

Sujet : « *Au sein de l'ensemble des disciplines d'enseignement, l'EPS occupe une place originale où le corps, la motricité, l'action et l'engagement de soi sont au cœur des apprentissages* ».

Comment l'enseignant peut-il favoriser cet "engagement de soi" dans la leçon d'EPS ? Développez votre argumentation et illustrez-la par des exemples pris dans des activités physiques sportives et artistiques relevant de la compétence propre n°2.

Contextualisation 1

« *Discipline à part entière et entièrement à part* » (A. Hébrard, L'EPS, réflexion et perspectives, Coédition Revue STAPS & Revue EPS, Paris, 1986), l'éducation physique et sportive revendique à la fois son intégration et son originalité au sein du système scolaire d'enseignement. Son intégration car avec les autres disciplines elle poursuit les finalités de l'École, « *participe à l'acquisition et à la maîtrise du socle commun, et permet de faire partager aux élèves les valeurs de la République* » (Programmes du Collège, 2008) en contribuant aux missions d'instruction, de formation, et d'éducation des enfants et des adolescents (Missions du professeur, 1997). Son originalité car sans dualisme, « *l'EPS occupe une place originale où le corps, la motricité, l'action et l'engagement de soi sont au cœur des apprentissages* » (*ibid.*).

Voilà pourquoi au-delà des principes, nous étudierons comment l'enseignant d'EPS favorise l'engagement de soi de tous ses élèves dans la leçon d'EPS.

Contextualisation 2

« *L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS* » (J.A.Méard, S.Bertone, Revue EPS n°259, 1996) est une réalité que rencontrent beaucoup d'enseignants. Les attitudes de résignation, de passivité, de fuite, de refus, voire de provocation forment un contexte difficile pour enseigner et apprendre. Sans engagement de soi en effet, l'élève ne peut modifier ses façons habituelles de faire ou de penser et n'entre donc pas dans une activité d'apprentissage.

Voilà pourquoi nous étudierons comment l'enseignant d'EPS favorise l'engagement de soi de tous ses élèves dans la leçon d'EPS.

Définitions des termes

La notion d'engagement de soi peut se définir comme la mobilisation des ressources d'un individu, mais une mobilisation à un certain niveau. S'engager en effet, c'est consentir à investir une part relativement importante de ses ressources personnelles pour atteindre un but.

La notion de soi renvoie quant à elle à l'unité et à la pluralité de l'individu. Pluralité car il dispose d'une gamme très élargie de ressources. Unité car ces ressources ne peuvent être considérées isolément, elles ne s'expriment jamais « à vide », elles sont toujours au service d'une intention d'action. En éducation physique et sportive, l'engagement de soi a la particularité d'être corporel, il se traduit par une activité mettant en jeu le corps, c'est à dire une conduite motrice. S'engager corporellement, c'est donc mobiliser un panel élargi de ressources car dans l'engagement corporel, il y a du physique, mais il y a aussi des perceptions, des décisions, des significations (ressources cognitives), il y a aussi des émotions (ressources psychoaffectives), et il y a aussi des interactions avec autrui, (ressources relationnelles). Néanmoins, selon les ressources majoritairement mobilisées, l'engagement peut être surtout physique (un parcours de cross-country en VTT), surtout cognitif (l'interprétation d'une carte et la mise en relation carte/terrain en course d'orientation), surtout psychoaffectif (la première montée en tête en escalade), ou encore surtout relationnel (la communication de l'assureur avec le grimpeur pour le rassurer et l'aider dans sa voie).

Selon les activités pratiquées, l'engagement de soi n'est pas le même car la logique interne des APSA pose des contraintes spécifiques à l'activité adaptative de l'apprenant (Pierre Parlebas, *Lexique commenté en sciences de l'action motrice*, Paris, INSEP, 1981). Nous étudierons donc les relations entre la nature des APSA (leurs contraintes particulières), le type d'engagement de soi qu'elles stimulent, et les « *modifications stables des comportements ou des activités psychologiques attribuables à l'expérience du sujet* » (*définition de l'apprentissage selon* (J.-F. Le Ny, Encyclopaedia Universalis, Paris, 1990).

