

SEUL MAIS JAMAIS ISOLÉ !



En course d'orientation, la question de l'autonomie de l'élève, condition du développement de sa capacité à s'orienter, vient parfois s'opposer aux dispositifs pédagogiques retenus dans une seule perspective de réduction du risque.

En course d'orientation (CO), le choix d'une modalité de pratique, individuelle ou collective, constitue une question sensible : faut-il constituer des groupes rassurants pour les élèves mais également (et surtout) pour l'enseignant ou au contraire amener chaque élève à s'engager seul sur un parcours, afin de le rendre réellement acteur de sa navigation et accroître ses possibilités d'apprentissage et de progrès ?

S'il est évident que mettre en danger les élèves est exclu, il n'existe pas de réponse univoque concernant les choix didactiques et pédagogiques en matière d'éducation à la sécurité en EPS (encadré 1). En CO, rendre exclusive la pratique collective au nom de la sécurité, limite non seulement la réflexion et l'innovation pédagogique de l'enseignement, mais place l'élève dans un environnement qui peut se révéler contraire aux objectifs visés. En se recentrant sur les apprentissages que l'on désire développer et la recherche d'une organisation pédagogique cohérente, sans faire aucune concession aussi bien sur l'intégrité physique de l'élève que sur les ambitions éducatives constitue une priorité. L'enjeu éducatif, en programmant la CO en EPS, est selon nous de faire vivre des expériences d'orienteur : donner à l'élève

la possibilité d'être à l'initiative de son activité de navigation en temps limité, à l'aide d'un document de référence, en sachant gérer ses ressources dans un environnement incertain, pour réussir au

mieux face aux contraintes de la situation vécue. L'idée est donc de réfléchir à une organisation pédagogique qui soit cohérente avec non seulement les compétences attendues et évaluables¹ mais ::

La réglementation

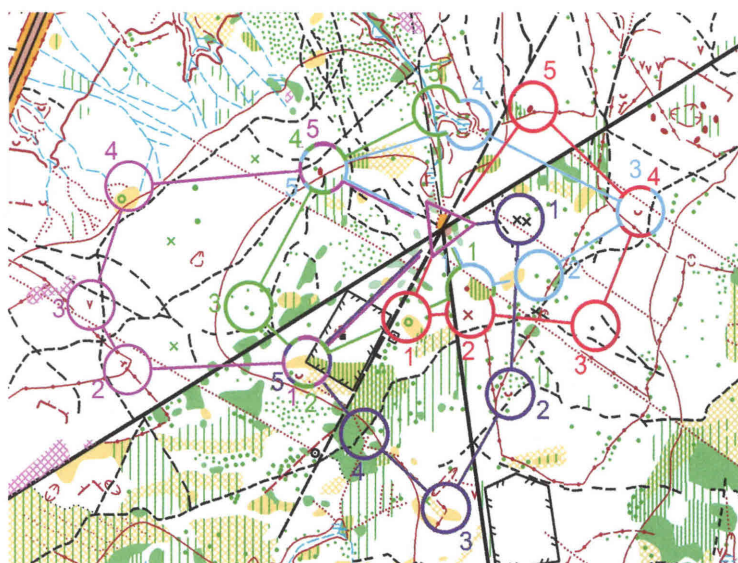
Concernant l'enseignement de la CO en EPS, il n'existe aucun texte réglementaire spécifique imposant des conditions de pratique standardisées. Les programmes de l'EPS « s'appuient sur des activités dont les conditions de mise en œuvre sont étudiées afin que les risques objectifs d'accidents et de dommages soient systématiquement écartés ». Si aucune d'elle ne peut donc être qualifiée de dangereuse a priori, les enseignants d'EPS doivent respecter « une double exigence de vigilance et d'information »¹². Toutefois, la course d'orientation interroge la question de la surveillance des élèves qui « doit revêtir un caractère continu » mais « s'entendre dans un sens large » pour être compatible avec « la nécessité d'apprentissage progressif de la responsabilité et de l'autonomie »¹³, alors que la pratique des activités physiques scolaires a pour ambition « d'apprendre aux élèves à gérer le risque subjectif et son retentissement émotionnel »¹⁴.

