

SOUCAT Cyril - Professeur d'EPS, UFRSTAPS Université de Lyon 1
 RAGE Johann - Professeur d'EPS, UFRSTAPS de Font-Romeu, UPVD
 DEBON Emmanuel - Professeur d'EPS, FSS de Poitiers
 HAYER Nicolas - Professeur d'EPS, FSS de Poitiers

Mots clés : CO - Objet d'enseignement - Contrainte féconde

Contraintes fécondes et démarche didactique en CO

« A égale distance de l'angélisme spontanéiste et de l'autoritarisme formaliste, le pédagogue doit mettre en place des dispositifs qui, grâce à leurs « belles contraintes », permettent à l'enfant et à l'adolescent de métaboliser son expression et son énergie ». P. Meirieu (2013), à travers la notion de « belles contraintes » nous rappelle l'importance de ce choix afin que celles-ci permettant l'apprentissage, soient « fécondes ». Si cette idée n'est nouvelle, ni à l'école, ni pour les apprentissages moteurs, elle semble retrouver une place de premier plan dans plusieurs propositions récentes, notamment celles du CEDREPS (2020).

La méthodologie de ce groupe envisage l'identification de contraintes emblématiques qui resteraient relativement constantes au cours d'une séquence pour viser une réelle transformation des élèves. Ces contraintes seraient le fondement d'une forme de pratique scolaire (FPS) qui met l'accent sur la nécessité pour l'élève de s'adapter en réponse à un problème précis tout en diminuant tant que possible, les autres problèmes posés par l'activité. Elles sont le moyen privilégié pour que les élèves acquièrent un objet d'enseignement lui-même ciblé. Partageant cette idée de ne pas « surcharger » les élèves et de réfléchir précisément aux contraintes ciblées de nos situations, notre communication s'interrogera d'abord sur les contraintes possibles en course d'orientation (CO). Ne laisser qu'un couloir de quelques centimètres

sur une carte pour cibler la conduite d'itinéraire et enlever la problématique du choix d'itinéraire est une réponse emblématique en la matière (Mottet et al., 2017) parmi d'autres en CO (Testevuide, 2020). Nous avons à notre tour souhaité modestement emprunter ce chemin en partageant une démarche didactique déclinable en quatre étapes visant la construction d'une forme scolaire de pratique (FSP) s'appuyant sur la CO.

A partir de comportements fréquemment observés, nous établirons des objectifs ciblés et des contraintes que nous espérons fécondes pour chacun d'eux. Nous nous rapprochons de la première étape du processus d'identification d'une FPS telle que décrite par S. Testevuide (2020), au sein de laquelle le couplage des contraintes emblématiques et du pas en avant sont essentiels. Pour illustrer la seconde étape de construction d'une FSP, nous nous appuyerons ensuite sur le « relais dict'O », dont l'objet d'enseignement est « Construire rapidement son itinéraire à partir d'une succession synthétique de lignes ou de points saillants afin de le conduire plus efficacement ». Dans un troisième temps, il sera question d'identifier les autres contraintes que l'enseignant peut manipuler pour renforcer l'efficacité potentielle de la contrainte féconde et répondre à l'hétérogénéité des élèves. Enfin, nous envisagerons l'articulation avec d'autres dispositifs.

I. Du comportement observé aux contraintes fécondes

Au regard de comportements typiques, nous nous proposons de cibler des « pas en avant » auxquels nous associerons différentes « contraintes fécondes » dans la construction des tâches. Il s'agit alors de se demander ce qui va forcer les élèves à mettre en œuvre le ou les savoirs qui sembleraient nécessaires pour une amélioration de leur conduite tout en minimisant la mobilisation d'autres savoirs habituellement nécessaires pour être efficace dans l'activité.

Cela conduit donc l'enseignant à créer un déséquilibre volontaire entre les contraintes qui existent en course d'orientation en mettant plus de poids sur l'une d'entre elles, celle dite féconde, et en allégeant les autres. Nous illustrerons sommairement ce principe avec quelques dispositifs qui pourraient répondre à diverses conduites typiques et devenir éventuellement des formes de pratique scolaire ou des situations complémentaires.

