

MOTTET Martin, professeur agrégé d'EPS, Docteur en Staps, Collège Bellevue - Guémené-Penfao (44). Membre du CEDREPS

Mots clés : course d'orientation - forme de pratique scolaire - éducation

Vivre des expériences corporelles en CO en EPS : relier l'intime au culturel

Documenter les expériences corporelles vécues par les élèves en CO permet d'éclairer certaines des zones d'ombres relatives à la compréhension de l'activité de navigation des débutants lorsqu'ils sont en forêt. Mais cela permet surtout à l'enseignant d'accroître la pertinence de son intervention en réfléchissant aux conditions permettant de relier la singularité d'expériences intimes vécues par les élèves aux expériences corporelles culturellement partagées par la communauté des orienteurs au fil de l'histoire. C'est avec cet

objectif que nous présentons une démarche d'enseignement en CO qui opérationnalise les principes du CEDREPS tout en prenant en compte les résultats d'études empiriques menées dans le cadre du programme de recherche du « cours d'action » centrées sur une analyse compréhensive des expériences corporelles vécues par des débutants engagés dans des tâches d'apprentissage en CO (Mottet, 2015; Mottet & Saury, 2014).

Donner aux élèves l'occasion de vivre des expériences corporelles culturelles émancipatrices

Le CEDREPS revendique une conception culturelle de l'EPS. Pour autant, le collectif considère que « *la pertinence culturelle est garantie par l'activité adaptative sollicitée chez les élèves pratiquants, plutôt que par le respect de règles formelles* », extérieures au sujet (Testevuide & Ubaldi, 2022). Le CEDREPS caractérise les contenus à enseigner en EPS en termes d'expériences corporelles et culturelles à vivre dans l'action. « *Vivre une expérience culturelle, c'est s'approprier une tranche de vie de pratiquant et cela impose de passer par l'appropriation, l'incorporation de savoirs qui ouvrent à des possibilités d'expériences futures* » (Testevuide & Ubaldi, 2022). Le projet global est donc d'identifier au sein de la culture, les objets porteurs d'un projet éducatif d'émancipation dans le temps limité de l'EPS, et de les agencer selon un principe de « ciblage ». Le ciblage consiste à choisir des *objets d'enseignement* et des contenus jugés prioritaires à chaque moment du parcours des élèves. De ce point de vue, vouloir faire vivre à des élèves toute la complexité des pratiques sociales sportives artistiques et de développement (PPSAD) expose inévitablement le plus grand nombre à l'échec. Il faut donc cibler ce qui s'apprend au cœur des PPSAD pour en retenir un *objet d'enseignement pertinent*, c'est-à-dire qui soit culturellement fondé du point de vue du pratiquant agissant, et qui garantisse à tous les élèves de faire « *un pas en avant* », dans un contexte scolaire spécifique, afin qu'ils s'émancipent des « *déterminismes moteurs, sociaux, imaginaires et discursifs* » qui pèsent sur leur corps (Testevuide & Ubaldi, 2022). Ce n'est que dans un second temps qu'il faut réfléchir à la manière de mettre en scène les *objets d'enseignement dans des formes de pratiques scolaires* (FPS) qui, grâce à des *contraintes emblématiques*, orientent l'activité des élèves vers l'objet d'enseignement ciblé et

leur permettent de s'approprier les éléments identifiés dans le *fonds culturel* de la PPSAD.

Or, ces *contraintes emblématiques*, telles qu'elles apparaissent pour le professeur dans la FPS, ne sont pas forcément des contraintes significatives du point de vue de l'élève pour agir dans la situation. C'est en effet ce que défend l'approche enactive de l'EPS, qui concrétise en EPS les principes théoriques de « l'enaction ». Cette approche se base sur des études empiriques menées en particulier en France dans le cadre du programme de recherche scientifique et technologique du « cours d'action » depuis plus de 20 ans (Saury et al., 2013). L'approche enactive de l'EPS conçoit l'enseignement comme la rencontre singulière entre « *le monde propre de l'enseignant* » et « *le monde propre des élèves* », qui sont parfois très éloignés (Sève & Terré, 2016). En effet, peuvent exister des décalages importants entre les tâches prescrites par l'enseignant et ce que vivent réellement les élèves en situation (e.g., Saury & Rossard, 2009). Dans l'approche enactive de l'EPS, il s'agit de prendre en compte de façon détaillée l'expérience vécue singulièrement par chaque élève. L'enseignant (ou le chercheur) enquête pour recueillir et comprendre les significations que l'élève donne aux situations qu'il vit en EPS en termes de sensations, de perceptions, d'attentes, de préoccupations, d'interprétations et bien sûr d'actions. Mais, aussi intime et personnelle que soit l'expérience vécue en EPS par l'élève, elle est toujours *individuelle-sociale*, c'est-à-dire que l'activité des autres « pénètre » sa propre activité même lorsque l'élève agit seul (Saury et al., 2013). De plus, l'expérience vécue par l'élève est *cultivée*, c'est-à-dire que selon l'approche enactive de l'EPS, toute expérience vécue singulièrement, présente toujours « *des traits communs, ou de*

