



ACADÉMIE  
DE NANTES

Liberté  
Égalité  
Fraternité



---

*L'engagement*

---

## *Engagement et enseignement inclusif*

Nicolas CHEVAILLER

Professeur d'EPS, STAPS de Nantes, (44)

*Cet article s'inscrit dans la continuité du travail engagé par le groupe de travail académique<sup>1</sup> sur l'Éducation Physique et Sportive (EPS) inclusive. Deux idées s'entrechoquent et font émerger un dilemme. Tout d'abord, chaque élève présente des besoins éducatifs particuliers. Ensuite, chacun d'eux a le droit de pouvoir s'engager dans une forme de pratique physique et de progresser, indépendamment du niveau de ressources dont il dispose.*

*Comment l'enseignant peut-il concevoir son enseignement avec efficacité et rendre cette intention atteignable? L'article pose le postulat d'un engagement de tous à l'appui de l'exploitation des principes de la théorie de l'autodétermination, au profit d'un enseignement inclusif.*

---

<sup>1</sup> Inaptitudes et élèves à besoins particuliers, Espace pédagogique EPS de l'académie de Nantes, <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/education-physique-et-sportive/enseignement/eleves-a-besoins-particuliers/>



# Principes d'un enseignement inclusif

---

## Enseignement, accessible à tous, moteur et non moteur

---

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république<sup>2</sup> introduit le terme d'inclusion scolaire. Chaque enfant, quelle que soit sa particularité a le droit de recevoir une éducation. En EPS, ce droit se traduit par un engagement moteur et non moteur accessible à tous favorisant une pratique et des apprentissages.

L'accès à tous modifie la façon d'appréhender la construction d'une séquence. Le degré d'engagement n'est plus associé aux caractéristiques intrinsèques de l'élève mais à la situation dans lequel il évolue au regard de ses ressources. Les formes de pratique proposées contiennent les motifs de l'engagement ou du désengagement. L'enseignant décentre alors son regard de l'activité physique sportive et artistique (APSA) pour le centrer sur l'activité du sujet. Il questionne les variables pédagogiques et didactiques à exploiter pour favoriser un engagement pour chaque élève dans la pratique et les apprentissages.

Afin de faciliter l'identification des élèves à besoins éducatifs particuliers, l'observation de l'activité permet de repérer « ceux qui ont de manière significative, plus de mal à apprendre que la majorité des enfants du même âge quand ils sont dans une situation particulière ou qu'ils souffrent d'un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages »<sup>3</sup>. Bien que cette spécificité regroupe une diversité de problématiques, le postulat retenu précise que chaque élève d'une classe a des besoins éducatifs particuliers. « Chaque élève est différent comme et avec les autres »<sup>4</sup>.

---

## La théorie de l'autodétermination : point d'ancrage d'un enseignement inclusif

---

La théorie de l'autodétermination<sup>5</sup> indique que chaque élève s'engage dans les apprentissages et persévère face aux obstacles à la condition où les trois besoins psychologiques fondamentaux sont satisfaits. L'enjeu, pour l'enseignant, est de réfléchir à la construction de la forme de pratique pour tendre vers la satisfaction des besoins de compétence, de proximité sociale et d'autonomie.

---

<sup>2</sup> Loi n°2013-595 du 08 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république

<sup>3</sup> « Regards sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE », Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 1998.

<sup>4</sup> ANDRE (A.), KOGUT (P.), TANT (M.), MIDELET (J.) « Citoyenneté et handicap : le défi inclusif » In « la citoyenneté », Ed Revue EP&S, Collection pour l'Action, 2014

<sup>5</sup> SARRAZIN (P.), TESSIER (D.), TROUILLOUD (D.), Note de synthèse, *Revue française de pédagogie* n°157 , 2006

Ce travail est rendu difficile du fait de l'hétérogénéité des élèves. Le choix est alors de ne pas proposer des aménagements individuels mais de privilégier des aménagements accessibles à tous. L'élève est libre de s'en emparer ou non. L'enseignant donne des repères afin qu'il se questionne sur la pertinence de ses choix, qu'il les régule puis les fasse évoluer au regard de ses besoins identifiés.

