



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



***Entre mixité et diversité,
penser une EPS - bien-être***

Penser l'EPS inclusive d'un élève en situation de surpoids

Hugo SALVADOR

Professeur stagiaire d'EPS, Aubigny-les-Clouzeaux, (85)

« Aujourd'hui, les chiffres sont là, on a des diabétiques de 14 ans, 16 ans. Moi, quand j'ai appris la médecine, le diabète de type 2, c'est-à-dire le diabète lié au surpoids, c'était l'homme de 40 ans. Jamais il n'y avait des enfants de 14 ans. »¹. Cette donnée actuelle pointant une baisse des capacités physiques des jeunes ainsi qu'une croissance exponentielle des situations de surpoids doit alerter les professionnels de l'Education Physique et Sportive (EPS). Soucieux de « prendre en compte la diversité des élèves »², en relation avec leur bien-être, ils « initi[ent] au plaisir de la pratique sportive »³.

A partir d'une étude de cas, l'objet de l'article vise à mettre en regard l'expérience vécue d'un élève en situation de surpoids et celle de son enseignant d'EPS engagés dans les mêmes situations de classe pour en extraire des perspectives de travail et des démarches d'enseignement.

¹ SELLIER (J.), « En 50 ans, les jeunes ont perdu un quart de leurs capacités physiques », Radio Télé Luxembourg, septembre 2020

² Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, Bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013 – arrêté du 1 juillet 2013

³ Programmes d'enseignement de l'EPS du cycle 4, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

Hugo SALVADOR, Penser l'EPS inclusive d'un élève en situation de surpoids

Juin 2021 - Partie 2 - Article 4 - page 1





Prémices de l'étude

Inclusion en EPS : de quoi parle-t-on ?

L'inclusion en EPS s'entend comme une philosophie prônant une adaptation à la diversité des besoins éducatifs des élèves pour permettre à tous et à chacun, dans une situation commune d'enseignement de « s'exprimer au meilleur de ses possibilités par le développement de compétences »⁴. Inclure, c'est considérer l'hétérogénéité comme une chance pour mieux prendre en compte la diversité de tous⁵. Une EPS inclusive est alors une discipline qui donne à tous un égal accès et droit d'apprentissage.

Conçues et organisées par l'enseignant, les situations inclusives permettent à chacun d'être accepté comme il est et de se sentir valorisé à travers des formes de pratique physiques adaptées et motivantes. Indubitablement, toute situation se définissant comme « inclusive » articule indissociablement deux perspectives : celle de l'enseignant, orientée par ses préoccupations éducatives, et celle de chaque élève auquel ces situations sont destinées et qui leur donne un sens au regard de sa propre expérience.

Inclusion en EPS de l'élève en situation de surpoids : que sait-on ?

La littérature actuelle en EPS met en exergue différents leviers pour tendre vers l'inclusion de l'élève en situation de surpoids. Synthétisés dans les différents registres d'intervention professionnelle suivants, ils s'attachent à être complémentaires entre eux.

Registre n°1 : construire une organisation de classe où les dimensions collective et socialisante sont instituées

Réaffirmé par l'objectif général n°3 des programmes du lycée : « exercer sa responsabilité individuelle et au sein d'un collectif »⁶, ce registre d'intervention est au carrefour d'enjeux éducatifs actuels. Il souligne que les logiques collectives et coopératives, sous certaines conditions, s'avèrent être de précieux leviers pour impliquer dans l'apprentissage ces élèves à besoins éducatifs particuliers. Elles nécessitent à la fois d'apprendre à coopérer pour coopérer pour apprendre et peuvent prendre différentes formes : interdépendance positive, formes de groupement, tutorat réciproque entre pairs, rôles sociaux et responsabilités sous-jacentes, etc.

⁴ ANDRE (A.), TANT (M.), KOGUT (P.), MIDELET (J.), « Citoyenneté et handicap : le défi inclusif », In « La citoyenneté », Coordonné par Amaël André, Collection pour l'Action, Eds EPS, 2014

⁵ TANT (M.), WATELAIN (E.), « Attitudes des enseignants d'Education Physique envers l'inclusion d'un élève en situation de handicap. Une revue systématique de littérature (1975-2015) », STAPS n° 106, 2014

⁶ Programmes d'enseignement commun de l'EPS en lycée général et technologique, Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019



Elles assument alors trois fonctions pour l'élève en surcharge pondérale : le placer en sécurité affective, entretenir et maintenir sa persévérance, endiguer son sentiment d'incompétence⁷.