typicité, avec des normes sociales et culturelles plus ou moins partagées relevant d'une culture commune» (Saury et al., 2013). En ce sens, il nous semble possible d'articuler l'approche enactive de l'EPS et celle du CEDREPS autour de la notion d'expérience corporelle et culturelle. En outre, les écrits du collectif semblent être en accord avec les présupposés théoriques relatifs à l'activité humaine sur lesquels se base l'approche enactive (Testevuide & Ubaldi, 2022;

Saury et al., 2013). Dès lors, comment orienter les «mondes propres» des élèves pour que les expériences vécues en EPS deviennent des expériences corporelles et culturelles émancipatrices? Dans quelle mesure les contraintes emblématiques peuvent orienter l'activité du pratiquant vers l'objet d'enseignement tout en étant compatibles avec les réponses spontanées des élèves de manière à éviter toute forme de détournement de la FPS?

Caractériser l'expérience corporelle et culturelle à vivre en CO

Si l'on souhaite que les élèves accèdent à une «tranche de vie» d'orienteur et s'émancipent de leur manière spontanée de se déplacer en forêt pour relier les balises d'un parcours, il faut prendre le temps de caractériser ce qui fonde culturellement l'activité adaptative d'un orienteur afin de cibler les objets d'enseignement pertinents au sein du projet éducatif.

Au CEDREPS, le fonds culturel est caractérisé par un système de relations organisé à partir de 3 pôles: a) les *mobiles* du pratiquant cultivé, b) le *rapport structurant à l'autre* mis en jeu dans la pratique sociale, c) les *grands principes de motricité* permettant de décrire la conduite motrice du pratiquant.

Selon notre perspective, faire de la CO ne se réduit pas à résoudre un problème technique lié à la maîtrise de la lecture de carte pour trouver rapidement les balises, mais cela renvoie à des imaginaires, à des symboliques ancrées anthropologiquement. La dimension culturelle des mobiles d'un orienteur est celle de «l'épreuve», au sens de B. Jeu (1977), c'est-à-dire d'un moment où l'on s'éprouve, où l'on se prouve que l'on est capable d'oser s'aventurer, de se confronter aux forces naturelles et imaginaires de la forêt en acceptant le risque de s'y perdre, mais avec la volonté d'en sortir indemne. Les *mobiles*, et donc les imaginaires associés à cet engagement dans le milieu, peuvent varier selon le degré d'aménagement du milieu, que l'on y recherche la maîtrise technique, la maîtrise de soi liée aux effets émotionnels induits par les risques et dangers imaginés, la recherche du nouveau, ou de l'inconnu. Dans tous les cas, le milieu doit comporter une part d'incertitude pour le pratiquant agissant qui trouve des solutions motrices inédites pour s'y adapter. Bien sûr l'acteur est aussi porté par d'autres imaginaires, «ceux liés à sa culture propre, à sa ou ses cultures de groupes (famille, amis...)» qui en EPS «peuvent être à l'origine d'une forme d'enfermement des élèves qui limitent ce qu'ils peuvent attendre, espérer de la vie, ou de leurs vies» (Testevuide & Ubaldi, 2022).

Mais, l'expérience en CO se vit avec les autres et pour les autres dans la mesure où l'épreuve est relevée aux yeux de tous, avec une dimension liée à un rituel de passage. Si l'orienteur est seul avec sa carte,

il prend toujours en compte l'activité des autres (orienteurs, traceur, cartographe) même s'il ne les voit pas en forêt. Pour autant, il n'est jamais isolé très longtemps car il croise régulièrement d'autres coureurs, des adversaires qui courent sur le même parcours ou des orienteurs qui courent sur d'autres parcours. De courts moments d'aide mutuelle ou de regroupements spontanés peuvent même avoir lieu. A l'arrivée, il n'y a plus aucune confrontation, chacun raconte et partage son expérience. Les comparaisons des différents itinéraires choisis et les manières d'avoir interprété ou sélectionné les informations de la carte permettent de s'enrichir mutuellement. L'orienteur ressort grandi de son *rapport structurant à l'autre*. Ainsi, «le récit des moments saillants de la course et les échanges d'après-course entre orienteurs constituent une sorte de point culminant de l'expérience culturelle» (Salliot, 2019).