1. Le déplacement hasardeux

Fréquemment, nous observons que des élèves ont besoin de temps pour s'approprier la légende et son vocabulaire. Avançant au hasard, ils/elles « se promènent », s'égarent ou avec un peu de chance trouvent des postes, apprennent peut-être. Pour ceux-ci, il semble qu'il faille cibler la compétence de lecture et d'apprentissage de la symbolique. Il s'agira de passer de « **je ne comprends rien** » à « **je maîtrise la légende utile à mon niveau et reconnais les éléments sur le terrain** ». Nous accentuerons alors pour ce comportement la nécessité de connaître ces symboles puis de les reconnaître sur le terrain. Chaque élément connu sera valorisé et la navigation amoindrie. Dans ce cadre, nous privilégierons des formes de travail dont le déplacement est en partie aléatoire et ne répond pas à une logique de recherche ou de construction d'un itinéraire spécifique. **La course aux**

symboles permet de cibler ce travail pendant le temps nécessaire à cette acquisition tout en étant relativement motivante. Elle peut prendre plusieurs formes parmi lesquelles :

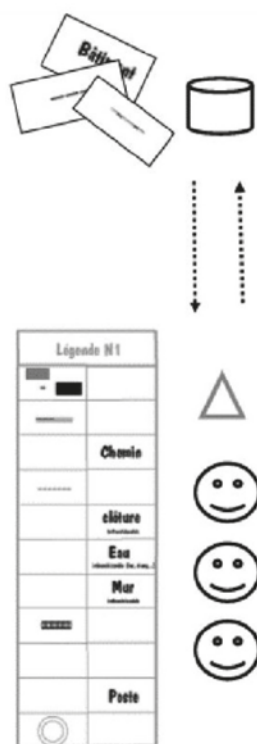
- **le relais symboles décontextualisé** (illustration 1) : Par équipe, les élèves complètent une légende partiellement vierge située au plot de départ. Au signal, un membre par équipe va chercher un petit papier « symbole » ou « texte » et vient le placer avec son équipe sur la légende vierge avant que le coureur suivant fasse de même.
- **la course au symbole avec postes à vue** : Sans carte, les élèves tirent au sort un symbole. Autour d'eux, un seul poste est posé sur un élément correspondant à ce symbole. Ils poinçonnent le poste, vérifient qu'il est juste avant de recommencer.
- **le parcours avec carton de contrôle « quizz symbole »** : Sur un parcours dont la réalisation est simple, les élèves doivent simplement poinçonner la bonne case, laquelle ne comporte pas le traditionnel numéro mais des termes de la symbolique telle que « clôture ».

Il existe de nombreuses autres déclinaisons de cette forme de travail. Quelles qu'elles soient, le fil rouge doit rester **la centration de l'activité de l'élève sur la mise en relation d'éléments du terrain et leur symbolisation** dans un contexte où la navigation est nulle ou aisée.

2. L'erreur de réalisation

Lorsque les élèves ont franchi le pas en avant « *Je maîtrise la symbolisation* », un autre problème souvent rencontré est la réalisation de l'itinéraire, quand bien même celui-ci serait construit au préalable ou pendant le déplacement. **Passer de « je sais où je veux aller mais je n'arrive pas à faire ce que je souhaitais » à « Je réalise l'itinéraire prévu »**, pourra se réaliser à l'aide de situations qui imposent fortement un itinéraire à suivre. La contrainte féconde est ici de **suivre précisément un itinéraire déjà préconstruit**, toute erreur impactant directement la réussite. Les parcours surlignés ou les corridors, récemment remis en avant par J. Saillot et M. Mottet (2017), s'inscrivent notamment dans cette démarche. La nécessité de « choisir et construire » présente dans un parcours classique de CO est diminuée et inversement l'erreur de réalisation est d'une certaine façon interdite centrant l'attention des élèves sur une conduite précise.

Illustration 1



Ce système de contrainte peut être décliné avec diverses variantes, notamment la complexité du tracé qui répondrait à des niveaux différents, allant du suivi de lignes directrices de plus en plus complexes, au suivi de lignes discontinues constituées de points plus ou moins nets ou éloignés.

3. Le doute !

Si, à son arrivée l'élève, spontanément ou à l'aide d'un questionnement de l'enseignant, déclare : « **Pendant mon déplacement, parfois je ne sais plus où je suis : je poinçonne les postes qui ne sont pas pour moi, et/ou en cas d'erreur je mets beaucoup de temps à me resituer** » alors le « pas en avant » visé pourrait être : « **Je sais où je suis sur la carte** ». Orienter nécessite de construire une relation circulaire entre la carte et le terrain. Pour faire face au doute, il s'agira d'améliorer particulièrement l'un des deux versants de cette relation circulaire : celui qui associe des éléments observés dans le paysage à un endroit sur la carte.