Plus largement, instaurer un fonctionnement de classe dans lequel des attitudes positives (encouragements, interactions de soutien, etc.), bienveillantes (tolérance, vigilance au bien-être d'autrui, etc.) et compréhensives (empathie, indulgence, etc.) sont sollicitées s'avère être un incontournable. Plus que d'être un levier d'inclusion de l'élève en situation de surpoids, il semble fondamental que ces attitudes soient instituées pour le bien-être de tous.

Registre n°2 : proposer des formes de pratique originales et adaptées dans lesquelles la réussite et l'apprentissage de tous sont recherchés

Ce registre d'intervention s'attache à pointer que l'enseignant d'EPS peut concevoir et organiser des formes de pratique originales où tous les élèves apprennent ensemble quels que soient leurs besoins, et où l'acceptation des différences est prônée. Dans le cas de l'élève en situation de surpoids, l'enjeu est de limiter les pressions articulaires localisées aux membres inférieurs, les efforts intermittents courts et les formes de pratique où l'ensemble du poids du corps est supporté par les membres supérieurs. Il est alors possible, par des consignes spécifiques ou des aménagements particuliers destinés à tous, de proposer les mêmes contenus d'apprentissage.

Registre n°3 : adopter des modes de suivi et de communication où l'empathie et l'exigence s'expriment

Cette perspective professionnelle se montre vraie pour n'importe quel élève, mais, l'est éminemment pour l'élève en situation de surpoids. Assurer son plein épanouissement passe par « faire preuve d'empathie à l'égard de l'élève en surcharge pondérale »⁸. Il s'agit pour l'enseignant, à la fois de l'accompagner dans son chemin, unique, et d'enquêter son vécu pour comprendre ce qu'il vit, ressent, pratique⁹. Plus que pour les autres élèves, ses modes de communication et de suivi ont pour vocation à le valoriser, le soutenir et l'encourager dans ses apprentissages. Une forme d'exigence et d'ambition doit trouver sa place.

Étude de cas

L'étude se déroule au collège X, en périphérie d'Angers (49) avec deux participants : M. Riou (pseudonyme), enseignant agrégé d'EPS et Gabin (pseudonyme), élève en situation de surpoids d'une classe de 4ème.

Gabin mesure un mètre quatre-vingt et est en situation de surpoids importante. Il n'a pas souhaité communiquer sa masse corporelle. Il se considère comme un élève « différent » des autres mais, indique ressentir un sentiment de bien-être au collège : il prend plaisir à y venir. Il est considéré par M. Riou comme un élève intégré, solitaire, de plus en plus participatif et impliqué du point de vue moteur. De moins en moins absent, il semble être dans une spirale positive de réussite en

⁷ GAREL (J-P.), « Enseigner avec des élèves en surpoids ou obèses », *EPS et société* n°16, 2016

⁸ Groupe académique Versailles EPS et Handicap, *L'élève obèse en EPS. Un exemple d'aptitude partielle*, dossier EP&S n°62, 2004

⁹ SEVE (C.), « Entre guidage, accompagnement et enquête », *e-novEPS* n° 6, 2014



EPS. Dans sa classe de 4^{ème}, une absence de mixité sexuée et entre les élèves est constatée. Mais, faire travailler ensemble les élèves est possible car des relations conviviales et respectueuses demeurent. Ainsi, la diversité de la classe semble fructueuse. Quant à lui, M. Riou, est un enseignant d'EPS expérimenté dans la prise en compte et l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers. Il est membre du Dispositif d'Aide Scolaire pour les Elèves en Difficulté (DASED) de l'établissement et entretient une histoire commune avec Gabin depuis deux ans.