Enfin, il s'agit de caractériser les *grands principes de motricité* permettant de décrire la conduite motrice du pratiquant. En CO, l'orienteur doit gérer de manière lucide les deux conflits centraux **s'orienter / courir; s'engager (se perdre) / se sécuriser (se retrouver)** afin de passer par tous les postes et éviter les erreurs, synonymes de perte de temps. Ces dilemmes se vivent différemment en fonction du milieu d'évolution (forêt ou square) et du type de mobiles poursuivis. Lorsqu'il court, l'orienteur de bon niveau réalise trois actions fondamentales liées les unes aux autres, tout en cherchant à anticiper l'action suivante pour toujours avoir «un coup d'avance» et éviter de devoir trop ralentir:

- Identifier et CHOISIR un itinéraire s'appuyant sur des lignes de déplacement variées plus ou moins continues, plus ou moins concrètes, plus ou moins risquées;
- Établir par la lecture une relation carte/terrain afin de CONDUIRE son itinéraire de manière fluide et efficace jusqu'à un point d'attaque;
- Se constituer une image précise de l'environnement du poste à rencontrer et réaliser une ATTAQUE permettant de trouver le poste aisément.

Quelle «tranche de vie» d'orienteur viser lors d'une première séquence de CO en forêt avec des débutants?

Lors d'une première séquence de CO en forêt, nous mettons l'accent sur la conduite de l'itinéraire. Plus précisément, la **compétence** à acquérir pour les élèves à l'issue d'une quinzaine d'heures de pratique est de «**conduire seul et rapidement, un itinéraire continu qui suit et enchaîne des lignes variées de niveau 1 et 2 pour se déplacer de manière précise en forêt**». Pour cela, il faut apprendre à **mettre en relation les symboles nommés de la carte avec des éléments simples du terrain soit directement perceptibles, soit sous la forme d'images mentales renvoyant à des types d'élé-**

ments, qui s'affinent constamment au cours des expériences vécues. Il faut également **construire la distinction entre la fonction des lignes à longer permettant de sécuriser, guider son déplacement et des points remarquables qui servent à se situer fréquemment au cours de la progression.**

La famille des chemins constituent des lignes familières qui requièrent l'attention des débutants. L'alternative se situe spontanément pour eux entre suivre les chemins, ou les ignorer «et couper» pour gagner du temps, *a priori*. Notre objet d'enseignement vise

à dépasser cette alternative: nous privilégions l'identification et l'exploitation de la **diversité** des lignes du terrain (levée de terre, ruisseau intermittent, limite de clairière, etc.) comme un moyen de navigation à la fois sécurisant et rapide à ce niveau de pratique. A l'inverse, chercher à tout prix à «couper» (même en utilisant une boussole) est «découragé» en tant que mode de navigation trop approximatif, car ne s'appuyant pas sur une ligne concrète et étant source de décalages importants, ce qui induit une perte de temps importante pour se recalculer. Mobiliser trop tôt ce mode de navigation renforcerait ainsi l'idée qu'il faut avoir de la chance pour apercevoir la balise dans une zone plus ou moins large, ou la croyance selon laquelle il faudrait être doté d'un bon «sens de l'orientation» pour se déplacer spatialement de manière abstraite. Ceci peut créer des différences entre les sexes car à niveau de compétence égale, les femmes auraient tendance à sous-estimer leur «sens de l'orientation auto-déclaré» par rapport aux hommes (Dumesnil, Chateignier, & Chekroun, 2016). Les études scientifiques montrent également que les femmes obtiennent de moins bonnes performances dans les tâches d'estimation des distances et d'utilisation des points cardinaux alors qu'elles égalent les hommes lorsqu'il s'agit de naviguer

en s'appuyant sur des points de repères avec ou sans carte (Wolbers & Hegarty, 2010). En choisissant un objet d'enseignement centré sur la conduite d'itinéraire en longeant des lignes concrètes du terrain cartographiées, le ciblage répond autant aux valeurs de l'école et en particulier à celle d'égalité, qu'aux enjeux culturels d'émancipation.

Au regard des grands principes de motricité définissant l'activité adaptative de l'orienteur, notre objet d'enseignement cible la conduite d'un itinéraire en s'appuyant sur des lignes à longer, et met volontairement de côté la question du choix d'itinéraire ainsi que de l'attaque de poste. Si l'on demande à l'élève de choisir un itinéraire tôt dans la séquence, celui-ci choisit un itinéraire du type «tout droit dans la direction de la balise» ou empruntant «uniquement les gros chemins» ce qui ne permet pas aux élèves de faire un *pas en avant* et vivre une «tranche de vie» d'orienteur. L'objectif de ce ciblage est de donner la possibilité à l'élève d'accéder à l'autonomie (se déplacer seul) et de ressentir la fierté d'avoir osé s'aventurer en dehors des chemins sans se perdre dans un milieu forestier associé à de nombreux «périls» imaginaires.