Chaque élève doit appréhender la situation proposée en se disant qu'elle est accessible. Il doit pouvoir s'engager en pensant qu'il peut réussir. Les échecs répétés et trop nombreux conduisent au désengagement. Par ailleurs, il est important que la réussite ait de la valeur à ses yeux. Le principe premier et commun des formes de pratique est la valeur accordée à la réussite. Dans ce sillage, chacun élève a accès aux mêmes émotions que les autres (Tab.1).

Tableau 1 : Les émotions vécues selon les champs d'apprentissage

CA	CA1	CA2	CA3	CA4 C
<b>Vivre la même émotion que les autres</b>	Casser la ligne le premier  Battre son record	Atteindre le sommet d'une voie  Partir et revenir en course d'orientation avec toutes les balises	Réussir un enchaînement avec une acrobatie  Surprendre le spectateur	Disputer le dernier point  Toucher sans se faire toucher

Ensuite, il est important, de mettre en lumière la compétence à développer et ses étapes progressives de construction de manière à permettre à chacun de se projeter à court et moyen terme. A chaque étape sont associés des repères quantitatifs et qualitatifs qui ouvrent des pistes de progrès explicites. Les repères quantitatifs permettent à l'élève de se situer à l'intérieur d'une étape. Les repères qualitatifs renvoient aux contenus clés à acquérir pour passer d'une étape à l'autre. La satisfaction du besoin de compétence est prise en compte.

Au cours de l'engagement, l'élève ambitionne se sentir respecté et intégré au groupe. Les interdépendances positives sont privilégiées. La responsabilité de chacun est engagée dans une réussite collective. Si une des personnes ne remplit pas son rôle alors ce désengagement a des conséquences sur la réussite collective. L'enseignant réfléchit aux variables à utiliser pour induire la coopération. La satisfaction du besoin de proximité sociale est prise en compte.

Enfin, la forme de pratique crée les conditions pour que l'élève devienne acteur de ses apprentissages et réalise des choix porteurs de conséquences. Ce degré de liberté octroyé et la mise à disposition d'outils permet de prendre en compte la satisfaction du besoin d'autonomie. Le tableau 2 propose des pistes de travail (Tab.2).

Tableau 2 : Pourquoi et comment manipuler les variables didactiques ?

Théorie de l'autodétermination	Variables didactiques	
	Pourquoi ?	Comment ?
Besoin de compétence	Rendre accessible, à tous, une réussite porteuse de valeur	Vivre des émotions et développer des compétences dont les étapes de progrès sont explicites et porteuses de valeur Exploiter des repères quantitatifs et qualitatifs
Besoin de proximité sociale	Se sentir intégré au groupe et en confiance	Créer des interdépendances positives par l'exploitation de variables favorables à la coopération
Besoin d'autonomie	Être acteur de ses apprentissages	Permettre la construction du projet personnel d'apprentissage par les choix que l'élève peut réaliser



## Un exemple en escalade

La démarche d'enseignement demande la conception de formes de pratique. Elle est récurrente tout au long de la séquence pour permettre à l'élève de repérer les étapes de progrès, objectiver le développement de ses compétences et choisir ses pistes de travail.

Pour illustrer le propos, l'exemple à l'appui d'une classe de première année du certificat d'aptitude professionnelle (CAP) électricité est pris dans une séquence d'escalade. Ce groupe classe est composé de cinq élèves issus de section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), de quatre élèves maîtrisant mal la langue française, de quatre élèves absentéistes et de deux élèves en surpoids. L'engagement dans la pratique et les apprentissages n'est pas aisé et une tendance à l'individualisme est observable.

Compte tenu du contexte, il existe un besoin de développer la confiance en soi et aux autres. C'est pourquoi, l'enjeu de formation est d'être capable de s'entraider pour que chacun des membres de l'équipe arrive au sommet d'une voie de difficulté optimale, le plus rapidement possible. La forme de pratique envisagée se rapproche de l'escalade de vitesse. Les élèves sous pression temporelle, atteignent le sommet d'une des trois voies imposées.

## Besoin de compétence

Le premier choix est de ne pas prioriser l'apprentissage du double nœud de huit lors de cette première séquence. L'enseignant prépare les nœuds en amont. L'élève n'a plus qu'à visser les deux mousquetons au pontet. Le gain est double. Les ascensions s'enchaînent rapidement entre les élèves et ils ne sont pas en échec dans la réalisation du nœud. Pour autant, bien qu'il ne soit pas l'incontournable avant de grimper, le double nœud de huit est travaillé tout au long de la séquence.