En empruntant le programme théorique et méthodologique du « cours d'action »¹⁰, l'étude consiste à observer et enregistrer deux leçons de combiné athlétique, demi-fond-lancer de javelot, dans lesquelles M. Riou et Gabin sont engagés. Ensuite, il s'agit de conduire avec chacun d'eux, deux entretiens d'auto-confrontation pour saisir leur expérience vécue « du dedans »¹¹. Enfin, l'analyse de l'étude met en regard leur expérience vécue pour en extraire des perspectives professionnelles afin d'inclure l'élève en situation de surpoids et rechercher son bien-être.



Perspectives de travail et démarches d'enseignement

Au regard du croisement de l'expérience vécue de M. Riou et de Gabin, les résultats de l'étude mettent en évidence plusieurs propositions professionnelles tant du point de vue de l'élève, de la classe que de l'enseignant. Ces propositions, mises en place par l'enseignant, sont à envisager de manière complémentaire, voire pour certaines, sont indissociables les unes des autres. Elles ont pour ambition d'enrichir ou de préciser les registres d'intervention précédents. Pour les comprendre, deux détours préalables s'avèrent nécessaires :

- les résultats ont un caractère situé temporellement, spatialement et contextuellement aux situations de classe EPS étudiées et aux participants. Ils ne prétendent ni à être généralisables, ni à être prescriptifs tels que des principes d'enseignement à appliquer ;
- selon la nature de l'Activité Physique Sportive et Artistique (APSA), le potentiel de l'élève, son expérience et ses dispositions psychologiques (intérêt porté, sentiments d'efficacité personnelle et de bien-être en classe etc.) et physiques (situation médicale, surpoids ou obésité, etc.), la situation de surpoids n'est pas vécue de la même manière. Ce qui malgré tout ne remet pas en cause les propositions envisagées et ne veut pas dire qu'elles ne sont pas viables dans d'autres situations d'enseignement-apprentissage.

¹⁰ THEUREAU (J.), Le cours d'action : méthode développée, Octarès, 2006

¹¹ LERBET (G.), L'école du dedans, Hachette, 1992

Perspectives de travail pour l'élève

Favoriser une implication active dans son activité d'apprentissage¹²

Faire des choix, être acteur de sa propre réussite et de celles des autres et décider de lui-même de conduire son activité sont significatifs dans les préoccupations des deux participants. En effet, lors de la leçon 5 observée, Gabin est focalisé par le fait d'interagir avec autrui et s'arrête volontairement dans la situation de demi-fond pour conseiller et rassurer verbalement ses camarades sans que cette consigne ne soit demandée par l'enseignant. De même, il indique : « je préfère être en groupe car ensemble on est plus efficaces [...] je prends du plaisir à aider les autres ». Il est focalisé ostensiblement vers les apprentissages visés : « mon but c'est d'aller le plus loin possible en lancer de javelot [...] je suis attentif à ce que font les autres pour mener à bien ma mission de juge de mesure ». La propension de Gabin à être activement impliqué encourage M. Riou à lui proposer une ambition dans ses apprentissages : « la dernière fois, tu étais à 6 [km/h], là, tu peux peut-être passer à 8 ? [dans son projet demi-fond] » et des contenus d'apprentissage d'un niveau de difficulté supérieur dans le rôle de juge de mesure. D'ailleurs, M. Riou a une préoccupation constante : « ma première préoccupation : qu'il ait une activité qui lui permette d'aller au bout de lui-même ». Permettre à l'élève d'être engagé dans son activité d'apprentissage demeure un levier efficace pour qu'il vive une pratique source de bien-être.

Faire vivre des sentiments de plaisir et de progrès pour accepter l'erreur et dédramatiser l'échec

A plusieurs reprises, Gabin exprime une volonté d'éviter à tout prix l'échec (ne pas réussir l'objectif qu'il s'est fixé) et l'erreur (se tromper), car réussir lui procure un sentiment de plaisir. Pour exprimer cela, il évoque une expérience passée en course d'orientation : « on était dans la forêt, on devait trouver des balises [...] et du coup dans notre équipe on a trouvé toutes nos balises et la balise mystère. Du coup on a eu plus de points et on était tous contents et moi j'étais content de ma performance, on avait réussi ! ». Sa préoccupation d'être performant est étroitement associée à des attentes de « réussite » et d'émotions positives ou de satisfaction personnelle. Sur la base de la connaissance de l'évolution de la réussite de Gabin depuis le début de leur histoire commune, M. Riou s'astreint à lui fixer des objectifs atteignables et personnalisés, parfois d'un niveau plus faible par rapport à ce qu'il est capable de produire. Il rend lisible et visible temporellement ses succès. L'enjeu pour l'enseignant qui ressort ici est double. Le premier consiste à dédramatiser l'échec auprès de l'élève pour lui faire comprendre que tout apprentissage est une transformation majorante et durable, générant des phases logiques de difficultés, d'obstacles à surmonter et d'insuccès. Le second réside à lui faire accepter le droit à l'erreur, où se tromper ne doit pas être confondu avec fauter.