Définir les contraintes emblématiques et la forme de pratique permettant d'orienter l'activité de l'élève vers l'objet d'enseignement ciblé

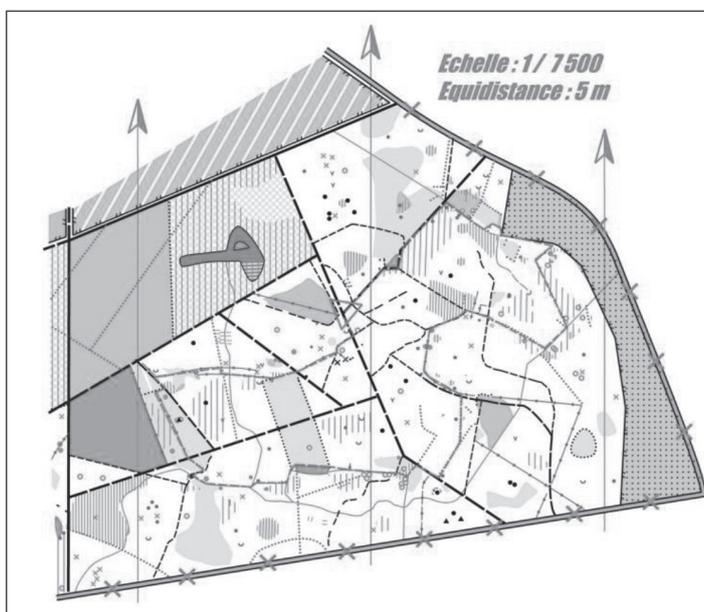
Après avoir défini ce qu'il y a à enseigner en priorité, se pose la question de la forme de pratique qui permet de mettre en scène l'objet d'enseignement. Nous retenons trois «*contraintes emblématiques*» qui orientent l'activité des élèves vers l'objet d'enseignement ciblé:

1. Un traçage imposant le suivi d'un itinéraire continu composé de lignes variées, sans choix d'itinéraire.
2. Une découverte du poste «à prendre en passant» qui ne pose pas de difficulté, celui-ci étant sur un point précis, lui-même situé sur une ligne
3. Un parcours chronométré (fixer des objectifs pour une allure

moyenne faible) et à réaliser seul (minimiser les possibilités de se suivre entre élèves).

Le «parcours surligné» (ou «suivi d'itinéraire») est une situation diffusée dans la littérature didactique en CO qui intègre ces trois «*contraintes emblématiques*». Les élèves doivent suivre un itinéraire imposé, tracé en traits pointillés roses sur leur carte, longeant des lignes variées. Un certain nombre de balises sont placées sur cet itinéraire surligné, mais leur nombre et emplacement sur le parcours ne sont pas connus des élèves (Doc. 1). Ainsi ces derniers ne sont pas tentés de «couper» certaines portions de l'itinéraire surligné pour gagner du temps.

Doc. 1 - Le «parcours surligné», des décalages importants entre les contraintes emblématiques et les contraintes sélectionnées par les débutants pour agir en situation réelle



Les contraintes emblématiques du parcours surligné, à gauche, semblent orienter l'activité de navigation des élèves vers l'objet d'enseignement ciblé (la conduite d'itinéraire en longeant des lignes variées). Mais celles-ci ne sont pas pertinentes pour agir si l'on se place du point de vue des élèves débutants, qui utilisent d'autres stratégies que celle souhaitées par l'enseignant pour « ne pas passer à côté d'une balise sans la voir » (Mottet, 2015).

Soumettre les contraintes emblématiques aux expériences réellement vécues par les élèves en situation

Dans le cadre du programme de recherche du « cours d'action », nous avons réalisé une étude dont l'un des objectifs était de mettre à l'épreuve ce pari didactique du « parcours surligné » en étudiant l'activité de navigation vécue par des débutants dans cette situation d'apprentissage, afin de comprendre dans quelle mesure ces *contraintes emblématiques* coïncidaient avec les éléments de la situation significatifs pour ces débutants (Mottet, 2015).