La contrainte sera de proposer des cartes et trajets sur lesquels **l'emplacement des postes n'est pas indiqué**. L'élève devra alors les resituer précisément. Ceci peut prendre forme dans des tâches relativement connues, et ce pour des niveaux techniques ou des vitesses de déplacement variés :

- « **Où est Charli ?** » : le groupe avec une carte vierge suit un(e) meneur(se) « Charli ». Lorsque celui s'arrête, les élèves doivent situer sur la carte l'endroit de l'arrêt.
- « **Le pair-impair** » : Par deux, les élèves mènent à des postes chacun leur tour. Sur leur carte ils n'ont que les postes pour lesquels ils doivent mener. Au changement de rôle, le meneur ne doit pas montrer sa carte au suiveur qui doit avoir suivi sur sa carte l'itinéraire réalisé.
- « **La carte lancée** » : Le groupe suit un meneur. Celui-ci a toutes les cartes dans ses mains puis les lance sans prévenir. Les élèves doivent se rendre au poste annoncé. Pour ce faire, la première étape consiste à identifier d'où on part, donc à faire un lien du terrain vers la carte.

Ces situations peuvent se décliner avec de multiples variables pour intensifier ou diminuer le poids de la contrainte autour de laquelle il devient possible de construire une FPS.

4. Le déplacement précipité

D'autres élèves se caractérisent par des comportements impétueux, fonceurs. L'enjeu sera, pour eux, de passer de « je cours puis je réfléchis » à « Je sais où je vais et comment j'y vais ». La contrainte féconde reposera alors sur le fait de ne pas pouvoir courir sans avoir construit son itinéraire au préalable ni pouvoir se relocaliser. Elle se traduira par un accès limité à la carte. L'élève devra alors sélectionner les informations pertinentes, se représenter le paysage qu'il va rencontrer et prendre les décisions avant de partir. Nous développerons et illustrerons cette contrainte dans les parties suivantes.

L'illustration 2 synthétise quatre contraintes fécondes qu'il serait pertinent de mettre en avant au regard de quatre comportements souvent observés.

Illustration 2

Comportement	« Pas en avant »	Contrainte féconde (associée à niveau de tracé optimal)
Déplacements hasardeux	« je maîtrise la légende utile à mon niveau et reconnaît les éléments sur le terrain ».	Valorisation de la connaissance des symboles
Erreur de réalisation	« Je réalise l'itinéraire prévu »,	Obligation de suivre un cheminement imposé
Le doute	« Je sais où je suis sur la carte »	Absence des postes sur la carte
Le déplacement précipité	« Je sais où je veux aller et comment y aller »	Accès limité à la carte