¹² EVAÏN, (D.), LEBRUN (B.), « Pour une pédagogie de la construction de compétences », e-novEPS n°4, 2012

Adopter une éthique relationnelle¹³ en tant qu'enseignant

Considérer l'élève comme désireux d'apprendre et de progresser

« C'est un élève comme les autres, il faut juste adapter les contenus pour lui permettre de les atteindre » relate M. Riou. Gabin est animé par l'idée de progresser et de bien faire : « J'y retourne [dans sa course], sinon j'ai moins de points, donc j'y retourne », tout en se sentant « obligé » de le faire pour répondre aux attentes qu'il croit supposées de l'enseignant. Appauvrir et réduire l'activité de l'élève en situation de surpoids à une simple activité de jeu, voire à une seule présence physique, sans réels enjeux d'apprentissages ambitieux, n'est pas optimal. Le plaisir d'agir naît dans les contenus disciplinaires proposés aux élèves. Inclure c'est donner à chacun un égal droit d'apprendre et de se transformer.

Faire preuve de clairvoyance et d'empathie pour valoriser et baliser l'élève

Réconforter Gabin par des interactions de soutien pour lui permettre d'apprendre en toute confiance est essentiel. En témoigne cet extrait : « Depuis 3 ou 4 cours, je lui rappelle ce qui est important : avoir une allure régulière mais peu élevée en demi-fond, donc marche rapide ou trotter lentement [...] Donc, je le balise car je le connais ». M. Riou est aussi préoccupé par sa valorisation : « En effet, je veux le valoriser ! Plus que l'an dernier [...] je navigue entre exigence et bienveillance avec Gabin car il faut l'encourager plus que n'importe qui ». Du point de vue de Gabin, valorisation et balisage semblent bien appréciés : « Non, ça ne me dérange pas les conseils et encouragements de M. Riou ». Ce levier vient donc renforcer et préciser le registre n°3 exposé précédemment. D'une part, il incite à faire preuve d'empathie pour accompagner, soutenir et enquêter l'expérience vécue de l'élève. D'autre part, spécifiquement pour cet élève, il incite à porter une attention à sa situation physique (douleurs ressenties, pressions articulaires, etc.) pour lui garantir une pratique sécuritaire et des apprentissages adaptés¹⁴. L'enjeu de formation vise une compétence de l'intéressé où progressivement c'est lui qui définit son niveau d'engagement au regard de ce qu'il vit, en gagnant en lucidité et en apprenant à mieux se connaître.

Planification et organisation pédagogique à construire

Construire un climat d'apprentissage instaurant une citoyenneté réelle

L'étude met en évidence que le registre n°1 développé précédemment se vérifie particulièrement pour Gabin. M. Riou affirme que « l'aspect collectif est un moyen important d'une part pour la classe mais surtout pour Gabin pour se sentir comme et avec les autres ». Il aspire à construire un fonctionnement où Gabin « aimerait être considéré comme les autres. Un élève avec qui on peut rigoler, avec qui on peut faire des choses, avec qui on peut travailler ». Sur ce point, Gabin évoque préférer agir collectivement dans une situation plutôt que seul : « je préfère être en groupe quand je suis en classe en EPS ». Il s'agit pour l'enseignant de construire un climat d'apprentissage de classe où l'entraide, le respect, la compréhension de l'autre sont valorisés pour permettre aux élèves, entre eux, de construire des attitudes positives et bienveillantes.

