

MOTTET Martin - Professeur d'EPS, Collège Bellevue, Guémené-Penfao (44)

Mots clés : course d'orientation - ciblage - hétérogénéité - culture

Le « Shaker O'Défi »

ou comment donner à chacun l'occasion de vivre une expérience d'orienteur tout en créant une culture commune au sein de la classe ?

La « course au score » constitue sans aucun doute la situation la plus fréquemment proposée aux élèves lors des séquences de CO. Le succès de cette situation dans l'enseignement de la CO en EPS peut en partie s'expliquer parce qu'elle a bénéficié d'une légitimité institutionnelle en étant pendant de nombreuses années l'unique épreuve imposée aux examens d'EPS. Si la fin des référentiels nationaux peut générer des craintes par ailleurs justifiées, nous souhaitons en CO profiter de cette occasion pour questionner l'authenticité de l'expérience de navigation valorisée en EPS ainsi que le bien-fondé des savoirs et pratiques proposées aux élèves. L'enjeu est autant de réfléchir à la pertinence culturelle qu'aux possibilités offertes à chaque élève pour apprendre et progresser réellement en CO dans le contexte spécifique de l'EPS.

L'objectif de cet article est de donner des pistes concrètes aux collègues qui n'ont souvent qu'un « square » à disposition (i.e., un petit terrain urbain découvert et peu complexe qui a la particularité d'être rapidement connu) et qui déplorent que leurs élèves vivent plus un « cross orientation » qu'une activité d'orienteur car ils connaissent par cœur ce lieu de pratique. Dans la continuité d'une démarche d'enseignement en CO opérationnalisant les principes du CEDREPS (Mottet, Saillot & Testevuide, 2017), nous présenterons l'objet d'enseignement (OE) que nous ciblons lorsqu'on enseigne en « square ». Nous décrirons ensuite les différentes étapes pour mettre en place, à l'échelle d'une séquence de plusieurs leçons, la Forme de Pratique Scolaire (FPS) « Shaker O'Défi » permettant selon nous de générer les apprentissages nécessaires pour que tous les élèves, dans leur hétérogénéité, puissent, même dans un milieu connu, vivre « une tranche de vie », certes partielle mais authentique, d'une activité adaptative d'orienteur.

Faire vivre une « chasse aux chiffons rouges, carte dans la poche » ou une expérience authentique d'orienteur ?

La « course au score » est un dispositif séduisant sur le plan de la gestion organisationnelle de la classe : une unique carte à imprimer en plusieurs exemplaires, un temps limite pour gérer le retour des élèves, une différenciation au niveau du nombre et/ou de la difficulté des postes à rechercher. Toutefois, cette situation scolaire contient un grand nombre de limites qui peuvent conduire à des impasses sur les plans culturel, pédagogique et sécuritaire, tout particulièrement lorsqu'on l'utilise à tous les niveaux de la scolarité et en milieu de type « square » comme c'est souvent le cas.

Premièrement, le fait de savoir « partir et revenir pile à l'heure », exigé dans une « course au score » ne constitue en rien une capacité signifiante de l'activité culturelle de l'orienteur. En considérant les études en anthropologie cognitive, les hommes ont toujours navigué en cherchant d'abord à réaliser les meilleurs itinéraires pour se déplacer sûrement et rapidement plutôt que d'estimer à l'avance un nombre de lieux définis à visiter dans un temps imparti. Sans chercher à faire « révérence » aux pratiques sociales, on peut souligner que la forme de navigation à l'aide d'une carte historiquement

retenue en compétition (i.e., parcours avec postes ordonnés) ne demande pas à l'orienteur de « parier » sur son temps de déplacement à venir, mais au contraire à être le plus rapide dans sa capacité à choisir et à conduire les itinéraires qui soient les plus satisfaisants pour faire face aux problèmes de navigation culturellement partagés et induits par le traceur sur chaque partiel. Harel (2018) a souligné qu'à travers « la course au score » en EPS, on considère en revanche que les élèves doivent se comporter en décideurs rationnels prenant en compte une multitude de paramètres (dont la plupart ne peuvent être anticipés compte tenu du décalage irréductible entre la carte et le terrain) pour estimer leur temps de déplacement. Ils doivent en plus faire face à la complexité de bien naviguer alors même qu'ils ne peuvent compter sur la stabilité de leurs habiletés dans la mesure où ils sont en phase d'apprentissage.