Des décalages ont été pointés entre « le monde propre de l'enseignant » (*contraintes emblématiques*) et « le monde propre des élèves » (significations construites en situation). Certains effets induits par les *contraintes emblématiques* allaient à l'encontre de quelques principes fondamentaux organisant l'activité de l'orienteur. En ce qui concerne la contrainte du traçage en surligné sur des lignes continues variées, les débutants confrontés à cette tâche étaient davantage sensibles à la forme géométrique du trait rose à reproduire sur le terrain qu'à la nature des lignes à suivre qui étaient surlignées sur la carte. En ce qui concerne la deuxième contrainte relative à la découverte des balises, conçue par l'enseignant comme

une simple conséquence d'un suivi de lignes réussi, les résultats ont pointé que du côté des orienteurs, ceux-ci étaient préoccupés en permanence par le fait de ne pas passer à côté d'une balise sans la voir. Par conséquent, le suivi de l'itinéraire était considéré par les débutants comme étant seulement un des moyens, parmi d'autres, comme par exemple anticiper la position d'une balise en « pariant » sur les habitudes de traçage du professeur pour trouver les balises. De ce fait la présence des balises sur le terrain était plus significative pour les débutants que l'itinéraire à suivre sur leur carte. En ce qui concerne la troisième contrainte, une autre difficulté significative du point de vue des orienteurs est apparue, liée à une exigence de partage en permanence de leur attention entre la navigation (carte/terrain) et la découverte des balises. En résumé, les débutants étaient constamment préoccupés par le fait de ne pas « rater » de balises (ce qui pouvait engendrer des stratégies de recherches collectives) plutôt que par l'enjeu de réaliser un bon temps de course en cherchant à se déplacer rapidement le long du trait rose pointillé.

Le « corridor-lignes », une « forme de pratique scolaire enactive » ?

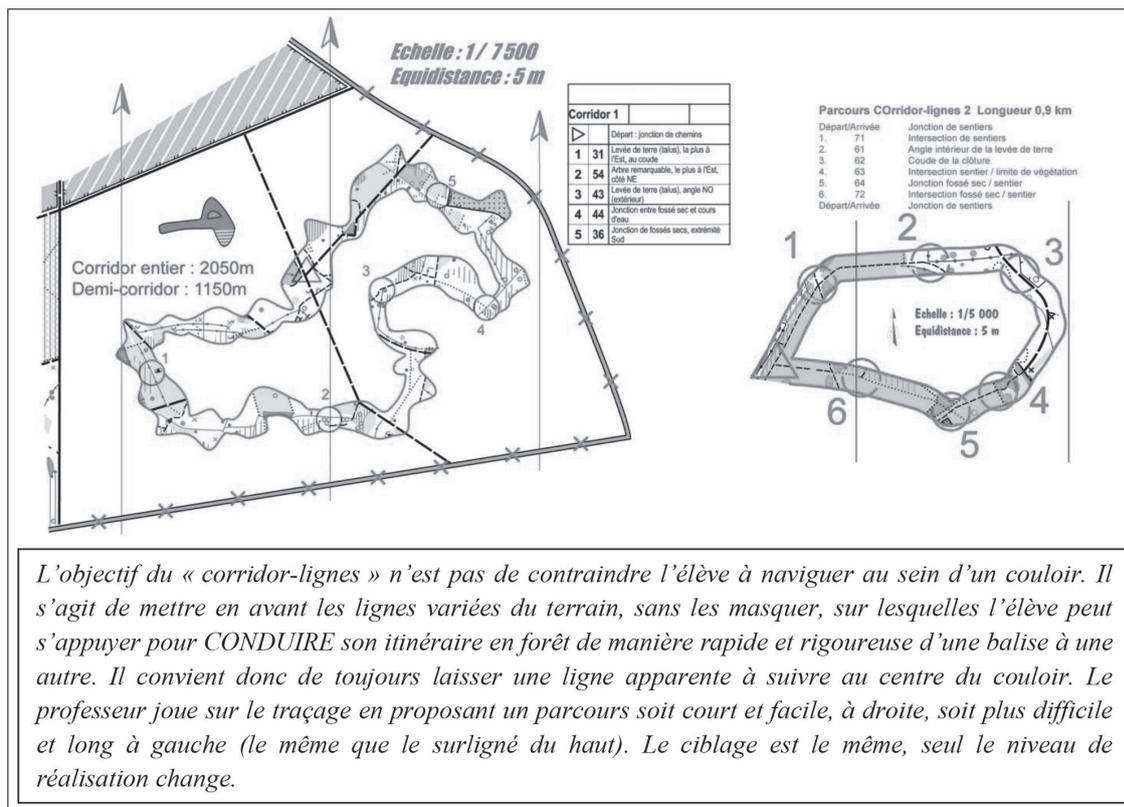
Nous présentons ce qu'on pourrait appeler une « forme de pratique scolaire enactive » dans la mesure où cette construction provient non seulement d'une analyse qui découle des principes du CEDREPS mais également d'une analyse documentée visant à comprendre finement et à accorder une place centrale à l'expérience vécue par des orienteurs débutants.