II. De la contrainte féconde à la FSP : exemple du « relais dict'O »

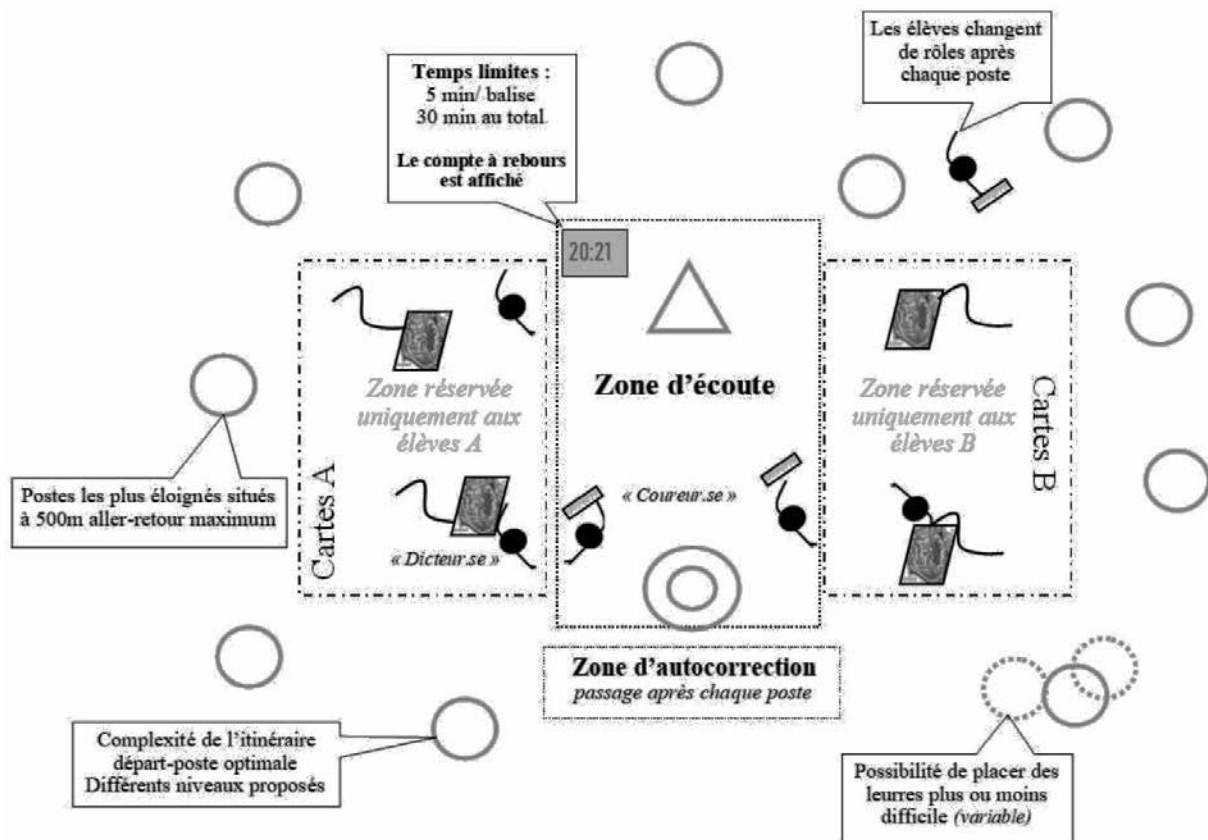
La deuxième étape de notre démarche renvoie à la création de la forme de pratique scolaire qui cible le pas en avant et incarne au mieux la contrainte féconde identifiée. Nous nous appuyons pour illustrer cette étape sur le relais dict'O, dont la contrainte féconde est l'accès limité à la carte.

1. Dispositif (illustrations 3a et 3b)

Au sein d'un duo, deux rôles se distinguent et seront réalisés en alternance à chaque poste : le dicteur et le coureur. Le premier est le seul à avoir accès à la carte. Le dicteur devra formuler oralement au coureur les indications nécessaires pour trouver un poste. Selon les possibilités offertes par le terrain et le positionnement du départ sur la carte, il est souhaitable que les zones des postes soient différentes afin de ne pas appuyer son itinéraire

sur les balises de l'autre : « *tu vois la une, tu y vas, puis à partir de là...* ». A défaut, l'enseignant peut pénaliser ce type d'indication tout comme le fait de montrer du doigt. Le but pour les élèves sera de marquer le plus de points dans un temps donné, trente minutes par exemple. Ils ont un chrono qu'ils enclenchent en partant et n'ont que cinq minutes aller-retour maximum pour trouver le poste. Sur des zones peu délimitées ou des postes un peu plus éloignés, il serait indispensable de fournir une carte de secours dans une enveloppe. Les élèves ont un carton de contrôle qu'ils se donnent après chaque poste (éventuellement plus selon les règles mises en place). Afin de gérer le flux d'élèves, le premier poste de chaque coureur est imposé en étant surligné sur le carton, puis l'ordre est libre. Généralement, cinq ou six postes par coureur suffisent.

Illustration 3a



Ce dispositif devient une FSP car il sera proposé régulièrement. Il favorise l'implication réelle des élèves et permet de développer explicitement une ou plusieurs visées méthodologiques et sociales sélectionnés selon les besoins des élèves parmi les exigences institutionnelles. Notre proposition permet notamment de développer l'attendu de fin de cycle « Assurer la sécurité de son camarade » ou encore « la maîtrise de la langue française ».

Illustration 3b

Une valeur de point comparable à chaque séance pour mesurer les progrès

Coureur A :				Coureur B :	
A « dicte » et B « court »				B « dicte » et A « court »	
1 (33)	3 pts	2	5 pts	3	5 pts
				4	5 pts
				5 (33)	3 pts

Les élèves ne connaissent pas le code de la balise, ou quelques-uns (variable)

2. Les indicateurs d'efficacité

Du fait qu'elle soit répétée et sous réserve d'un indicateur constant et parlant, une FSP permet de valoriser chaque petit progrès. Le résultat reflètera le plus possible un niveau d'adaptation à la contrainte féconde en minimisant le poids d'autres facteurs dans le résultat.