L'enseignant d'EPS doit prendre les précautions nécessaires concernant quatre points essentiels :

- les conditions matérielles,
- les consignes données aux élèves,
- la maîtrise du déroulement du cours,
- le caractère dangereux ou non de l'activité.

La notion de dangerosité provient donc plus du traitement didactique réalisé par l'enseignant que de la nature propre d'une APSA. Finalement, l'enseignant d'EPS doit agir « en bon père de famille », notion empirique et relative, en organisant son enseignement « sur le niveau de maîtrise de l'activité acquise par les élèves et sur les objectifs pédagogiques recherchés au cours de la séance ». Ainsi les textes réglementaires diffusent une conception non figée sur la gestion du risque et de la sécurité, rendant compatible voire nécessaire l'apprentissage de la navigation autonome en CO.





également avec la finalité d'éducation à la sécurité, afin qu'elles soient porteuses de sens pour les élèves.

Pourquoi valoriser une pratique de référence individuelle ?

La question n'est pas d'opposer pratiques individuelles ou collaboratives mais de réfléchir aux conditions de mise en œuvre de chacune d'entre elles (rôles différenciés, contraintes de la situation

du cycle serait dommageable pour plusieurs raisons au regard des acquisitions suivantes visées en CO.

Lire et comprendre son propre environnement

Tout d'abord, concernant la capacité de lecture, il s'agit pour l'élève de mettre en relation les informations codifiées de la carte avec celles du terrain et de percevoir des éléments remarquables du terrain pouvant être retrouvés sur la carte. Même si une carte est donnée à chaque élève, les placer systématiquement par groupe est problématique au regard de l'acquisition relative à la lecture. En effet, peuvent apparaître des phénomènes d'incompréhension, que les élèves explicitent comme des moments « d'embrouille »³ dans la mesure où le terrain imaginé par l'un ne correspond pas à celui anticipé par l'autre. Un des élèves peut apparaître aux yeux de l'autre comme une contrainte plus ou moins déstabilisante et temporaire pour la mise en œuvre de son projet d'action. Celui-ci a besoin d'un temps personnel pour percevoir, poser et résoudre ses propres hypothèses, comprendre et réguler ses propres décalages et ainsi progresser selon son propre cheminement. Les différences de niveau mis à part, chaque élève est singulier aussi bien dans l'imagination du terrain qu'il se construit au regard de sa propre histoire, dans la perception des éléments du paysage significatifs de son point de vue, que dans son activité de régulation entre ces deux « espace-temps ».

Concevoir et décider d'un itinéraire personnalisé

Ensuite, choisir un itinéraire, c'est évaluer la situation présente et à venir au regard de ses ressources afin d'imaginer et sélectionner le trajet pour se rendre au poste. Lors d'un simple parcours effectué en équipe, l'idée d'une collaboration effective des élèves est souvent illusoire si la structure de la situation ne l'encourage pas². En effet au sein du groupe, il se détache bien souvent un élève leader (souvent un garçon⁴, mais pas toujours le plus compétent) qui impose ses choix aux autres face à l'urgence temporelle. L'enseignant ne donne parfois qu'une seule carte au groupe afin de provoquer le partage et les débats concernant les choix d'itinéraire. Or souvent l'inverse se produit, un élève leader monopolise la carte. S'il la partage lors d'un arrêt, les autres élèves n'ayant pas pu suivre le fil de la navigation sont nécessairement incapables de prendre part rapidement aux décisions. Par ailleurs, entre deux postes consécutifs, il n'existe pas qu'un seul choix d'itinéraire idéal, qui conviendrait à tous les élèves. Le bon choix d'itinéraire pour l'élève, c'est d'abord celui qui lui permet d'être le plus rapide entre deux balises compte tenu de son vécu, de ses ressources, de ses points forts et faibles ou de son profil typique. Ce n'est qu'en vivant des expériences autonomes que l'élève pourra expérimenter différents choix d'itinéraire au regard des nouvelles capacités acquises. Le professeur contribuera ainsi à l'éducation à la responsabilité, à la prise d'initiatives et à la prise de risque en relations avec la connaissance de soi.