Nous ferons surtout porter notre réflexion sur l'engagement de soi dans les activités de la compétence propre à l'EPS « *se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains* » (CP2). Au sein de ces activités, le pratiquant est amené à « *réaliser, maîtriser et adapter un déplacement, en faisant des choix d'itinéraires, dans un milieu plus ou moins connu, plus ou moins varié, situé en pleine nature ou en condition similaire, nécessitant de s'engager en sécurité dans le respect de l'environnement* » (Programmes du Collège, 2008).

Questionnement

En quoi l'engagement de soi en EPS, ce n'est pas seulement du défoulement ou de la récréation ? A quelles conditions l'élève accepte-t-il de s'engager ? Comment inciter tous les élèves à le faire en prenant en compte leurs différences, de l'élève « hyperactif » à l'élève en surpoids ? Pourquoi l'engagement de soi est-il nécessaire aux apprentissages en éducation physique et sportive ? Pourquoi est-il nécessaire au développement de l'enfant et de l'adolescent ? Quelles sont les limites de cet engagement : est-il parfois nécessaire de ne pas trop s'engager ? Comment apprendre à s'engager en sécurité ? Au final, comment donner le goût de l'engagement soi dans les activités de la CP2, à des fins de gestion de sa vie physique et sociale dans les loisirs de pleine nature ?

Problématique n°1

Nous développerons l'idée selon laquelle l'enseignant d'éducation physique et sportive a le devoir de réunir les conditions pédagogiques et didactiques de l'engagement soi de tous les élèves, afin que chacun puisse y trouver l'occasion de construire des apprentissages, s'épanouir corporellement, et développer une gamme élargie de ses ressources personnelles. Mais pour viser une « *pratique raisonnée* » (Programme pour les lycées d'enseignement générale et technologique, 2012), le curseur de l'engagement de soi devra pouvoir se régler, entre participation minimale et investissement débridé. Nous montrerons enfin qu'autour du plaisir pris, des émotions ressenties, des satisfactions rencontrées, l'engagement de soi dans la leçon d'EPS peut déborder ce cadre spatialement et temporellement limité, pour rejaillir sur la volonté de retrouver une pratique physique volontaire et régulière au-delà des murs de l'École.

En d'autres termes, on peut apprendre, en EPS, à s'engager pleinement mais aussi lucidement dans les pratiques corporelles, et on peut apprendre à aimer s'engager, notamment pour profiter pleinement des loisirs physiques de pleine nature.

Problématique n°2

Nous montrerons que l'engagement de soi est indispensable à la poursuite des trois objectifs de notre discipline : le développement des ressources, l'éducation à la santé et à la gestion de la vie physique et sociale, ainsi que l'accès au patrimoine de la culture physique et sportive. Guidé par les missions liées à sa profession (Missions du professeur, 1997), l'enseignant d'éducation physique et sportive a donc le devoir de créer les conditions invitant les enfants et les adolescents à s'engager corporellement au sein de la séance d'EPS. Nous verrons que cette exigence se heurte parfois à des difficultés, car l'engagement de soi ne se décrète pas : il suppose un travail autour des motifs d'agir des élèves, avec une prise en compte de leurs différences.

L'enjeu est important, car il s'agit de garantir simultanément la légitimité de notre discipline au sein de l'institution scolaire et l'originalité que lui confère la mise en jeu obligatoire du corps, tout en favorisant l'intégration de chaque élève, « *quels que soient son niveau de pratique, sa condition physique et son degré d'inaptitude ou de handicap* » (Programme pour les lycées d'enseignement général et technologique, 2010).

Problématique n°3

Nous examinerons l'hypothèse selon laquelle l'engagement de soi est indispensable en éducation physique et sportive, car il assume une double fonction de moyen, et d'objet. Comme moyen, l'engagement de soi est nécessaire à la construction des compétences propres à l'EPS, ainsi qu'une des conditions de « *l'épanouissement de chaque élève* » et de « *l'enrichissement de la motricité* » (Programme du lycée, 2010). Les processus d'apprentissage et de développement supposent en effet que les ressources personnelles soient sollicitées à un niveau suffisamment élevé. Mais l'engagement corporel peut aussi faire l'objet d'un apprentissage, pour aller vers la compétence méthodologique et sociale à « *s'engager lucidement dans la pratique* » (ibid.), et viser un objectif de gestion de sa vie physique. En d'autres termes, en EPS, il faut s'engager corporellement pour apprendre, mais il faut aussi apprendre à s'engager.