Ainsi, malgré la variabilité des parcours et la difficulté évolutive au fil des séances, les points obtenus sont significatifs et augmentent d'autant. La valeur des postes allant de 1 à 10 est donnée sur le carton de contrôle. Elle est calculée à partir de la cotation présentée dans l'illustration 4.

Illustration 4

Cotation = somme des 3 colonnes			Pénalité
Distance	Difficulté technique	Connaissance du code et présence de leurre	
0 à 100m aller-retour à vol d'oiseau 0 point	Niveau « vert » + 1 point	Code connu 0 point	Retard : - 1 point par minute entamée de retard
100 à 200m aller-retour + 1 point	Niveau « bleu » + 2 points	Piège simple et non connaissance du code + 3 points	Erreur de poinçon : - 2 points
200m à 400m aller-retour + 2 points	Niveau « jaune » + 3 points	Piège difficile et non connaissance du code + 5 points	Aide carte vierge : - 5 points

Ainsi considérant le poste 1 de la carte de l'illustration 5, sa découverte rapporterait 4 points au duo. La difficulté des postes proposés peut être plus ou moins limitée par séance et pourra évoluer au cours de la séquence. Ainsi pour trente minutes, nous proposons un « tableau de médailles » à ajuster selon le contexte d'enseignement (illustration 6).

Illustration 5

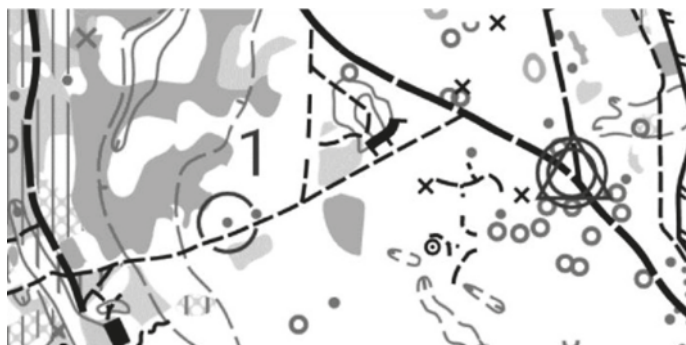


Illustration 6

Médaille en chocolat (un pas sur le côté est probablement nécessaire)	Médaille de bronze	Médaille d'argent	Médaille d'or (pas en avant atteint)	Diamants (pas en avant dépassé)
Moins de 9 points	10 à 29 points	30 à 49 points	Plus de 50 points	Plus de 80 points

3. Adaptations attendues

Toute contrainte est mise en place pour inviter les élèves à s'adapter et, par la répétition notamment, à se transformer durablement. Précisément ici, nous attendons les adaptations suivantes :

- **Déterminer le cheminement optimal et mettre l'accent sur les points de décision :** Pour se rendre au poste, le discours doit mettre en avant les lignes à suivre, les décisions à prendre à des endroits clés. Par exemple, pour l'illustration 5 : en regardant le nord, prendre le chemin de gauche à la patte d'oie du départ, tourner à gauche sur le premier sentier, puis aller tout droit à la jonction avec un sentier peu visible sur la droite.
- **Visualiser et verbaliser ce qui est recherché :** Dans son discours, le dictateur affine la phase d'approche, notamment en précisant ce qui est au centre du cercle, ce qui est à chercher. C'est une démarche non spontanée pour la majorité des élèves qui cherche davantage des balises que des postes caractérisés par un élément précis (Mottet & Saury, 2014). Cette adaptation devient vite nécessaire dès que les leurres sont mis en place. Dans notre exemple, il s'agira de chercher un arbuste, certains

diront « un point vert », et mieux encore le deuxième arbuste sur la droite.