L'objectif du « corridor-lignes » est de faire vivre aux élèves une « tranche de vie » d'orienteur, basée sur la conduite d'itinéraire en s'appuyant sur le suivi de lignes variées continues comme moyen pour naviguer de manière rigoureuse et rapide. Au lieu de surligner ces lignes comme c'est le cas dans le « parcours surligné », dans le « corridor-lignes », les mains courantes naturelles que le professeur veut faire emprunter aux élèves sont « mises en avant » à l'intérieur d'un couloir délimité sur la carte, le reste de la carte étant masqué (surface blanche) de part et d'autre du couloir (Doc. 2). Les balises sont visibles sur la carte, de manière à ce que l'élève puisse focaliser son attention soit sur le suivi de lignes ou soit sur la recherche du poste selon la distance le séparant du poste. L'objectif de l'enseignant n'est donc pas de contraindre l'élève à naviguer au sein d'un couloir plus ou moins large, mais de faciliter la sélection d'informations pertinentes de la carte et du terrain. La forme du corridor est conçue comme une « invitation » à vivre des itinéraires longeant des lignes variées, tout en « décourageant » la tendance spontanée de nombreux débutants de se déplacer de manière approximative en coupant en direction de la balise.

Si la carte incomplète du corridor peut engendrer, chez certains de nos élèves, des émotions telles que la peur de sortir de celui-ci et de se perdre, il est important de jouer sur le traçage pour proposer

des parcours très faciles (des lignes de niveau 1 à suivre, un poste à chaque point de décision, en nombre important et avec les codes d'identification disponibles) qui mettront les élèves en réussite en début de séquence (Doc. 2). De plus, nos observations sur le terrain nous amènent à considérer que les élèves qui se trompent d'itinéraire ne s'engagent pas sur de longues distances en considérant être sur « la bonne route », comme cela peut-être le cas dans un parcours surligné. En effet, ils prennent rapidement conscience qu'ils sont « hors de la carte » et reviennent rapidement à leur dernier point connu, conduite la plus efficace pour retrouver sa position sur la carte. Contrairement aux *a priori* à l'égard de la difficulté de cette tâche, les moments dans lesquels les élèves se sentent perdus sont moins fréquents et moins longs lors de la réalisation d'un « corridor-lignes » que dans un parcours surligné, à niveau de traçage équivalent. De plus, le fait que la carte comporte des zones blanches réduit fortement la perception globale des zones de la carte par les élèves et leur tendance spontanée à naviguer en se fondant sur « leur mémoire des lieux » davantage que sur la lecture carte/terrain. Ainsi l'incertitude de la forêt s'épuise moins vite au cours de la séquence que si les élèves ne réalisaient des parcours avec un fond de carte dans son intégralité. Néanmoins, cette situation n'est pas « magique ». En dehors du fait que la pertinence du « corridor-lignes » est conditionnée par la qualité du traçage, il convient également de transmettre des contenus d'enseignement prioritaires aux élèves relatifs à la tenue de la carte, à la légende ou encore à la manière de courir de manière efficiente en forêt, le tout en étant capable de rester le plus souvent « dans sa bulle » dans un contexte où l'élève est « seul mais jamais isolé » des autres (Mottet, 2013).

Doc. 2 - Le « corridor-lignes », une Forme de Pratique Scolaire enactive



Une régulation « du dedans »

L'une des spécificités de l'enseignement en CO est liée à l'incapacité pour les professeurs d'observer directement les comportements de leurs élèves lorsqu'ils naviguent en forêt ou en square. Indépendamment des questions de sécurité, qui se traitent en intégrant certains principes à la leçon (cf. Mottet, Testevuide, Chatonnay, 2018), l'enseignant doit faire face à deux difficultés d'ordre pédagogique : analyser et comprendre l'activité d'élèves qu'il ne voit pas, et accompagner des apprentissages sans être au contact des élèves durant les parcours de CO. Cependant, ces difficultés spécifiques peuvent aussi être des opportunités pour stimuler chez les enseignants une régulation « du dedans », c'est-à-dire une démarche dans laquelle le professeur prend le temps « d'enquêter », en adoptant une posture empathique pour comprendre une partie du « monde propre » de l'élève (Sève, 2014 ; Sève & Terré, 2016). Au-delà de l'attitude empathique, il est important que l'enseignant ait lui-même testé les parcours qu'il propose aux élèves ou a minima qu'il connaisse en détail le milieu de pratique, ce qui facilitera la compréhension de l'activité de navigation de l'élève. Dans cette phase, l'enseignant doit accepter de laisser de côté son expertise et repousser à un deuxième temps une analyse objective du comportement de l'élève (à l'aide d'indicateurs) par rapport aux transformations attendues. L'organisation des leçons de CO permet aux élèves de revenir au lieu de rassemblement au fur et à mesure. Cela offre des moments privilégiés au cours desquels le professeur peut s'entretenir individuellement avec chaque élève de la classe au cours de la leçon, ce qui est plutôt rare en EPS (Salliot, 2019). Par un questionnement ouvert, le professeur peut alors inciter l'élève à « se remettre dans la situation » qu'il vient de vivre en forêt, et à expliciter « à chaud » son activité sans chercher à analyser *a posteriori* son action. Le plus souvent, l'élève décrit alors avec ses propres mots