PS : ces trois problématiques ne me semblent pas hiérarchisées.

Les propositions de plans :

Plan 1 : autour d'une logique de type « entonnoir » : s'engager, s'engager pour se transformer, apprendre à s'engager

- ◇ Partie 1 : créer les conditions pour que tous les élèves acceptent de s'engager suffisamment dans la pratique des APSA, notamment celles relevant de la CP2
- ◇ Partie 2 : l'engagement de soi est indispensable aux apprentissages exigés par les programmes (construction des compétences), et indispensable au développement des ressources personnelles (enrichissement de la motricité)

- ◇ Partie 3 : les limites et les problèmes liés à l'engagement corporel : pour un engagement lucide et éclairé

Plan 2 : l'engagement corporel et les trois objectifs de l'EPS (plutôt adapté à la problématique n°2)

- ◇ Partie 1 : l'engagement de soi et la mobilisation et le développement des ressources favorisant l'enrichissement de la motricité
- ◇ Partie 2 : l'engagement de soi et l'éducation à la santé et à la gestion de la vie physique et sociale
- ◇ Partie 3 : l'engagement de soi et l'accès au patrimoine de la culture physique et sportive

PS : plan très difficile qui exposé à un risque de redondance des propositions de procédures d'enseignement.

Plan 3 : autour des conditions d'enseignement (pédagogiques et didactiques) à l'engagement de soi

- ◇ Partie 1 : les élèves s'engagent s'ils éprouvent un plaisir immédiat dans la leçon d'EPS, grâce à des émotions à la tonalité positive, de la dissonance cognitive, ou l'impression de vivre une « aventure sportive »
- ◇ Partie 2 : les élèves s'engagent s'ils pensent avoir les moyens de réussir une tâche au but clair, et si la tâche a de la valeur à leurs yeux (confiance en soi X valeur)
- ◇ Partie 3 : les élèves s'engagent s'ils perçoivent leurs progrès et éprouvent de la satisfaction liée à la maîtrise de nouveaux pouvoirs sur l'environnement physique et humain, avec des gains sur l'estime de soi

Plan 4 : autour d'une perspective temporelle liée à l'engagement de soi pour aller vers un cercle vertueux engagement de soi / apprentissages

- ◇ Partie 1 : avant : l'engagement de soi dépend du désir
- ◇ Partie 2 : pendant : l'engagement de soi dépend du plaisir
- ◇ Partie 3 : après : l'engagement de soi dépend de la satisfaction, pour aller vers un cercle vertueux entre l'engagement et l'apprentissage (l'engagement favorise l'apprentissage et l'apprentissage favorise l'engagement)

Plan 5 : autour des conditions d'enseignement à l'engagement de soi en EPS, pour aller vers un « savoir s'engager »

- ◇ Partie 1 : du côté du désir et du plaisir (immédiat) : les élèves s'engagent s'ils éprouvent des émotions à la tonalité positive en EPS, de la dissonance cognitive, ou l'impression de vivre une « aventure sportive »
- ◇ Partie 2 : du côté de la satisfaction (différée) : les élèves s'engagent s'ils pensent avoir les moyens de réussir une tâche qui a de la valeur à leurs yeux (confiance en soi X valeur), et s'ils perçoivent leurs progrès, avec des gains sur la confiance en soi et l'estime de soi
- ◇ Partie 3 : les limites de l'engagement de soi. S'engager souvent en EPS, mais pas s'engager n'importe comment. Apprendre à s'engager pour aller vers un engagement de soi lucide et éclairé

Plan détaillé autour de la proposition de plan n°4 = les conditions à l'engagement pour aller vers un savoir s'engager

Votre travail = choisir les arguments, les simplifier, et les illustrer

Partie 1 : du côté du désir et du plaisir (immédiat) : les élèves s'engagent s'ils éprouvent des émotions à la tonalité positive en EPS, de la dissonance cognitive, ou l'impression de vivre ensemble une « aventure sportive »