Vivre une expérience émotionnelle authentique

Enfin, réaliser un parcours, c'est vivre une expérience émotionnelle intense. La tendance spontanée considère qu'à plusieurs, les élèves vont pouvoir se rassurer mutuellement et que cela sera nécessairement bénéfique pour les apprentissages ou les attitudes. Or, si « les émotions [sont le] ressort de l'action »⁵, c'est particulièrement vrai en CO dans la mesure où l'expérience de la navigation est déterminée par une fluctuation



émotionnelle constante bornée par le doute d'un côté et la confiance de l'autre³. L'étude que nous avons menée avec des étudiants pratiquant la CO en dyades a montré que la contagion émotionnelle, qui s'applique autant à la sensation de confiance qu'à celle de doute, peut impacter négativement l'activité de l'orienteur parce qu'elle interfère avec cette fluctuation émotionnelle³. En effet, lorsque l'un exprime ostensiblement ses émotions à l'autre (sans en expliquer les raisons), ce dernier ressent un décalage affectif pouvant aboutir à la sensation de ne plus comprendre ni la situation ni ses actions, ce qui peut susciter d'importantes erreurs. Si l'on souhaite que l'élève apprenne, il faut lui donner les occasions de vivre, d'identifier et de maîtriser sa propre fluctuation émotionnelle qui participe directement au processus de construction de connaissances.

Organiser une pratique individuelle et sécurisée au sein de la classe

Si la nécessité d'une pratique autonome est acquise, se pose alors la question de la sécurité et du risque d'accidents liés à cette pratique (encadré 2). Il ne s'agit pas de « lâcher » les élèves seuls en forêt sans prendre aucune précaution mais d'assurer les conditions nécessaires pour organiser ces apprentissages. La première condition, la plus importante, est celle de la progressivité.

La première leçon du cycle est généralement consacrée à une découverte du terrain en classe entière avec le professeur afin de familiariser les élèves au milieu boisé, pointer les limites infranchissables et faire acquérir les contenus d'enseignement de base.

Dès les leçons suivantes, l'enseignant pourra proposer sous la forme d'ateliers une répartition entre tâches de CO en modalités collectives et individuelles dont la part des deuxièmes sera progressivement augmentée avant même d'accroître la difficulté technique. La seconde condition est de ne jamais laisser longtemps un élève dans une situation où il ne pourrait pas apercevoir d'autres camarades. En effet, il s'agit

de distinguer les moments où l'élève est seul aux commandes de sa navigation, c'est-à-dire lorsqu'il est à l'initiative et acteur de celle-ci, des instants où il est isolé en forêt. Pour cela, quelques principes d'organisation des apprentissages sécuritaires⁶ peuvent être retenus afin que l'élève soit fréquemment au contact des trois éléments qui le relient symboliquement à la civilisation : le lieu de départ/arrivée, la balise (ou le jalon) et la vue des autres.

- Tracer des petits parcours afin d'augmenter la fréquence des retours au départ, moments privilégiés d'échanges entre élèves (partage d'expériences émotionnelles) et de rétroactions de l'enseignant. Penser des parcours de 10 à 20 min nécessite de différencier



leur longueur en fonction des profils d'élèves.

- Tracer des parcours en imaginant la dynamique émotionnelle que peut vivre l'élève lors de la réalisation. Un nombre élevé de balises à poinçonner, surtout lorsque la difficulté du parcours est importante ou que les zones de végétation sont peu pénétrables favorise l'alternance entre insatisfaction et satisfaction⁷. De plus en équipant les balises de codes de contrôle (aussi mentionnés sur la carte), l'élève aura la possibilité d'avoir une connaissance instantanée