et de manière sincère (ce qui suppose pour le professeur d'avoir construit une relation de confiance avec les élèves depuis le début de l'année scolaire) ce qu'il a vécu en termes d'actions, de perceptions et d'intentions presque à chaque instant. En réalité l'élève va évoquer surtout les moments saillants pour lui à des endroits précis du parcours, mais qui peuvent s'inscrire dans des *histoires* orientées vers « un horizon d'attentes » à plus ou moins long terme (Sève & Terré, 2016). Ce mode de régulation de l'activité des élèves en EPS s'inspire des techniques d'« entretiens d'autoconfrontation » utilisés lors des études menées dans le cadre du programme de recherche du « cours d'action » (Saury et al., 2013). Le professeur n'écoute pas un récit de manière passive mais enquête en utilisant des relances et des questions qui lui permettent de comprendre notamment les connaissances mobilisées dans l'action par les élèves (par exemple « Tu t'attendais à quoi à cet instant ? » ; « Qu'est-ce qui te fait dire qu'il fallait prendre à droite là ? »). Il s'agit également de saisir la dynamique émotionnelle des élèves en situation, caractérisée par des interprétations récurrentes de la qualité de leur navigation, mêlées à des sentiments plus ou moins marqués de doute ou de confiance, ainsi que les éléments pris en compte dans la situation qui influencent ces interprétations (Mottet, 2015 ; Mottet, Eccles, Saury, 2016).

C'est donc seulement dans un second temps que l'enseignant intervient en s'appuyant sur son expertise pour identifier avec l'élève ce qui lui aurait permis (et lui permettra à l'avenir) d'éliminer ce doute (Salliot, 2019). Cela concerne principalement d'autres registres d'informations à prendre en compte pour optimiser la lecture de la carte et du terrain, que l'élève n'avait pas perçues (par exemple prendre des « points d'appui » de part et d'autre de la ligne suivie et pas uniquement du côté où l'on va tourner). Cela concerne aussi des informations à délaissier comme le fait de ne pas se laisser influencer

par la vue d'un autre élève ou les traces laissées par d'autres, de croire être doté ou non d'un «sens de l'orientation», ou encore de donner du sens à des indices circonstanciels comme par exemple le fait d'interpréter le sourire d'un promeneur comme le signe de la présence d'une balise proche (Mottet, 2015). Ainsi, le professeur peut aider l'élève à changer un ou deux aspects de son activité de navigation à l'avenir en partant de ce qu'il vient de vivre. Il valorise ses réussites et relativise ses erreurs en expliquant qu'en CO tout le monde fait des erreurs, même les champions, mais qu'il s'agit désormais de les accepter tout en cherchant à réduire la durée de celles-ci pour perdre le moins de temps possible, et surtout sans chercher à vouloir rattraper le temps perdu avec l'erreur. Comme nous l'avons mentionné, dans le «corridor-lignes», les élèves vont plus rapidement faire demi-tour et retourner au dernier point où ils étaient capables de se situer précisément que lorsqu'ils réalisent un parcours «surligné». Le professeur peut inviter l'élève à retourner sur une portion du «corridor-lignes» qui a posé problème, éventuellement accompagné d'un autre élève qui n'a pas été en difficulté.

Enfin dans un troisième temps, le professeur propose des «*files rouges*» visant à objectiver les progrès des élèves au sein de la séquence, en s'appuyant sur un calcul systématique des allures de course moyenne (Testevuide & Ubaldi, 2022). Le calcul de la Réduction Kilométrique (en min/km) donne la possibilité à l'élève de suivre la dynamique d'évolution de ses performances sur des parcours de niveau de difficulté similaire, mais de distances différentes. En effet, la distance théorique du «corridor-lignes» est la même pour tous les élèves, l'itinéraire étant imposé, contrairement à la distance réalisée dans des parcours classiques qui dépend de leurs choix d'itinéraires. 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 la fin de son parcours et quantifier objectivement les minutes passées à naviguer par kilomètre parcouru, ce qui lui permet d'apprécier objectivement sa progression.