- 1.1 Associer du désir à l'engagement de soi : l'élève s'engage corporellement lorsque l'APSA enseignée entre en résonance avec ses représentations sociales et satisfait en partie ses motifs d'agir. Les représentations sociales sont des constructions mentales du réel que l'individu construit selon son histoire et selon les sources puisées dans le social et qui en plus de leur fonction cognitive (comprendre et expliquer la réalité) possèdent une fonction d'orientation en prescrivant d'une certaine façon les comportements et les pratiques (Abric, Représentations sociales : théorie du noyau central, 1984). La gymnastique, le football, le basket-ball, l'athlétisme, le tennis, mais

aussi l'escalade, le canoë-kayak... ne sont pas des activités neutres et dénuées de significations : même sans expérience préalable, l'élève s'est en fait une idée, il attend quelque chose d'elles, il les redoute ou il les espère. La question du sens de l'activité est ici le fondement essentiel du désir de s'engager (J.-Y.Rochex, *Le sens de l'expérience scolaire. Entre activité et subjectivité*, PUF, Paris, 1995). Pociello avait par exemple montré en quoi les rapport au corps pouvaient être différents selon les milieux sociaux, et expliquer l'appétence pour telle ou telle pratique ou forme de pratique : « *la place que l'on occupe dans la société conditionne le type de rapport que l'on entretient avec son corps et détermine grandement les usages, notamment sportifs, que l'on en fait* » (La force, l'énergie, la grâce et les réflexes, in Pociello, C (dir.), *Sport et société*, Vigot, 1981). Pour les activités très populaires comme certains sports collectifs (football, basket-ball...), le match permet en général de respecter le sens anthropologique de l'activité et garantit un engagement de soi souvent satisfaisant, notamment au début de cycle. Avec des classes difficiles, J.-L.Ubaldi recherche une forte participation des élèves en proposant un travail de terrain sur le sens de l'activité avec des situations d'apprentissage proches de la situation de référence et du mobile des élèves : le match de basket. Ce n'est que lorsque les joueurs perçoivent et reconnaissent une difficulté que des situations d'apprentissage plus décontextualisées sont proposées pour « *inscrire en permanence l'élève dans une activité signifiante, jusqu'à ce que le problème fasse sens à son tour et devienne alors le nouveau moteur de l'activité* » (Quelle EPS ?, in *Revue EPS* n°299, 2003).

Dans les activités relevant de la CP2, l'attractivité et le désir de pratiquer répondent en général à d'autres significations. Le sens est saturé par des préoccupations liées au risque et à la dangerosité perçue de la situation. L'enseignant ne peut espérer créer les conditions de l'engagement de soi sans prendre en compte ces facteurs.

→ Exemple dans une activité de la CP2 :

- 1.2 Si un plaisir immédiat peut être ressenti dans la pratique des APSA en EPS, alors les élèves n'hésiteront pas à s'engager. Le jeu, « *réalisation qui ne vise que la seule réalisation de soi* » (Wallon, 1941), est par essence générateur de plaisir. Ainsi une enquête de B.Beunard réalisée à Marseille en 1996 auprès de 414 lycéens a montré qu'un lycéen sur quatre (24,4%) exprime prioritairement une motivation centrée sur le jeu et le défoulement (*Que pensent les lycéens de l'éducation physique*, in *Revue EPS* n°280, 1999). Le besoin de mouvement caractéristique des jeunes enfants est donc encore présent chez nos élèves, et c'est à l'enseignant d'éducation physique et sportive d'entretenir la vertu jubilatoire que peut avoir l'engagement corporel.

Mais le jeu ne se décrète pas, le jeu par définition ne s'impose pas. C'est pourquoi pour l'aider à construire des situations d'apprentissage aux tonalités ludiques, l'enseignant pourra s'inspirer des classifications des jeux existantes, comme celle de R.Callois (*Des jeux et des hommes*, 1958). Ainsi pour cet auteur, le jeu peut être dans « Ilynx », c'est-à-dire le vertige, et le plaisir naît alors des sensations agréables qui naissent de la perturbation des repères habituels du « terrien » (canoë-kayak), de la perte de contact avec le sol (escalade), ou encore de la confrontation avec la vitesse (vélo tout terrain)... Le jeu est aussi dans « Agon », c'est-à-dire la compétition, et l'EPS est souvent l'occasion d'un engagement important dans la confrontation avec les autres ou dans le défi contre soi-même, même si l'abus de situations compétitives présente le risque d'engager les élèves vers une motivation de comparaison sociale au détriment d'une motivation de maîtrise (Nicholls, 1984). Enfin le jeu peut se trouver dans « Mimicry », c'est-à-dire le simulacre, que l'on rencontre en éducation physique dans l'expression corporelle, le mime, le « faire semblant », voire dans l'identification à des « héros » sportifs... Les occasions de jouer sont donc très importantes dans notre discipline, d'autant que l'enseignant peut rechercher l'engagement de soi en s'inspirant d'autres types de jeu : « *jeux de règles* » (Piaget, 1959), ou encore « *jeux collectifs* » (Parlebas, 1999). Même les « *jeux d'exercice* » (Piaget, 1959), qui concernent plutôt les premières années de la vie, peuvent se retrouver, notamment au collège, dans le simple plaisir d'être en mouvement, de se « défouler », ou se « dépenser ».