- **Rassurer en utilisant des points d'appui :** Les élèves s'aperçoivent ensuite que les informations précédentes sont indispensables mais aussi que rassurer le coureur permet d'améliorer la vitesse et limiter les erreurs. Ici, « prendre le sentier à gauche qui passe sous la falaise » est un très beau point d'appui.
- **Préciser l'endroit à ne pas dépasser, synonyme de poste dépassé :** En dernière information, il est intéressant, de donner au coureur une idée de l'endroit à partir duquel il devrait faire demi-tour (ligne d'arrêt). Cette démarche n'est pas spontanée. C'est souvent suite à d'importantes erreurs que les élèves s'aperçoivent que cette information peut s'avérer utile. Le gros chemin perpendiculaire au sentier en est l'exemple ici.
- pour des niveaux de tracés supérieurs, il est possible d'**apporter des notions de distance** qui vont également rassurer. Sur des tracés dont les postes sont hors des lignes, le **point d'attaque** devient incontournable et prend tout son sens, associé à une visée sommaire par exemple.

Parallèlement à ces adaptations qui vont permettre de construire un itinéraire, d'autres, de nature plus psychologique, peuvent apparaître. Très souvent, dans la dynamique du duo, celui qui part reformule ce qu'il doit faire ou fait répéter au dictateur. Ce « double contrôle » portant sur la manière de se rendre au poste semble davantage et participe au développement de

la confiance en soi. On observe également que la recherche aléatoire devient vite inefficace et les élèves reviennent plus facilement rechercher des informations plutôt que de s'obstiner ou de poinçonner par erreur. Ces comportements participent alors de la compétence, « savoir renoncer », présente notamment dans les textes relatifs à la sécurité.

III. Optimiser les autres contraintes de la FSP

Il s'agit ensuite de construire autour de la contrainte féconde un système de contraintes optimale en jouant sur les autres paramètres de la tâche pour répondre notamment à l'hétérogénéité du public et permettre à toutes et tous de progresser, l'un des enjeux des FPS. La réflexion didactique portera sur plusieurs contraintes :

a. Le tracé :

Le choix du positionnement des postes ne peut être laissé au hasard. Un niveau de complexité de tracé inadéquat peut rendre caduc toute situation en CO, plaçant le traçage comme un nœud fondamental dans la réflexion didactique. Ici, l'enseignant ne peut faire l'économie de se mettre à la place des élèves qui réaliseront la tâche. Le relais dict'O n'est pas un concours de mémorisation, il faut donc que l'itinéraire soit réalisable en ayant en sa possession 4 à 6 informations dont la nature est adaptée au niveau des élèves. N'oublions pas que la réalisation doit être relativement simple, le travail étant ciblé sur la construction de l'itinéraire. Cette complexité dépend des facteurs habituels du traçage : type de ligne directrice (chemin, fossé), nombre et nature des points de décisions, éloignement du poste de la ligne directrice, netteté et éloignement d'une ligne d'arrêt, etc.

b. L'identification du poste :

L'enseignant peut ici manipuler trois variables.

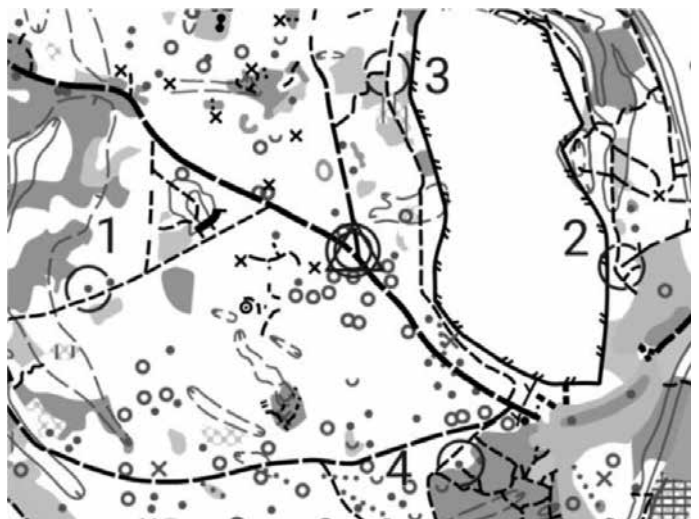
- **la visibilité des balises :** Il est préférable que la balise soit bien visible sur l'élément, particulièrement en zone peu connue et pour les premières réalisations de ce type d'exercice. La visibilité de la balise rassure et va rendre le temps plus significatif en amoindrissant un temps de recherche autour du poste.
- **la connaissance du code :** D'un côté connaître le code (le numéro inscrit sur la balise) rassure et rendra plus fluide le jeu (auto-correction), de l'autre un poinçon faux est un feedback extraordinaire dont peuvent se saisir l'enseignant et l'élève pour comprendre, à partir de la carte et du carton tous postes, ce qui a été poinçonné par erreur. Les codes peuvent figurer sur les cartons de contrôle ce qui permet aisément de différencier en ayant trois niveaux de carton de contrôle : avec ou sans codes (ou avec quelques-uns uniquement).
- **la présence de leurre :** La difficulté de découverte du poste sera augmentée par la présence de balise « piège », dont le niveau peut varier

selon sa proximité, l'élément sur lequel elle est placée, sa visibilité, etc. Dans tous les cas, l'enseignant tentera de rendre l'erreur significative en pensant à l'itinéraire probable et aux confusions possibles.