Deuxièmement, « la course au score » est problématique sur le plan des apprentissages et de la sécurité parce qu'il est impossible de maîtriser la difficulté des itinéraires et de prévoir les déplacements réels des élèves

« lâchés dans tous les sens » sur le terrain. Les régulations de l'enseignant pourtant indispensables pour transformer les élèves, sont alors très difficiles tant le ciblage sur un domaine particulier de l'activité d'orienteur y est absent (Salliot, 2019). De plus, cette situation renforce la focalisation des élèves, comme celle du professeur, sur le poste (sur lequel on a attribué une valeur de point), et non sur les itinéraires à réaliser. Or si l'on souhaite concrétiser la volonté de transformer réellement la motricité des élèves en CO compte tenu de leur hétérogénéité, il est urgent de mettre en avant la question du traçage des parcours en « pensant itinéraire et non poste ». On confond bien souvent la notion du choix d'itinéraire qui est présent dès qu'il s'agit de partir d'un point A pour aller à un point B (i.e., sur chaque partiel d'un parcours ordonné) avec la possibilité de choisir l'ordre des balises à poinçonner qui se résume chez l'élève qui va s'engager dans une « course au score » à une stratégie simpliste visant à réduire la carte à ses dimensions géométriques (i.e., le moins de distance à réaliser) et le parcours

à ses dimensions quantitatives (i.e., le plus de points à cumuler). Enfin, le plus important dans le contexte réel de l'EPS est que l'ordre libre des postes dans ce milieu connu que représente le « square » focalise les élèves sur une perception globale et instantanée du terrain et accentue le recours à leur « mémoire des lieux » pour se déplacer, plutôt qu'en s'appuyant sur une mise en relation carte/terrain continue. Certes les élèves cherchent des balises, ils ne font de la CO qu'en apparence car ils ne vivent pas une « tranche » de l'activité adaptative d'orienteur transférable dans un milieu inconnu.

Que proposer alors à leur étude pour qu'ils puissent vivre une expérience authentique d'orienteur même en « square » ? Quel dispositif alternatif pourrait prendre en compte à la fois leur hétérogénéité dans leur capacité à naviguer en CO et la diversité de leurs buts motivationnels, tout en encourageant des interactions favorables aux apprentissages et générant une véritable culture commune au sein de la classe ?

Ciblage de l'OE, FPS et contraintes emblématiques associés

Dans un court article de la revue Contrepied (Mottet et al. 2017), nous avons posé les bases de notre démarche d'enseignement où nous expliquons notre choix de ne pas enseigner toute la richesse de l'activité d'un orienteur mais de cibler un OE pertinent selon le cas où l'en enseigne en milieu forestier ou en « square ». Lorsque nous sommes en forêt, nous avons justifié la mise volontairement de côté de la question du choix d'itinéraires pour mettre l'accent sur la conduite d'itinéraire à partir d'un enchaînement de lignes. Nous avons présenté rapidement la FPS associée, le « corridor » qui doit être tracé de manière cohérente par rapport à l'OE et au niveau des élèves.

Dans le milieu découvert qu'est le « square », le suivi de lignes n'a aucun sens. C'est pourquoi nous ciblons sur un autre versant de l'activité de l'orienteur en cherchant à faire progresser les élèves de manière significative dans leur capacité à « **choisir et conduire les meilleurs itinéraires** permettant d'enchaîner **rapidement** des postes simples ou exigeants ». Nous avons présenté l'idée d'une FPS originale nommée le « shaker » qui consiste à reconfigurer un parcours classique déjà tracé en isolant et en découpant chacun des parcours partiels pour former des vignettes que l'on dispose une à une, de façon aléatoire, sur une page blanche. Ainsi, la carte reconfigurée perturbe les repères spatiaux de l'élève, le « perd » dans ce terrain connu et réduit fortement la perception globale de la carte et le recours à sa « mémoire des lieux ». Il doit faire un effort de lecture pour reconstituer la relation carte-terrain dans l'espace proche et choisir et conduire son itinéraire face au partiel de la vignette. Toutefois, cette FPS n'est pertinente qu'au regard de l'OE visé et qu'à partir du moment où les trois contraintes emblématiques suivantes sont maintenues :

