils situent leur avancement sur la carte en se focalisant sur le contenu topographique de la carte, en cohérence avec les éléments du terrain.</li> </ul>
Amplifier	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il amplifie les pertes de temps liées aux arrêts en proposant par exemple de mesurer le pourcentage des vitesses nulles (montre GPS ou coureur observateur).</li> <li>• Il amplifie la perception des lignes à repérer à l'intérieur du corridor et la capacité à les nommer, en donnant par exemple un « carton de contrôle lignes » que l'élève doit poinçonner en face du nom des lignes qu'il vient de longer depuis la balise précédente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils cherchent à se déplacer de manière plus fluide en évitant les arrêts et les grandes accélérations qui ne permettent pas de lire la carte en courant.</li> <li>• Ils construisent des normes communes pour communiquer au sein et en dehors de la classe en s'appropriant la terminologie de la légende.</li> </ul>
Connecter	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il varie les parcours tracés en proposant des itinéraires plus difficiles dans des zones différentes de la forêt.</li> <li>• Il fait évoluer l'espace d'actions encouragées en le connectant aux autres apprentissages du parcours de formation en CO.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils tissent des relations dans l'activité de navigation mobilisée dans les différents parcours proposés lors de la séquence d'enseignement.</li> </ul>
Enquêter	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il incite les élèves à échanger entre eux sur leurs actions, interprétations et perceptions en proposant des zones de débriefing avec des médias disponibles (par exemple temps intermédiaires, trace GPS...).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils interprètent et partagent leur vécu avec les autres élèves ayant réalisé le même parcours afin de typicaliser les actions efficaces et inefficaces.</li> </ul>



**C**onnecter

En fin de séquence, l'enseignant peut desserrer les limites de l'espace d'actions encouragées en proposant à l'élève de choisir lui-même les itinéraires qu'il souhaite suivre pour relier les balises du parcours. L'évolution consiste à proposer à l'élève, avant de partir, de dessiner lui-même son propre corridor sur un parcours tracé sur carte entière. Il donne à l'élève un marqueur épais de couleur noire pour qu'il puisse masquer rapidement les parties de la carte de part et d'autres des bords du couloir. L'élève sélectionne les lignes qu'il souhaite longer à partir des connaissances construites lors des expériences vécues au sein des différents *corridor-lignes* réalisés. Aucune consigne supplémentaire n'est donnée à l'élève, qui peut s'il le décide sélectionner des itinéraires sortant des lignes. Néanmoins, la probabilité est grande de voir l'élève tracer un corridor ressemblant à ceux vécus auparavant, c'est-à-dire s'appuyant sur la diversité des lignes présentes en forêt, d'autant plus que le traçage de l'enseignant l'encourage. À l'arrivée, deux élèves ayant réalisé le même parcours partagent leurs expériences en comparant les contenus différents de leur corridor. Ils peuvent s'échanger les cartes et refaire le parcours pour explorer d'autres itinéraires. L'évolution suivante consiste à demander aux élèves de tracer leur corridor, mais cette fois-ci avec un « marqueur imaginaire », afin de continuer à connecter leurs expériences dans la réalisation d'un parcours de CO désormais classique. Ainsi, l'élève se déplace au sein de son propre corridor, que lui seul perçoit car le corridor est objectivement transparent sur la carte entière. Il incorpore ainsi cette nouvelle manière de naviguer en CO.

*Je dessine mon corridor en choisissant de suivre surtout les talus, même si ça me rallonge un peu. Je me suis rendu compte qu'on ne voit pas toujours les chemins avec les feuilles qui sont tombées.*



## QUELLE PORTÉE ÉDUCATIVE DU POINT DE VUE DE L'ENSEIGNANT ?

Ces expériences à vivre par les orienteurs peuvent nourrir différents parcours éducatifs de l'élève. Cette séquence est d'abord une éducation à l'autonomie et à la maîtrise de soi en acte dans la mesure où on offre à l'élève la possibilité de pouvoir partir et revenir seul dans un milieu inhabituel où il va vivre des émotions intenses. Il se déplacera rapidement le long des lignes, avec précision, grâce à un espace d'actions encouragées qui délimite autant qu'il ouvre le champ des possibles. Cette séquence est aussi une éducation à l'environnement en acte, où se transforment les perceptions

spontanées des élèves. Progressivement, ils perçoivent la forêt avec des « lunettes d'orienteurs », construisent de nouvelles opportunités entre la reconnaissance d'une diversité d'éléments autour d'eux (qui portent peu ou prou les traces d'une domestication de la nature) et la possibilité de les exploiter pour se déplacer en forêt sans se faire « engloutir » par ce milieu avec lequel ils se familiarisent petit à petit. La forêt n'est plus considérée comme un lieu hostile, où l'on risque de se perdre ou de se faire griffer, mais comme un milieu offrant des ressources que l'on peut saisir pour s'accomplir.

## BIBLIOGRAPHIE

MOTTET (M.), « Le “shaker O'défi” : vivre une tranche de vie d'orienteur en square, c'est possible », *Cahier du CEDREPS*, n° 17, 2020.

MOTTET (M.), « Apprendre à naviguer à l'aide d'une carte en course d'orientation. Contribution à la compréhension de l'expérience vécue par des débutants lors d'un cycle d'enseignement », thèse de doctorat, université de Nantes, 2015.

MOTTET (M.), SALLIOT (J.), TESTEVIDE (S.), « Quelles démarches d'enseignement de la CO ? », *Contrepied*, hors-série n° 17, 2017, p. 28-30.

MOTTET (M.), TESTEVIDE (S.), CHATONNAY (P.), *Protocole de sécurité académique course d'orientation*, académie de Nantes, 2018.

SALLIOT (J.), « Analyser et guider l'activité des élèves sans les voir : quelques pistes d'intervention en course d'orientation », 3<sup>e</sup> biennale de l'AEPS, 2019.