Le deuxième choix est de valoriser le chronomètre. Ce paramètre décentre le regard de l'élève de la peur de la chute pour orienter certains vers un défi à relever et d'autres vers une pratique ludique.

Le troisième choix est de rajouter des prises comme des bacs horizontaux sur la première voie de vitesse afin de rendre possible l'ascension pour tous les élèves. Chacune des voies proposées oblige des acquisitions motrices ciblées pour développer les compétences visées.

Ces trois choix contribuent à créer les conditions pour un engagement de tous dans la pratique. Ils ne sont cependant pas suffisants pour engager tous les élèves dans les apprentissages. La conscientisation des contenus pour réussir est nécessaire. Elle participe de la prise de conscience aidée par des régulations en appui à de repères quantitatifs et qualitatifs, les mêmes constitutifs des étapes de progrès. Des repères quantitatifs sont le temps réalisé ou le nombre de dégaines atteintes et le nombre de prises touchées. Pour la première voie, les élèves se rendent compte rapidement, que les plus rapides touchent peu de prises. Il est alors important d'associer des repères qualitatifs pour qu'ils sachent quelle piste de travail investir pour progresser (Tab.3). Le même travail est réalisé pour les deux autres voies de vitesse.

Tableau 3 : Les 5 paliers de la première voie

		Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Étape 5
Repères quantitatifs	Temps	1 à 6 dégaines	+ de 44 secondes	De 30 à 43 secondes	De 16 à 29 secondes	- de 16 secondes
	Nombre de prises touchées	Arrêt	+ de 33	De 26 à 33	De 25 à 16	- de 16
Repères qualitatifs	Pistes de travail	Je développe la coopération avec mon assureur pour dépasser ma crainte	Je regarde les prises disponibles et mes pieds jusqu'à ce qu'ils soient sur la prise	Je pose pointe de pied et talon haut pour être plus précis et plus puissant	Je cherche à monter en premier mes jambes pour pousser et gagner de l'amplitude	Je mémorise ma voie. Je prends des risques en réalisant des jetés

Rapidement, certains ne voient plus cette première ascension comme un défi à relever. C'est pourquoi, deux autres voies de difficultés croissantes sont proposées. La deuxième propose des prises horizontales plus petites qui empêchent de tracter avec les bras afin d'obliger à chercher des solutions avec les pieds. La troisième privilégie des prises verticales écartées pour amplifier les déséquilibres du grimpeur. Le placement de profil est valorisé. Enfin, pour obliger les uns à oser et les autres à ne pas se surestimer, l'atteinte de l'étape quatre est la condition nécessaire pour changer de voie. La réussite de plusieurs voies de difficultés croissantes permet à chaque élève, d'identifier des progrès et de se sentir de plus en plus efficace, compétent.

## Besoin de proximité sociale

L'enjeu est de réfléchir à des contraintes qui obligent le groupe à passer d'une pratique individualiste à de l'entraide. Le premier choix est d'additionner des points individuels et un bonus collectif afin de situer l'équipe sur un tableau de progression. Les points individuels dépendent de la voie grimpée et de l'étape de progrès atteinte pour chaque grimpeur (Tab.4). L'attribution du bonus collectif demande que tous les membres de l'équipe soient à la même étape de progrès. Le niveau de la voie n'est quant à lui pas pris en compte, afin d'éviter les comparaisons et/ou la concurrence. Il est important de réfléchir à la répartition des points. Le choix est fait de donner beaucoup de valeurs aux bonus collectifs des étapes 3, 4 et 5 afin que les élèves prennent conscience de l'importance de l'entraide. A contrario, il est donné moins de valeur aux bonus collectifs des étapes 1 et 2 afin d'inciter le grimpeur à dépasser ses craintes grâce au collectif (Tab.5).