Nous noterons néanmoins que l'engagement ludique n'est pas toujours favorable aux apprentissages. Il est parfois synonyme d'une forme d'emportement (J.Chateau, *L'enfant et le jeu*, Scarabée, Paris, 1950) incompatible avec la modification des façons habituelles de faire. C'est pourquoi l'enjeu d'un enseignement réussi est simultanément de réunir les conditions favorables à l'engagement ludique des adolescents en EPS, et de permettre à cette activité de venir « rencontrer » les exigences de l'apprentissage.

→ Exemple dans une activité de la CP2 :

- 1.3 L'engagement de soi peut aussi être stimulé par les états de dissonance cognitive, définie comme la différence entre deux états mentaux. Cette dissonance génère des affects positifs jusqu'à un certain niveau, puis ce sont des sensations désagréables qui se développent chez le sujet. Dans

cette perspective, le plaisir se développe à l'intérieur d'une zone optimale d'activation. Selon les travaux de Berlyne (1970), il existe chez l'homme quatre grandes sources de dissonance : la nouveauté, la surprise, la complexité et le conflit. Les interventions de l'enseignant pourront donc manipuler ces dimensions afin de susciter l'engagement des élèves.

Du côté des activités relevant de la CP2, on retiendra particulièrement une autre forme de dissonance source de plaisir : la confrontation au risque : « *l'attrait du danger est au fond de toutes les grandes passions. Il n'y a pas de volupté sans vertige. Le plaisir mêlé de peur enivre* » (Anatole France, *Le jardin d'Epicure*, Calmann Lévy, Paris, 1895). Selon D. Delignières « *le risque est un facteur de dissonance, entraînant une élévation du niveau d'activation du sujet* » (Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque, in *Cognition et performance*, INSEP, Paris, 1993). Cette dissonance est source de plaisir si elle se situe à l'intérieur d'une zone optimale (appelée « *risque préférentiel* »). Autrement dit les élèves sont à la recherche d'un niveau de risque perçu générateur d'émotions positives, niveau de risque susceptible de stimuler leur engagement dans l'activité. En deçà les tâches seraient « insipides », au-delà elles seraient anxiogènes.

Mais pour favoriser l'engagement de tous les élèves du groupe-classe, la difficulté pour l'enseignant est de prendre en compte les différences interindividuelles, car les niveaux de risque préférentiel sont très différents d'un sujet à l'autre. Zuckerman (1983) a par exemple montré que certains individus, les « *sensation seekers* », auraient un niveau de risque préférentiel très élevé, et seraient donc constamment en recherche d'émotions fortes.

→ Exemple dans une activité de la CP2 :

- 1.4 Dans les activités de la CP2 enfin, l'engagement de soi peut être stimulé par une autre source de plaisir : celui de côtoyer l'environnement naturel pour y vivre une véritable aventure corporelle. Les activités de pleine nature donnent souvent l'occasion de s'évader hors des quatre murs de l'établissement scolaire, avec de surcroît des formes originales d'interactions sociales. L'escalade, la course d'orientation, le canoë-kayak, voire le VTT (lorsque l'activité a été validée par l'inspection académique régionale) déclenchent souvent un imaginaire lié à la liberté, le contact avec la nature, la découverte, la nouveauté, le partage... L'enquête INSEP de 2002 sur Les pratiques sportives en France confirme cette appétence, en montrant que 63% des activités pratiquées ont lieu en pleine nature (P. Mignon, G. Truchot, *Les pratiques sportives en France : Résultats de l'enquête menée en 2000 par le Ministère des Sports et l'INSEP*, Editions Ministère des Sports, INSEP, 2002). Au-delà de la programmation obligatoire de l'EPS dans l'emploi du temps du collégien ou du lycéen, l'enseignant d'EPS a la possibilité d'envisager des projets originaux (interdisciplinaires ou non) donnant du sens à l'engagement de soi. Ces projets permettent de préparer tous les élèves à un objectif concret à haute valeur perçue : une randonnée à VTT, une marche sur plusieurs jours, un bike and run, un raid multisports associant escalade, canoë-kayak et course d'orientation... Ce type de projet permet de finaliser l'engagement régulier lors des leçons pour lui permettre de s'exprimer par une véritable aventure vécue à plusieurs. T. Gacel nous donne l'exemple d'un groupe d'élèves de première et terminale préparant l'ascension du Mont Blanc (L'irrésistible ascension, in *Revue EPS* n°286, 2000).