Pour un enrichissement mutuel des deux approches afin de concevoir une EPS scolaire, culturelle, enactive et émancipatrice

Pour conclure, nous avons ici présenté les contours de notre démarche d'enseignement en CO qui a été conçue en tentant d'articuler l'approche du CEDREPS et l'approche enactive de l'EPS autour du concept d'*expérience corporelle et culturelle*. L'objectif était de prendre en considération l'expérience intime de l'élève pour mieux l'accompagner dans son appropriation d'un savoir culturel ciblé émancipateur, à partager au sein d'une communauté identifiée. Pour cela, nous avons proposé une *forme de pratique scolaire*, au sens du CEDREPS, dans le cadre d'une approche enactive de l'EPS résultant d'une démarche itérative de conception de situation (contraintes emblématiques)/compréhension de l'activité de l'élève en situation (contraintes liées à l'élève lui-même)/conception de situation (formes de pratique scolaire enactive), etc. (Doc.3 page suivante). Cette démarche croisée a pour but de rapprocher les attentes de l'enseignant en termes d'*expériences corporelles et culturelles*

à faire vivre chez les élèves de l'activité réellement vécue par ces derniers en se donnant les moyens de s'intéresser aux façons, en partie inattendues, dont les élèves s'approprient les contraintes emblématiques de la *forme de pratique scolaire*. Cette démarche peut être élargie aux autres PPSAD en s'appuyant notamment sur les résultats d'un désormais important corpus d'études menées en EPS dans le cadre du programme du «cours d'action». Nous ne pouvons qu'encourager les chercheurs à s'intéresser à l'activité réellement déployée par les élèves particulièrement dans des *formes de pratiques scolaires* conçues selon le cadre du CEDREPS, et au collectif de praticiens de s'intéresser davantage aux études qui se focalisent sur le versant subjectif et intime de l'expérience corporelle des élèves en EPS, afin de concevoir des «*formes de pratiques scolaires enactives*» permettant de tisser davantage de liens entre l'intime et le culturel.

BIBLIOGRAPHIE

- Dumesnil, A., Chateignier, C. & Chekroun, P. (2016). Les femmes, le sens de l'orientation... et les stéréotypes: effet délétère de la menace du stéréotype sur les performances des femmes à une tâche d'orientation dans l'espace. In: *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 112, 455-475.
- Mottet M. (2013). CO, Seul mais jamais isolé!, In: *Revue EP&S*, n°355, p.11-14.
- Mottet M. (2015). *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.
- Mottet M. (2020). Le «Shaker O'Défi»: vivre une tranche de vie d'orienteur en square, c'est possible! In: *Les cahiers du CEDREPS* n°17, Éditions AE-EPS, 89-108.
- Mottet M. & Saury J. (2014). Analyse compréhensive de l'activité de navigation d'orienteurs débutants en fonction des caractéristiques de deux tâches de course d'orientation. In: *Revue STAPS*, 104, 39-55.
- Mottet M., Eccles D. W. & Saury J. (2016). Navigation in outdoor environments as an embodied, social, cultural, and situated experience: an empirical study of orienteering. *Spatial Cognition and Computation: An Interdisciplinary Journal*, 16, 220-243.
- Mottet M., Testevuide S. & Chatonnay P. (2018). *Protocole de sécurité académique Course d'Orientation*. Académie de Nantes.
- Salliot J. (2019). Analyser et guider l'activité des élèves sans les voir: quelques pistes d'intervention en course d'orientation. In: *Les dossiers Enseigner l'EPS*, vol. 5, Éditions AE-EPS, 207-213.
- Saury J. et al. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expériences des élèves et des enseignants*. Paris: Éditions EP&S.
- Saury J., & Rossard, C. (2009). Les préoccupations des élèves durant des tâches d'apprentissage coopératives et compétitives en badminton: une étude de cas. In: *Revue des Sciences de l'Éducation*, 35, 195-216.
- Testevuide S. & Ubaldi J-L. (2022). Options, notions, démarche du CEDREPS pour l'EPS de demain. Etat de la réflexion. In: *Les cahiers du CEDREPS* n°18, Éditions AE-EPS.
- Wolbers T., & Hegarty, M. (2010). What determines our navigational abilities? *Trends in Cognitive Sciences*, 14, 138-146.

Doc. 3 - Notre démarche itérative de conception d'une forme de pratique scolaire enactive en CO articulant approche du CEDREPS et approche enactive de l'EPS