- Le **traçage** qui doit révéler notre ciblage est la première condition permettant de garantir la validité de la FPS. Le parcours tracé impose de proposer des partiels avec des choix d'itinéraire non évidents pour l'élève en cherchant à le confronter aux conflits courir/s'orienter et se perdre/se retrouver. Nous traçons des partiels en proposant un minimum d'une alternative entre un itinéraire plus court mais plus complexe à conduire et/ou ralentissant la course (changements de directions, escalier, etc.) et un itinéraire plus long mais plus simple à conduire et/ou direct. De plus en milieu « square », le professeur-traceur peut jouer sur le caractère infranchissable de certains éléments « urbains » (e.g. clôture, bâtiment...) à contourner. Les définitions de postes doivent permettre à l'élève de sélectionner les meilleurs itinéraires pour mener aux postes exigeants en évitant par exemple de se faire piéger par une impasse.
- La **pression temporelle** (générée par la confrontation) doit pousser l'élève à prendre les bonnes décisions tout en allant vite en jouant avec les limites de la perte de lucidité.
- L'exigence de **trouver tous les postes** (pas de compensation possible en cas de poste manquant (pm), l'élève pm aura toujours moins de points que l'élève sans pm) afin que les performances soient comparables et appréciables tout en objectivant le risque encouru liée à la précédente contrainte.

Dans le présent article nous repartons du « shaker » pour l'inclure à **l'échelle de la séquence d'enseignement** dans une FPS scolairement et culturellement pertinente permettant l'engagement et l'apprentissage de tous : le « *Shaker O'Défi* ».

La mise en place de la FPS « *Shaker O'Défi* » dans la séquence

Le « *Shaker O'Défi* » est une FPS que nous proposons pour une 2^e séquence de CO en « square » où les règles sont au début très simples et se complexifient au fil des leçons en fonction du rythme de progression des élèves et de la nécessité de réajuster les dilemmes fondamentaux courir/s'orienter, se perdre/se retrouver.

- défis 1 contre 1 réalisés simultanément au sein de la classe. L'un réalise le parcours dans un sens et l'autre en sens inverse.
- départ en masse de tous les défis en même temps.
- plusieurs parcours classiques sur carte entière (ordre imposé avec définitions et codes des postes), de distance et difficulté homogènes et tracés en respectant l'OE.

- un temps limite peu contraignant à fixer en fonction de la distance des parcours et le niveau des élèves (e.g. 20 min pour des parcours de 0,8 km à vol d'oiseau pour une classe de 5^e).
- 5 points à gagner en fonction du temps limite respecté, des erreurs de poinçonnage éventuellement commises et du temps d'avance ou de retard par rapport à son adversaire (Doc 1). L'élève peut donc « *gagner ou perdre avec la manière* » (Mascret, 2006).
- Plusieurs défis réalisés au sein de la leçon, avec une synthèse des points gagnés affichée sur un « Grand Tableau des Défis » qui permet de générer un classement des élèves en fin de leçon (Doc 2).

Doc 1 - Attribution des points à l'issue des défis réalisés

Scénario 1	Élève hors limite de temps « LA DÉROUTE »		= 0 pt
Scénario 2	Respect du temps limite mais avec au moins une erreur chacun « LA DOUBLE BOURDE »		= 1 pt pour chaque coureur
Scénario 3	Respect du temps limite mais un des deux orienteurs a réalisé au moins une erreur « LA VOLÉE »		Au moins une erreur = 1 pt Sans Erreur = 5 pts
Scénario 4	Respect du temps limite et aucune erreur réalisée par les deux orienteurs → on regarde le CHRONO		
4.1	« LA LUTTE ACHARNÉE »		
	Moins de 2 min de retard = 3 pts		Moins de 2 min d'avance = 4 pts
4.2	« LA VICTOIRE ECLATANTE »		
	Plus de 2 min de retard = 2 pts		Plus de 2 min d'avance = 5 pts

Doc 2 - Grand Tableau des Défis (extrait)