Tableau 4 : Points individuels

	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Étape 5
Voie 1	05	10	15	20	25
Voie 2	30	35	40	45	50
Voie 3	55	60	65	70	80

Tableau 5 : Bonus collectif: l'entraide

Si tous les élèves l'atteignent	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Étape 5
Bonus collectif Repères quantitatifs	10	20	40	60	80
Repères qualitatifs	Je ne dis rien, même si j'ai des remarques à faire. Les remarques négatives ne permettent pas de progresser	J'encourage : "c'est bien", je rassure : « ce n'est pas grave"	Je conseille en m'appuyant sur les repères moteurs "regarde si tu as des solutions pieds avant de bouger tes bras"	Je propose des pistes de remédiation. Je démontre "Tu devrais privilégier cette prise pied"	

Un autre choix est à réaliser sur la composition des groupes. Chaque équipe est constituée de quatre élèves de niveaux hétérogènes. Un groupe élargi est possible grâce au double nœud de huit fait à l'avance qui réduit le temps de manipulation. Il permet aussi d'avoir des groupes de trois malgré les absences et dispensés éventuels. Ce nombre est nécessaire pour garantir la sécurité du grimpeur grâce aux rôles d'assureur et de contre assureur, mais aussi pour faciliter les ascensions au gré des pouvoirs moteurs choisis et de l'activité de conseil. Les niveaux hétérogènes incitent à l'entraide et au dépassement de soi. Dans ces conditions, évoluer au sein d'un collectif prend de la valeur, pour chacun des élèves, et contribue à satisfaire le besoin de proximité sociale pour tendre vers un engagement de tous.

---

## Besoin d'autonomie

---

Rendre l'élève acteur de ses apprentissages est possible dès lors que plusieurs choix s'offrent à lui. Le premier choix repose sur les voies à grimper. Bien que l'enseignant explique la complexité croissante des voies une, deux et trois, il laisse le choix à chacun d'eux de commencer par la voie qu'il désire même si celui-ci paraît a priori peu judicieux.

Le deuxième choix relève du mode de grimpe afin de rendre plus ou moins difficile l'ascension. L'élève se questionne sur l'aide qu'il peut demander à l'assureur et du matériel nécessaire au regard de l'étape à atteindre. L'aide est nécessaire quand il a des difficultés à atteindre le sommet. A contrario, plus le grimpeur va vite, plus il devient difficile d'assurer en cinq temps pour avaler le mou. Le GriGri s'impose alors dans la manipulation, comme celle observée en compétition de vitesse. En fonction du niveau du grimpeur, des choix s'imposent. L'enseignant ouvre la possibilité de choix pour chacun d'eux (Tab.6).

**Tableau 6 : Une aide de l'assureur et du matériel selon les paliers**

Choix laissés aux élèves	Choix 1	Choix 2	Choix 3	Choix 4
Aide de l'assureur et du matériel	Assurage en 5 temps Corde tendue Le droit d'utiliser une longe	Assurage en 5 temps Corde tendue	Assurage en 5 temps avec capteur	GriGri
Complexité des voies	Voie 1	Voie 2	Voie 3	

Ces choix ont une incidence sur les points individuels et par conséquent sur la valeur du bonus collectif. Un mauvais choix pénalise individuellement mais pénalise aussi collectivement. Il y a, donc, un enjeu pour chaque élève de faire le choix le plus pertinent au regard de ses ressources du moment. L'enseignant par les mises en débat au sein du groupe contribue au développement de la compétence « choisir » des élèves (Tab.7).

Tableau 7 : La compétence « choisir »

Compétence « choisir »	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
Contenus	Choix impulsif  Reconnaitre une voie plus difficile qu'une autre	Choix compris  Identifier les caractéristiques d'une voie qui la complexifie	Choix conscient  Croiser les caractéristiques des voies et ses ressources propres	Choix analysé  Exploiter les résultats de son action pour progresser

L'élève qui réalise des choix, pour lui seul ou le groupe, est acteur de ses apprentissages, voire de ceux des membres de son groupe. C'est une manière de satisfaire le besoin d'autonomie et de renforcer l'engagement.





## Conclusion

Cet article propose une démarche qui vise à maximiser l'engagement par la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux. Elle s'opérationnalise dans la création d'une forme de pratique dont les paramètres pédagogiques et/ou didactiques permettent d'y répondre. L'enseignant grâce à un enseignement inclusif œuvre pour l'engagement de toutes et tous.