c. L'éloignement des postes :

Nous préconisons des postes relativement proches, mais non visibles : de 100 à 250 m à vol d'oiseau (illustration 7).

Illustration 7



d. La connaissance du milieu :

Cette FPS est plus intéressante dans des zones peu connues. Si tel est le cas, le niveau de tracé peut être augmenté ainsi que les leures sans connaissance du code plus rapidement mis en place.

e. La carte vierge pour le coureur :

Uniquement pour les élèves rencontrant de grandes difficultés, il peut être intéressant de laisser au coureur une carte vierge pendant les explications du dictateur. Pour voir s'il a bien compris ou surtout si les explications données sont bonnes, il positionne l'endroit où il/elle pense que le poste se situe. L'enseignant vérifie avant le départ.

IV. Dispositifs complémentaires

Bien que le relais dict'O puisse constituer un fil rouge, revenant très régulièrement dans la séquence, d'autres situations s'avéreront nécessaires pour renforcer l'atteinte de ce pas en avant, favoriser son transfert dans un contexte plus large ou encore pour permettre de développer d'autres objets d'enseignement si cela semble pertinent.

1. Situations ayant la même contrainte féconde

L'accès limité à la carte pour inviter l'élève à construire son itinéraire avant de partir peut s'illustrer dans d'autres dispositifs, parmi lesquels :

- **« Le relais dessin » :** Avec un dispositif identique au relais dict'O, les élèves ne racontent pas mais dessinent l'itinéraire pour leur partenaire. Cela permet de mettre l'accent sur la sélection des informations tout en laissant la possibilité d'augmenter légèrement la distance des circuits¹. Les deux coureurs peuvent partir en même temps, chacun sur leur circuit. On peut interdire toute communication verbale complémentaire au dessin.
- **« road book pour soi ou un autre » :** Sur le même principe que le relais dessin, les élèves ne vont pas dessiner la carte mais uniquement les décisions à prendre, les éléments à suivre dans l'ordre chronologique de leur réalisation.

1) En effet, l'aspect mémorisation est diminué.

- « **Les parcours en mémo** » : L'élève doit trouver un ou plusieurs postes en laissant la carte au départ. L'objectif est de verbaliser ou se représenter mentalement le paysage qui sera rencontré tout en ayant préalablement compris et sélectionné les informations de la carte.
- « **Les cartes flottantes** » : Les élèves n'ont pas de carte en main, mais à chaque poste se trouve un extrait de carte permettant de se rendre au poste suivant. Ce dispositif permet d'augmenter la distance des parcours. En milieu inconnu, il est préférable que les élèves aient une carte de secours sous enveloppe. Il est possible d'augmenter la taille de l'interposte et d'offrir un détournement possible par une carte flottante facultative.

Pour tous ces dispositifs, la complexité du tracé et la justesse de la carte sont importants. Une réflexion autour des variables précisées pour le relais dict'O dans la partie précédente peut également être engagée pour ces situations.