Nouveau classement à l'issue de la leçon précédente		1 ^{er} défi					2 ^{ème} défi					3 ^{ème} défi					TOTAL Points gagnés / points en jeu sur les 3 défis	Montées / Descentes pour la leçon suivante
		Elève défié au sein de la même division	Parcours lettre + niveau	Sens Normal ou Inverse	Temps réalisé	Points gagnés / Points en jeu	Elève défié au sein de la même division	Parcours lettre + niveau	Sens Normal ou Inverse	Temps réalisé	Points gagnés / Points en jeu	Elève défié au sein de la même division	Parcours lettre + niveau	Sens Normal ou Inverse	Temps réalisé	Points gagnés / Points en jeu		
1 Julien	Division 1	Pauline	A Bronze	N	9'33	1(p)/5												Descendent en D2 (3 places) : - - -
2 Pauline		Julien	A Or	I	9'59	15/15												
3 Serge		Raphaël	B Bronze	N	11'10	5/5												
4 Yannick		Muriel	C Argent	I	14'38	4/10												
5 Muriel		Yannick	C Or	N	12'14	15/15												
6 Raphaël		Serge	B Diamant	I	13'40	8/20												
7 Laurence		Sophie	D Diamant	I	10'47	16/20												
8 Sophie		Laurence	D Or	N	10'06	9/15												
9	on 2																	Montent en D1 (3 places) : - - -
10																		
11																		
12																		

Plusieurs leçons sont nécessaires afin que les élèves s'approprient les règles du dispositif. Pour rééquilibrer les chances de gagner ou perdre son défi, ils sont ensuite répartis dans 3 ou 4 divisions dans lesquelles **seuls les élèves appartenant à la même division ont le droit de se défier**. En fonction du nombre de places d'écart au sein de la même division, **ils vont partir avec un avantage ou un handicap en termes de**

temps. Concrètement, l'élève qui est mieux classé d'un certain nombre de places que son adversaire de la même division se réfère à un tableau « handicaps » (Doc 3) pour connaître le nombre de secondes de retard qui lui sera affecté avant de prendre le départ de son défi. La moitié de la classe part donc en même temps puis les poursuivants, mieux classés, partent à l'annonce de l'enseignant correspondant à leur temps de handicap.

**Doc 3 - Nombre de secondes de handicap en fonction du nombre de places d'écarts
(à adapter dans chaque contexte d'enseignement)**

Handicaps

				Distance des parcours : 0,8km	
Je suis mieux classé de	1 ou 2 places	que mon adversaire de la même division	je pars avec	20"	de retard sur lui
	3 places			30"	
	4 places			45"	
	5 places			1'	
	6 places			1'15"	
	7 places			1'30"	

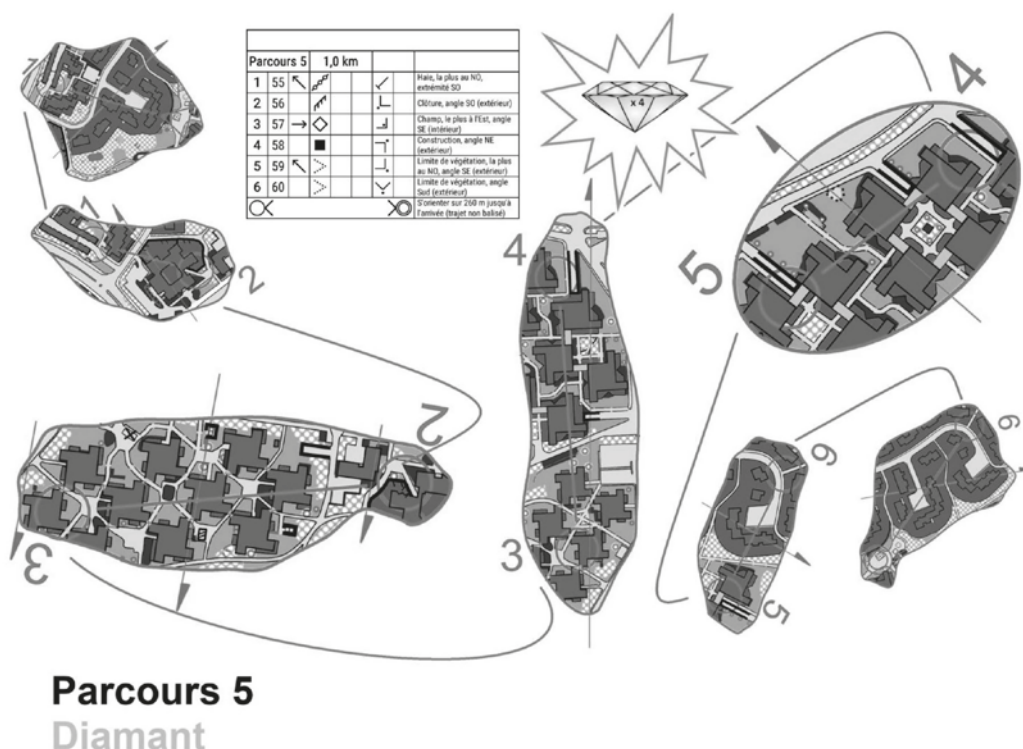
Le dispositif continue d'évoluer lorsque des signes commencent à révéler que les élèves naviguent en se référant davantage à « leur mémoire des lieux » que grâce à leur lecture de carte. A ce moment-là, nous leur présentons la possibilité de gagner plus de points par défis en appliquant progressivement des **coefficients multiplicateurs** (Doc 4). Ces derniers s'appliquent en fonction du niveau de carte choisi (bronze; argent; or; diamant) pour réaliser le défi et à condition que l'élève n'ait effectué aucune