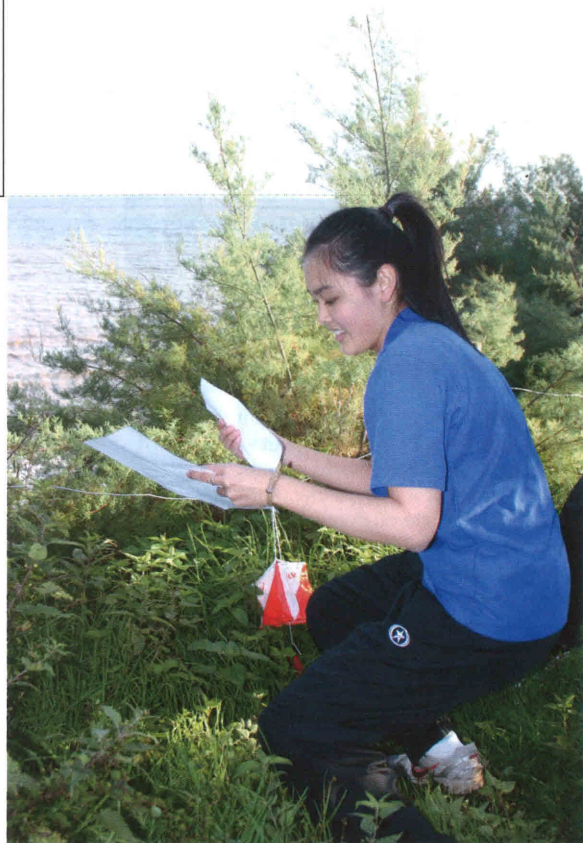


Risques d'accidents

Toutes les études centrées sur l'accidentologie en EPS s'accordent sur le fait que les accidents ne sont ni plus fréquents ni plus graves dans les APSA jugées « à risque » comme les APPN que dans les autres. Selon l'étude de Eisenbeis et Touchard¹⁵, le risque d'accident en CO serait même de 0,18 % pour chaque élève en EPS, loin derrière le football. Le risque d'accident grave en CO, très faible, peut être écarté par des mesures de sécurité passive (éviter les terrains avec présence de hautes falaises, annuler la leçon en cas de vents violents, etc.). La blessure la plus fréquente reste l'entorse de la cheville qui n'est pas plus fréquente lorsque l'élève évolue seul ou à plusieurs. Par contre, les questions de l'alerte et des interventions sur l'accident sont posées si l'élève est isolé... Notre proposition vise à concevoir une organisation pédagogique de classe permettant de ne jamais avoir d'élève isolé.



15. EISENBEIS J., TOUCHARD Y., *L'éducation à la sécurité*, Paris Ed. EP. S, 1995.



❖ du résultat et se resituer précisément sur la carte sans ambiguïté avant de partir au poste suivant.

- Quelque soit l'âge de l'élève, la découverte de la balise constitue une source de joie profonde, veiller à ce que la ou les premières balises soient faciles à trouver (par exemple posée au sommet d'une butte plutôt qu'au fond d'une dépression), ou si le terrain n'est pas très varié en éléments caractéristiques, jouer sur sa visibilité en utilisant la variété (du 30 cm² au 4 cm²) disponible dans le commerce.

- À partir d'un même réseau de postes, croiser les parcours en retenant des balises communes à plusieurs circuits et d'autres balises spécifiques. Les balises de ce réseau ne doivent pas être trop espacées les unes des autres (entre 30 et 150 m) afin de circonscrire les élèves dans une zone relativement restreinte et multiplier les contacts. Si l'élève n'est pas précis dans sa lecture, il sera tenté d'aller voir n'importe quelle balise aperçue entraînant, si elle n'est pas de son parcours (vérifiée par la lecture du code) une perte de quelques minutes. La carte (p. 12) illustre ce principe de traçage.

- Proposer de réaliser les parcours

dans les deux sens pour encourager les croisements entre élèves. Il faut être conscient que si les postes et la distance restent les mêmes, en revanche les choix d'itinéraire et l'attaque de poste (point d'attaque et ligne d'arrêt) changent la plupart du temps selon le sens dans lequel l'élève réalise le parcours. Ainsi deux niveaux de difficulté peuvent être proposés.

- Faire partir les plus lents en premier pour induire des dépassements et maintenir encore une fois le contact entre élèves.

- Enfin, mettre en confiance les plus craintifs, modérer les plus impulsifs (verbalement ou en organisant des situations valorisant une orientation précise) et expliquer à tous ces conditions de pratiques.