→ Exemple dans une activité de la CP2 :

Partie 2 : du côté de la satisfaction (différé) : les élèves s'engagent s'ils pensent avoir les moyens de réussir une tâche qui a de la valeur à leurs yeux (expectation/valence), et s'ils perçoivent leurs progrès, avec des gains sur la confiance en soi et l'estime de soi. Avec en perspective un engagement de soi inscrit sur la durée au service de la gestion de sa vie physique.

- 2.1 Du côté des apprentissages moteurs, la première condition à l'engagement de soi se trouve sans doute du côté de la clarté du but à atteindre, et du côté de la clarté du cheminement de l'apprentissage autour d'une progression. Nous acceptons généralement de nous engager dans une tâche si nous sommes capables d'en percevoir le but, et si ce but peut se rattacher à un objectif d'apprentissage plus large, à une évolution clairement identifiée. Là encore la question du sens de l'engagement est centrale : l'apprenant accepte d'investir ses ressources personnelles s'il perçoit que « cela sert à quelque chose » car « *il n'est point de bon vent pour qui ne connaît pas son port* » (Sénèque). Ainsi Locke & Bryan (1966) ont montré que les buts concrets et spécifiques dirigent beaucoup mieux l'activité de l'enfant que les buts vagues et généraux du type « faites de votre mieux ». Plus un but est concret, plus il revêt une valeur incitatrice pour le sujet et plus la performance sera élevée : « *plus un but est lointain, et moins il revêt une valeur incitatrice pour l'enfant* » (M. Durand, *L'enfant et le sport*, Paris, PUF, 1987). Pour le court terme, du côté des procédures, l'enseignant matérialisera le but à atteindre par une concrétisation du critère de réussite afin que chaque élève puisse facilement répondre aux questions : « quel est le but à atteindre pour réussir ? », « à quoi ça sert de réussir dans cette tâche ? ». Ginevskaia montre par exemple que de

jeunes enfants sautent plus loin en longueur si l'objectif est annoncé par rapport à des plots à atteindre plutôt que par "sauter le plus loin possible". La notion de "le plus loin possible" floue, abstraite, ne correspond pas à une action maîtrisée par l'enfant, alors que "sauter jusqu'au plot n°2" est concret et donne une idée de ce qu'il y a à faire (cité par Nicole Galifret-Granjon, Naissance et évolution de la représentation chez l'enfant, PUF, Paris, 1981). Voilà de quoi justifier une « pédagogie de l'aménagement matériel du milieu », dont le principe est d'inscrire concrètement le but à atteindre dans l'environnement (Famose et al., Contribution de l'aménagement matériel du milieu à la pédagogie des gestes sportifs individuels, Paris, Rapport DGRST, INSEP, 1979).

A moyen terme en vue d'inscrire l'engagement de soi dans la durée, l'enseignant pourra créer les conditions d'une pédagogie du projet avec des dispositifs d'auto-évaluation, afin que les élèves puissent savoir « où ils vont » à l'échelle du cycle. En clarifiant très tôt les modalités d'évaluation sommative en vue de favoriser les projections dans l'avenir, le dispositif permettra à chacun d'être un véritable acteur de sa formation grâce à des tâches clairement hiérarchisées et contrôlables par les élèves eux-mêmes. L'engagement se maintiendra car le cycle prendra du sens. Ainsi que le précise A.Hébrard, « *l'enfant doit comprendre l'enjeu et le pourquoi des opérations éducatives au moment de son action. L'époque du "faites ceci, vous en verrez plus tard l'intérêt" est sans doute, définitivement, révolue. La compréhension des objectifs va de pair avec la capacité à s'auto-évaluer* » (L'EPS, réflexions et perspectives. Coédition Revue STAPS & Revue EPS, 1986).