¹³ MARSOLLIER (C.), L'éthique relationnelle : une boussole pour l'enseignant, Interview Réseau Canopé, 2016

¹⁴ Risques particuliers à l'enseignement de l'EPS et au sport scolaire, Bulletin officiel n°32 du 9 septembre 2004 - circulaire du 13 juillet 2004

Traiter didactiquement les APSA de sorte que les formes de pratique proposées soient collectives, coopératives ou socialisantes

M. Riou informe d'un paradoxe clair : « Alors pour moi,[...], je cherche à le [Gabin] faire socialiser et travailler en groupes mais je trouve que les activités individuelles sont les plus appropriées pour lui ». D'ailleurs, Gabin exprime un vécu-type dans l'activité badminton contre un autre élève, d'un niveau plus fort que lui : « En badminton [j'ai vraiment pris du plaisir] parce que j'avais réussi à monter dans les terrains, j'étais content par rapport à moi ! ». Aussi, à la question du chercheur : « Si on essaie, sur les doigts de ma main droite de synthétiser les activités que tu préfères ? », Gabin répond : « Lancer de javelot [...] Badminton [...] Oui, course d'orientation et judo ». Il s'agit alors de traiter didactiquement les APSA pour que les formes de pratique proposées soient socialisantes : par exemple, promouvoir l'entraide via des rôles sociaux, mettre en avant l'interdépendance positive via des scores communs, solliciter des attitudes pro-sociales via la conduite d'un projet collectif, l'auto-référencement etc. Les élèves apprennent ainsi progressivement à coopérer. Des repères de progressivité sont envisageables, où il s'agit premièrement d'apprendre à agir collectivement dans une situation en assumant des rôles et des responsabilités individuelles et collectives. Deuxièmement, il s'agit, d'apprendre à coopérer à travers l'apprentissage coopératif, puis, troisièmement, il s'agit de coopérer pour apprendre à travers des formes de pratique telles que le jigsaw perform. C'est donc le traitement didactique de l'activité qui importe davantage que la nature de l'APSA pratiquée.

L'EPS inclusive comme une EPS du bien-être de la diversité des élèves

L'étude pointe une idée-force : la plupart des propositions envisagées pour inclure Gabin en EPS, peuvent être tout autant utilisées pour répondre à la diversité des élèves. C'est le bien-être de chacun qui est recherché :

- le bien-être social, en construisant un climat de classe où la citoyenneté est instaurée par des relations entre les élèves et avec l'enseignant empathiques et compréhensives et en promouvant des formes de pratique collectives, coopératives et socialisantes ;
- le bien-être psychologique, en permettant à l'intéressé de s'engager dans son projet pour apprendre à mieux se connaître pour faire des choix au regard de ce qu'il vit et vivre des sentiments de plaisir d'agir, de progrès et de réussite ;
- le bien-être physique et physiologique, en permettant à l'élève de pratiquer une activité dans laquelle sa sécurité est prônée, de même que les apprentissages sont adaptés à son niveau d'engagement et progressifs.

Penser l'EPS inclusive, c'est donc penser une EPS qui donne à tous les mêmes occasions de responsabilité et d'apprentissage quel que soit son profil. Penser l'EPS inclusive, c'est penser une EPS qui permet à chacun de prendre une part active dans son propre chemin d'apprentissage au sein d'une culture commune. Penser l'EPS inclusive, c'est penser une EPS où réussite et plaisir d'agir s'enchevêtrent.

Une illustration inclusive dans l'activité demi-fond (CA1)

A une classe de 4^{ème}, l'objet d'enseignement suivant est proposé durant la séquence : adopter et maintenir une intensité d'allure adaptée aux temps de courses choisis pour battre sa performance cible (auto-référencée)¹⁵. Sur la base de ses ressentis, chaque coureur apprend à s'engager dans un projet de course pour interioriser sa vitesse. Pour tenter de battre sa cible, il apprend à adopter une technique de course efficiente (corps droit et tonique, synchronisation des bras, pose de l'avant des appuis plantaires au sol) et une respiration adaptée à l'allure choisie. Par exemple, pour l'allure verte sollicitant l'endurance active, le coureur apprend à respirer de manière symétrique : sur trois foulées j'inspire, sur trois foulées j'expire.