Seul mais jamais isolé !

Par ces choix pédagogiques, on crée les conditions pour que l'élève soit seul dans sa navigation mais jamais isolé des autres, diminuant ainsi les risques de traumatismes émotionnels ou tout retard d'intervention en cas d'accident. Ainsi, on encourage non seulement l'autonomie mais aussi les interactions spontanées entre élèves au sein du contexte social de la classe⁹. Ces interactions discontinues sont porteuses de sens car perçues comme des ressources potentiellement disponibles pour l'élève afin de résoudre ses propres problèmes d'apprentissage.

Bien évidemment, ces principes sont à adapter au regard des contraintes liées au contexte (les profils particuliers d'élèves, le caractère connu ou inconnu du terrain, la qualité de la carte, le temps de pose disponible, etc.). L'enseignant ne doit pas les considérer comme un ensemble indissociable mais plutôt comme une boîte à outils dans laquelle il peut puiser pour concevoir ses parcours. Dès lors, la question de la pratique individuelle en CO pour chaque élève de la classe n'est plus envisagée comme une contrainte que l'enseignant doit dépasser mais comme une ressource supplémentaire exploitée comme des

variables didactiques utilisables pour la conception des tâches.

Programmer la CO en EPS n'a d'intérêt que si l'on donne l'occasion à l'élève de vivre des expériences authentiques d'orienteur. Grâce à une organisation pédagogique adaptée, chacun des élèves pourra réellement être acteur et à l'initiative d'une navigation autodéterminée sans danger parmi les autres. De cette façon, l'enseignant agira en fonctionnaire de l'État de façon éthique et responsable tout en assumant les missions éducatives qui lui sont confiées¹⁰. Associée à des choix didactiques pertinents au regard du contexte d'enseignement¹¹, cette structure pédagogique de classe donne l'occasion à l'élève de ressentir le plaisir de la compétence acquise en CO et de la prise de risque maîtrisée. ■

Martin Mottet,
Professeur agrégé d'EPS,
Doctorant au laboratoire MIP
EA4334, UFR STAPS Nantes.

1. À noter que les référentiels du Baccalauréat et du DNB font explicitement référence à une évaluation individuelle.

2. MOTTET M., « Course d'orientation : comment rendre bénéfique la coopération », *Revue EP. S* n° 350, 2012.

3. MOTTET M., SAURY J., S'orienter et naviguer en course d'orientation : une expérience incarnée, située et cultivée. 7^e Biennale de l'ARIS. Amiens, 2012.

4. Lire par exemple GILLON F., « Pourquoi les femmes ne savent pas lire les cartes routières ? La course d'orientation à l'école : évaluation et évolution des stéréotypes de sexe » In OTTOGALLI-MAZZACAVALLI C., SAINT-MARTIN J., *Femmes et hommes dans les sports de montagne. Au-delà des différences*, MSH-Alpes, 2009.

5. RIA L., RÉCOPÉ M., « Les émotions comme ressort de l'action » in RIA L., *Les émotions*, coll. Pour l'action, Paris Édition EP. S, 2005.

6. En plus des règles usuelles comme le port du sifflet, de la montre, des consignes de sécurité écrites au dos de la carte et des outils pédagogiques comme l'inévitable tableau « kiféko », etc.

7. GAGNAIRE P., LAVIE F., « Cultiver les émotions des élèves en EPS » in RIA L., *Les émotions*, coll. Pour l'action, Édition EP. S, 2005.

8. Par exemple à l'aide des logiciels gratuits de type Purple Pen : <http://purplepen.golde.org>.

9. HUET B., SAURY J., « Les interactions spontanées entre élèves en EPS » in DARNIS F., *Interaction et apprentissage*, coll. pour l'action, Paris Éditions Revue EP. S, 2010.

10. Les compétences professionnelles des maîtres, B.O. N° 1 du 4 janvier 2007.

11. À ce titre, il est important de rappeler qu'une réflexion approfondie sur le traçage reste nécessaire pour organiser des circuits adaptés aussi bien à la maîtrise technique des élèves qu'à leur attitude par rapport à la gestion du risque.