erreur de poinçonnage. En cas d'erreur, l'élève marque 1 point s'il a respecté le temps limite, quel que soit le niveau de carte choisi. Sinon, le gagnant d'une « lutte acharnée » par exemple marquera 4 pts s'il a choisi un parcours de niveau « bronze », c'est-à-dire tracé sur carte entière, mais 16 pts s'il a opté pour un parcours de niveau « diamant », c'est-à-dire tracé tel un shaker avec un changement d'orientation et d'échelle sur chacune des vignettes (Doc 5).

Doc 4 - Coefficients multiplicateurs des points

Niveau	Modalité de Carte	Coefficient multiplicateur des points (si tps limite ok et aucune erreur)
Bronze 	Carte entière	X 1
Argent 	Carte « shaker » avec morceaux tous orientés au Nord	X 2
Or 	Carte « shaker » avec morceaux aux orientations diverses	X 3
Diamant 	Carte « shaker » avec morceaux aux orientations et aux échelles diverses	X 4

Doc 5 - Exemple de carte niveau « Diamant » (shaker avec vignettes aux orientations et échelles diverses)



Dernière étape au cours de la séquence, nous constituons des équipes homogènes entre elles, chacune composée de 3 ou 4 élèves appartenant aux différentes divisions. Ainsi les élèves s'engagent dans **des défis d'équipes** à l'intérieur desquelles l'élève de la division 1 d'une équipe affronte l'élève de la division 1 de l'autre équipe, et ainsi de suite pour ceux des autres divisions. Avant de partir, ils ont, au sein de l'équipe la possibilité

d'échanger et de se conseiller sur les modalités de carte à choisir en fonction de l'adversaire, de l'état de fatigue ou des expériences passées. L'équipe remporte son défi à partir de la comparaison de la somme des points gagnés par chaque élève des deux équipes (i.e., score d'équipe). Chaque équipe victorieuse de son défi se voit attribuer 10 pts supplémentaires à son score d'équipe. Un classement par équipes est alors généré en fin de leçon.

Le « Shaker O 'Défi » pour générer des interactions favorables à la création d'une culture commune au sein de la classe

Lorsque les élèves s'affrontent sur un défi, ils ne cherchent pas seulement à vaincre leur adversaire ou à gagner le plus de points possible pour contribuer à la victoire de leur équipe, mais aussi à donner le meilleur d'eux-mêmes en sortant de leur zone de confort pour relever le défi symbolique qu'ils se sont eux-mêmes fixés (niveau de carte, choix d'itinéraire, allure de course). L'autre élève n'est pas considéré comme un adversaire mais comme un partenaire de jeu avec qui on partage nos expériences et on interagit parce qu'on a vécu des émotions proches dans un dispositif ritualisé avec des règles clairement définies et mises en commun au sein de la classe. Plus spécifiquement en CO, ce n'est que grâce à la comparaison et l'échange avec l'autre que l'on

peut estimer a posteriori la pertinence de ses choix d'itinéraire et progresser ensemble dans la maîtrise de l'OE (la possibilité d'obtenir les temps intermédiaires sur les partiels représente ici une plus-value). Par ailleurs, les relations d'interdépendance générées par les défis d'équipes permettent aux élèves appartenant aux différentes divisions de s'engager dans des relations de tutorat parfois spontanées ou encouragées par l'enseignant. Les différents rôles qu'ils assument, à la fois orienteur-adversaire, orienteur-équipier, vérificateur de carton de contrôle puis orienteur-partenaire pour débriefer, leur permettront de vivre un « rapport structurant » à l'autre dans cette pratique scolaire ancrée culturellement.