→ Exemple dans une activité de la CP2 :

- 2.2 L'engagement de soi en EPS permet d'apprendre, progresser, atteindre des objectifs, mener à bien des projets, élever son sentiment de compétence, et il permet finalement de gagner en estime de soi. Le meilleur moyen d'associer de la satisfaction à l'engagement de soi est de permettre à l'élève de réussir, dans une situation qui a de la valeur pour lui (Atkinson, 1957) : « *il n'y a pas d'expérience plus puissante pour un élève que de réussir, sous le regard des autres, quelque chose dont il ne se croyait pas capable. Il se construit ainsi ou se reconstruit une image plus satisfaisante de lui-même et de ses compétences* » (Anne Hébrard, L'analyse transactionnelle : outil de la relation d'accompagnement, in Revue EPS n° 243, 1993). Si en plus cette réussite débouche sur un pouvoir d'action repérable dans l'environnement, et si elle constitue l'aboutissement d'un projet conduit individuellement ou collectivement, alors l'engagement corporel s'inscrit sur la durée. D.Delignières (2001) milite par exemple pour une « *mise en projet sportif* » pour répondre simultanément au plaisir de se sentir compétent et au plaisir de se sentir autodéterminé (Plaisir et compétences, Contre-pied n°8, SNEP, Paris, 2001). Voilà l'engagement de soi entraîné dans un cercle vertueux : c'est parce qu'il s'engage que l'élève apprend, et c'est parce qu'il apprend qu'il continue à s'engager.

Du côté des procédures d'enseignement, l'enseignant veillera surtout à proposer des situations d'apprentissage avec une vraie valeur de défi personnel, mais des tâches surmontables grâce au répertoire de ressources des apprenants. Ainsi que le souligne J.-P. Astolfi en effet, « *il y a deux façons symétriques de ne pas mettre les élèves en situation d'apprendre : le retour de tâches répétitives, mécaniques, dépourvues d'attrait spéculatif (parce que trop faciles), et l'imposition d'exigences surréalistes (qui démobilisent les élèves)* » (L'école pour apprendre. ESF, Paris, 1992). Pour créer les conditions de cette « *délicieuse incertitude* » (Brunelle & Toussignant, 1988), le réglage de la difficulté de la tâche devient central. En s'inspirant des travaux de J.-P.Famose (Apprentissage moteur et difficulté de la tâche, Paris, INSEP, 1990), il pourra être possible de dimensionner la difficulté, l'intensité, ou encore la perception du risque des situations, en manipulant un certain nombre de descripteurs objectifs permettant de faire plus ou moins vite, plus ou moins longtemps, plus ou moins précis, plus ou moins risqué, en contrôlant plus ou moins de degrés de liberté des coordinations, etc. La connaissance des ressources personnelles des élèves et de leurs différences interindividuelles devront inspirer des dispositifs pour différencier la pédagogie et permettre à chacun, quelque soient ses pouvoirs sur l'environnement, de s'engager, de réussir, et de percevoir cette réussite pour s'engager encore...

→ Exemple dans une activité de la CP2 :

- 2.3 La satisfaction qu'éprouvent les élèves pendant les leçons d'EPS ne naît pas seulement des expériences de réussite : elle se développe aussi avec la confiance réciproque, l'autonomie, les responsabilités, qui elles-aussi ont des répercussions très favorables sur l'estime de soi, surtout à la période de l'adolescence (P.G.Coslin, Qu'est-ce que l'adolescence, in L'adolescence, sous la direction de L.Lafont, Ed. Revue EPS, Paris, 2011). Les adolescents en effet s'engagent d'autant plus facilement dans une activité qu'elle est l'occasion pour eux de se sentir grandir (A.Braconnier, D.Marcelli, L'adolescence aux mille visages, Ed. Universitaires, Paris, 1988). Par ailleurs, les études ont montré que le sentiment d'autodétermination d'une façon générale était une source d'affects positifs (Deci & Ryan, 1985). Ces mêmes auteurs ont étudié deux grandes catégories de style d'enseignement, le « contrôlant » et « l'informant ». Sur environ 900 élèves, on observe des