Sur un temps total de douze minutes, le but est de parcourir sa distance théorique prévue (selon sa Vitesse Maximale Aérobie (VMA)) en choisissant l'une des trois allures de courses :

- l'allure verte : courir à VMA moins 3 km/h de façon continue sans récupération ;
- l'allure orange : courir à VMA moins 2 km/h en disposant d'1 min 30 secondes de récupération à placer au choix ;
- l'allure rouge : courir à VMA moins 1 km/h en disposant de deux séquences d'1 min 30 secondes de récupération à placer au choix.

Chacun se confronte dans un premier temps aux trois allures, puis, selon son envie et son vécu élabore son projet de course. Il s'agit d'abord de faire éprouver aux élèves des registres d'effort variés pour en apprécier leurs effets corporels et pouvoir ensuite, faire un choix éclairé selon son projet personnel. L'autodétermination et la capacité à faire des choix sont sollicitées.

Des binômes non affinitaires sont composés de sorte que lorsque le demi-fondeur A pratique, le demi-fondeur B assume le rôle d'observateur-conseiller. Il apprend à relever une information chiffrée (la distance franchie et les arrêts-ralentissements) à l'aide d'une fiche d'observation pour, ensuite, communiquer oralement au demi-fondeur le résultat de sa performance. Après le relevé des ressentis et sensations du coureur (ressentis musculaires et respiratoires et note d'effort global), ce retour s'organise dans un lieu précis, durant une minute et se compose en trois temps : ce qui était prévu, ce qui vient de se réaliser, ce qui peut être conclut pour le choix de l'allure. C'est donc mutuellement que les deux coureurs construisent leur projet de course.

Tous vivent la même situation, de performance, quels que soient leur niveau et leurs besoins. L'acceptation des différences est donc prônée via les interactions sociales entre coureur et observateur et les régulations orales de l'enseignant incitant chacun à s'engager dans son projet personnel. Elle est aussi véhiculée via l'aspect collectif instauré (tous courent, se doublent, se font doubler et s'encouragent pour tenter de battre leur propre cible) et via le climat de classe construit instaurant une citoyenneté en actes. Enseignant comme élèves développent des attitudes empathiques et bienveillantes. L'empathie est par exemple sollicitée par l'enseignant et l'observateur-conseiller quand ils tentent de se mettre à la place du coureur, lors du retour, afin de l'informer au mieux pour réguler son projet.

¹⁵ HANULA (G.), « Donner le choix aux élèves en demi-fond...Oui mais sur quoi ? Le 12' à choix et conséquences », *Les cahiers du CEDRE/CEDREPS* n°15, 2016



Loin d'être magique ou parfaite, cette illustration a le désir de pointer, qu'ensemble, dans une même situation d'enseignement, tous les élèves ont un égal accès à l'apprentissage, quelle que soit leur situation physique. La diversité est prise en compte au profit du bien-être de chacun.



Conclusion

Les propositions professionnelles corollaires de cette étude n'épuisent pas la pléthore d'attitudes et d'interventions que l'enseignant d'EPS peut exploiter pour inclure un élève en situation de surpoids et répondre à la diversité des élèves. L'article vise à adopter une démarche compréhensive en partant du point de vue de l'élève « du dedans », pour d'une part, comprendre ce qu'un élève en situation de surpoids et son enseignant vivent lorsqu'ils sont engagés dans les mêmes situations, et d'autre part, extraire et préciser des perspectives professionnelles incontournables pour l'inclure. Du fait de leur caractère situé, les propositions ne prétendent pas être généralisables et prescriptives mais sont suffisamment heuristiques et fécondes. Elles mettent en exergue l'importante articulation classe-élève en situation de surpoids-enseignant.

Prôner l'inclusion de ce type d'élève à besoin éducatif particulier nécessite alors que la discipline EPS s'adapte à lui et non qu'il s'adapte à elle. Il s'avère aussi crucial que l'apprentissage reste premier : les aménagements, objectifs, régulations sont pensés certes pour le valoriser, mais surtout pour lui permettre de construire des compétences variées et ambitieuses dans lesquelles son bien-être est recherché. L'ambition finale de l'article est d'insister sur le fait que songer à une EPS inclusive, c'est songer à une discipline qui offre un égal droit d'apprentissage et de bien-être à chacun, quels que soient ses besoins.