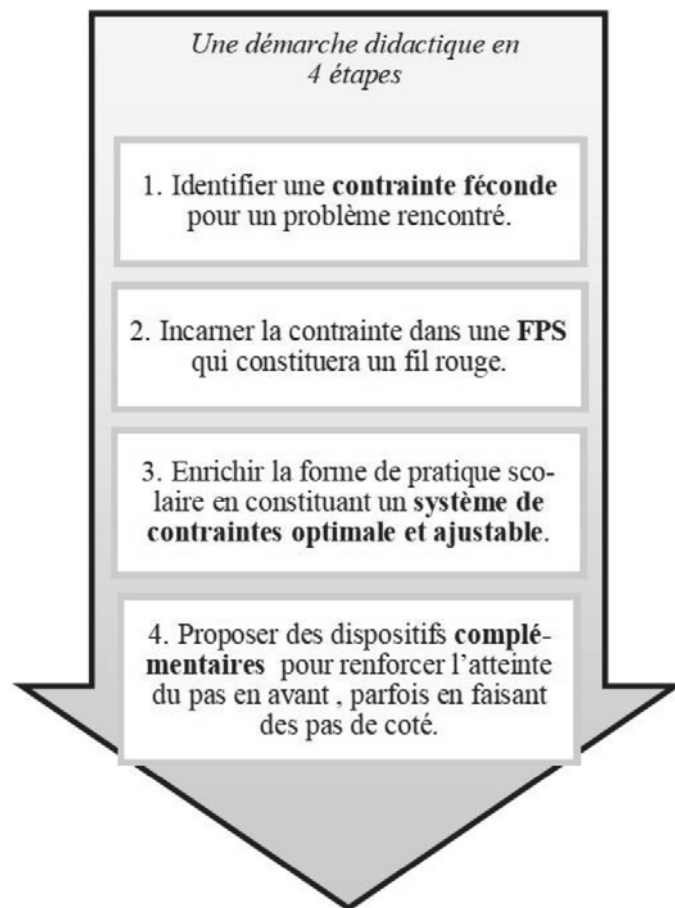
2. Des « pas de côté »

Un manque de progrès vers le pas en avant ciblé peut s'expliquer par un « blocage » qui nécessiterait un pas de côté. Par exemple, savoir où aller et comment y aller peut se heurter à la nécessité de bien connaître et comprendre la symbolique, d'où un détournement potentiel par des « courses au symboles ». Une fois la légende maîtrisée il redevient intéressant de se confronter à nouveau à la problématique de construction d'itinéraire. Nous suggérons donc la possibilité de s'autoriser le passage par d'autres FPS qui pourrait persister dans une partie de la séquence.

Conclusion

Notre projet était de présenter une démarche didactique permettant de construire une FSP envisagée comme une situation « fil rouge » dont le système de contraintes met l'accent sur l'une d'entre elle tout en minimisant les autres. Dans un contexte motivant, elle permet également de développer une dimension à dominante méthodologique et sociale, de répondre à l'hétérogénéité d'une classe, et de mettre en avant les progrès ciblés des élèves.

Cette proposition est proche des options du CEDREPS sans s'y inscrire totalement. Plutôt que d'établir en premier lieu une modélisation de la pratique et des objets d'enseignements potentiels, nous préférons en effet nous appuyer sur les comportements observés. Ces derniers, certes un peu caricaturaux, font ressortir l'objet d'enseignement qui doit devenir prioritaire. Tout comme le CEDREPS nous réinvitent les enseignants à ensuite chercher « la » contrainte féconde qui nécessitera une activité adaptative de la part des élèves.



Les seconde et troisième étape consistent à incarner cette contrainte dans une FSP « enrichie » par l'intégration de nouvelles contraintes. Ces étapes rejoignent celles suggérées par le CEDREPS.

Enfin, à l'image des « grandes et petites boucles » proposées par le groupe ressource nous proposons d'autres dispositifs ayant la même contrainte féconde. Toutefois, le CEDREPS suggère de ne cibler qu'un seul objet d'enseignement au cours d'une séquence. Nous sommes plus nuancés sur ce point en pensant qu'il peut être nécessaire de proposer aux élèves des « pas de côté » et tendre vers un second objet d'enseignement. Les contextes étant très variés, chaque intervenant pourra adapter ses choix selon les comportements observés.

BIBLIOGRAPHIE

CEDREPS (2020). *Critiques, Eclairages, Démarches pour un Renouveau de l'EPS - Vers une programmation d'objets de savoir propres à l'EP Scolaire*, collection les cahiers du CEDRE/CEDREPS vol. 17.

Meirieu P. (2013). *Pédagogie - Des lieux communs aux concepts clé*. Paris, ESF.

Mottet M., Salliot J., & Testevuide S. (2017). « Quelles démarches d'enseignement de la CO ? ». *Contrepied, HS n°17, Course d'orientation*.

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. *Staps, 104(2)*, 39-55.

Testevuide S. (2020). Liste des objets d'enseignement identifiés par les membres du CEDREPS depuis 2009. In *Vers une programmation d'objet de savoir propre à l'EP scolaire Forme de pratique scolaire, objet d'enseignement et discipline EPS, Les cahiers du CEDREPS n°15*, Editions AE-EPS, p. 245-249.