Le « Shaker O 'Défi » pour répondre à l'hétérogénéité des élèves et démocratiser l'accès à la performance

Si le parcours que doivent réaliser les élèves reste bien le même (mais à effectuer dans les deux sens), deux élèves peuvent se défier en choisissant chacun un niveau de carte différent. En se basant sur le ratio nombre de points gagnés/nombre de points en jeu, mais surtout en « enquêtant pour comprendre » l'activité de navigation que ses élèves ont vécu, le professeur les aide à choisir un niveau de parcours proposant des contraintes quasi-personnalisées qui reconfigurent l'équilibre courir/s'orienter parallèlement à leur progression. Bien sûr si les élèves jouent autant qu'ils apprennent dans la FPS, le « Shaker O 'défi » seul ne peut suffire pour aider tous les élèves à faire le « pas en avant » visé. Nous mettons ainsi en place au cours de la séquence deux « petites boucles » qui constituent des activités de détours permettant de travailler de manière ciblée et décontextualisée un problème particulier grâce à l'apport de contenus significatifs pour chaque élève et transférables dans la FPS. Le lecteur pourra consulter le cahier 20 du CEDREPS pour avoir une description détaillée de la petite boucle 1 « défi le marcheur » pour apprendre à « conduire vite/fluide » et de la petite boucle 2 « vrai faux manquant » pour apprendre à « choisir les meilleurs itinéraires menant à des postes exigeants » (Mottet, 2020).

De plus, en proposant différentes modalités pour réussir, la FPS est conçue pour que tous les élèves puissent s'engager malgré la diversité de leurs motifs d'agir. Ainsi elle ne permet pas seulement de faciliter l'engagement des élèves qui recherchent spontanément le défi individuel. Pour rendre compte de cela, nous nous appuyons par exemple sur la théorie des buts d'accomplissement. Notre FPS permet de répondre aux six buts d'accomplissement actuellement identifiés par la recherche, trois buts d'approche, et trois buts d'évitement. Ces six buts d'accomplissement représentent pour Mascaret (2018) « autant de façons de s'engager en EPS et dans les tâches proposées par l'enseignant » tout en étant des tendances plus ou moins probables et non prescriptives des comportements à venir.

Nous savons que certaines motivations sont plus propices à l'engagement et à la persistance de l'élève dans l'apprentissage. Ce sont les élèves qui poursuivent une motivation d'approche, c'est-à-dire qui anticipent des événements positifs et s'engagent en EPS spontanément pour répondre à ce qui leur est demandé :

- a) **Le but autrui-approche** caractérise un élève dont l'engagement dans la tâche est sous-tendu par la volonté d'être meilleur qu'autrui. Dans la FPS, l'élève qui a tendance à poursuivre ce but trouve dans les défis le moyen de gagner face à son adversaire et de montrer sa compétence aux yeux d'autrui.
- b) **Le but tâche-approche** caractérise un élève qui s'engage en étant porté par la volonté de maîtriser une tâche. C'est le cas dans la FPS lorsque l'élève a la possibilité de choisir un niveau de déstructuration de carte élevé dont la réalisation sans faire d'erreur, ce qui constitue un défi qu'il s'impose à lui-même.
- c) **Le but soi-approche** caractérise un élève qui s'engage dans la tâche porté par la volonté de s'améliorer dans celle-ci. Or dans la FPS, qui est répétée presque à chaque leçon, l'élève a la possibilité de se voir progresser grâce à des « fils rouges » tels que le temps de ses courses et le nombre des points de défis gagnés à chaque leçon. On sait aussi que d'autres élèves poursuivent une motivation d'évitement et prévoient les conséquences négatives de leur engagement. Par conséquent, ils ont tendance à fuir ou à abandonner la tâche. Il s'agit donc de penser la FPS pour que ces élèves avec un fort besoin de préservation de leur estime de soi puissent d'abord s'engager spontanément dans ce dispositif pour ensuite chercher à orienter leur motivation vers des buts d'approche grâce aux apprentissages réalisés.
- d) **Le but tâche-évitement** caractérise un élève qui souhaite éviter de faire une erreur dans la tâche. Dans la FPS, c'est l'élève qui choisit lui-même son niveau de déstructuration de carte. Il peut donc se contenter de réaliser au début des défis de faible niveau pour éviter de trop « se perdre » ou d'être pm. De plus, les handicaps générés au départ lui laissent espérer de meilleures chances de succès, tout comme la possibilité de marquer des points sans forcément gagner son défi.
- e) **Le but soi-évitement** caractérise un élève qui cherche à éviter d'être moins bon qu'auparavant. La réalisation des petites boucles et les interventions de l'enseignant permettent à l'élève de se voir rapidement progresser grâce aux apprentissages. De plus, il est rare de voir un élève

régresser au cours de la séquence sauf si celui-ci s'engage trop brutalement dans des niveaux élevés de déstructuration de la carte.

- f) **Le but autrui-évitement** caractérise un élève qui cherche à éviter d'être moins bon qu'autrui (i.e., ne pas perdre ses défis). Grâce aux différentes possibilités de rééquilibrer la probabilité de gagner ou perdre

son défi (division, handicap), mais aussi grâce aux coefficients multiplicateurs, l'élève qui poursuit ce type de but pourra gagner un grand nombre de points même s'il arrive en avance ou en retard par rapport à son adversaire direct, et contribuer ainsi à la victoire de son équipe.

L'évaluation

Nous évaluons nos élèves dans un dispositif différent mais proche de la FPS. Avant l'évaluation, l'élève choisit le niveau de déstructuration de cartes pour chacune des trois boucles à réaliser après un départ en masse de tous les élèves en même temps. Ces boucles sont à réaliser dans le même sens mais dans un ordre différent et avec quelques variations pour éviter que les élèves ne se suivent tout en maintenant une stricte égalité entre les différentes versions de cartes proposées. Le professeur attribue un *Coefficient de Difficulté* pour chacune des boucles (de 1 point pour le niveau « bronze » à 4 points pour le « diamant »). L'élève peut donc réaliser un parcours de 3 boucles allant de 3 points à 12 points. Le deuxième critère pris en compte

est bien sûr le temps réalisé par l'élève. Le professeur calcule la distance réelle (mais approximative, car elle dépend des choix d'itinéraires) du parcours évaluatif qui correspond aux 3 boucles, puis il calcule la *Réduction Kilométrique* de chaque élève. La note est posée à partir d'un nomogramme qui reprend ces deux critères. Elle constitue un indicateur macroscopique d'une « *performance saturée en compétences* » compte tenu de l'OE ciblé. D'autres critères plus qualitatifs peuvent être pris en compte pour évaluer la maîtrise des capacités organisationnelles en lien avec la sécurité et les autres AFC.

Conclusion

Le « *Shaker O 'défi* » est une FPS qui permet l'engagement et l'apprentissage de chaque élève pour leur permettre de faire le « pas en avant » dans l'OE que nous avons ciblé dans un milieu de type « square » : « **choisir et conduire les meilleurs itinéraires permettant d'enchaîner rapidement des postes simples ou exigeants** ». C'est ainsi que les élèves ne vivront pas une « chasse aux chiffons rouges, carte dans la poche » mais une authentique expérience d'orienteur. En outre, cette FPS permet de fédérer les élèves autour d'un dispositif classe qui encourage le partage d'expériences, l'empathie, et qui valorise les interactions spontanées entre

élèves ou avec l'enseignant. Le brassage du classement lié aux coefficients multiplicateurs des points à gagner et aux handicaps mis en place brouille les hiérarchies et crée un climat de maîtrise favorable, et ce d'autant plus que le classement n'est pas utilisé pour l'évaluation finale centrée sur les acquis des élèves. Pour conclure, nous souhaitons insister sur le fait que ce qui doit guider l'enseignant n'est pas tant la mise en place réussie de la FPS que le fait de garder au centre de ses préoccupations l'OE ciblé et les contraintes emblématiques associées, ce qui nécessite de se concevoir comme un enseignant-traceur cultivé.

BIBLIOGRAPHIE

- Harel S. (2018) La CO en EPS : une activité de prise de décision ?
In : *Les activités sportives de nature à l'école*. Éditions Afraps, p. 133-157.
- Mascret N. (2006). Badminton scolaire : gagner ou perdre « avec la manière »,
In : *Les cahiers du CEDREPS n° 6*, Éditions AE-EPS, p. 44-57.
- Mascret N. (2018). Les buts d'accomplissement. In : *L'engagement de l'élève en EPS*,
Dossier EP&S n° 85, Éditions EP&S, p. 77-83.
- Mottet M., Salliot J. & Testevuide S. (2017). Quelles démarches d'enseignement
de la CO ? *Revue Contrepiéd n° 17*, p. 28-30.
- 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, p. 93-112.
- 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, p. 207-213.