corrélations moyennes entre le style des enseignants, la motivation intrinsèque et la compétence perçue : les enseignants dont le style est plus informatif (montrer le type d'erreur, etc.) ont tendance à améliorer la motivation intrinsèque (la curiosité par exemple) et l'estime de soi de leurs élèves. A l'inverse, les enseignants plutôt contrôlant (par exemple en punissant le manque de travail) ont tendance à causer une diminution de la motivation intrinsèque de leurs élèves et de la compétence perçue, ou estime de soi. En d'autres termes, plus un sujet sent qu'il est « obligé » de faire quelque chose, et moins il risque de s'engager pour faire cette chose (Deci, Ryan et col., 1982 : rapporté par A.Lieury&F.Fenouillet, in Motivation et réussite scolaire, Paris, Dunod, 1997).

En vue de favoriser l'engagement de ses élèves, surtout au lycée, le professeur d'EPS adoptera donc les caractéristiques d'un style d'enseignement plutôt informatif, un style démocratique (Lewin, Lippit & White, 1939) ou coopératif (G.Artaud, L'intervention éducative, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1989), avec des formats pédagogiques permettant aux élèves d'exploiter un espace de liberté pour travailler en autonomie, prendre des responsabilités, interagir avec leurs camarades... L'enseignant s'inspirera des travaux de A.de Peretti sur la dévolution des rôles : rôles d'instruction, d'animation, de communication, d'évaluation, et d'investigation (Comment utiliser la diversification des rôles dans la classe comme facteur de facteur de motivation et de réussite, in Cahier pédagogique n°277, 1989).

Voilà pourquoi nous plaçons, de la sixième à la terminale, pour une augmentation progressive et raisonnée de l'espace de liberté laissé aux élèves pendant la séance d'éducation physique et sportive. Pour autant, ces espaces de liberté doivent être rigoureusement circonscrits, afin que l'activité libre de l'élève ne se transforme pas en activité débridée sans perspective. Un style plus autoritaire est parfois tout à fait légitime, notamment dans les activités de la CP2, car il y est souvent question de sécurité. Le texte sur la sécurité des élèves de 1994 souligne d'ailleurs clairement que « l'enseignant se doit d'être directif en amont et ne pas transiger sur le respect des règles de sécurité », et qu'« à tout moment, l'enseignant doit garder la maîtrise du déroulement du cours » (note de service n° 94-116 du 9 mars 1994).

→ Exemple dans une activité de la CP2 :

- 2.4 Il peut être intéressant de masquer l'engagement corporel, c'est-à-dire de leurrer l'élève sur la perception de son propre investissement dans la situation, notamment lorsque cet engagement sollicite prioritairement les ressources bioénergétiques (effort physique). Des études ont montré en effet qu'en sollicitant l'attention de l'élève vers une autre tâche que la tâche strictement liée à l'effort, il devient possible en quelque sorte de le distraire de son propre effort, et donc lui faire « oublier » l'importance de son engagement (Rejeski et Kenney, 1987). En éducation physique et sportive, grâce à des modalités de travail variées et originales, l'enseignant peut s'inspirer de ces études en vue de masquer les sensations désagréables qui sont parfois associées à l'engagement de soi lorsqu'il est corporel : il s'agit d'attirer l'attention de l'élève vers autre chose que son propre effort. Proposer des situations ludiques, ou plus généralement des tâches au sein desquelles l'activité attentionnelle est sollicitée vers l'environnement extérieur ou un but spécifique semble des solutions particulièrement appropriées.

→ Exemple dans une activité de la CP2 :

- 2.5 Enfin, l'engagement des élèves naît et se développe avec l'engagement de l'enseignant : « la passion de l'élève pointe quand il sent l'enseignant se passionner devant lui. Seule la conviction est contagieuse » (Ph.Meirieu, L'école mode d'emploi, ESF ; Paris, 1985). L'indifférence, le désintéressement, l'apathie, le désabusement ont chez les adolescents des effets désastreux sur leur engagement. Pour Michel Serre (1992), il faut « frotter une allumette en commençant la classe... Toujours parler en langue de feu : seul le message qui flambe passe ». Favoriser l'engagement de tous les élèves, c'est montrer que l'on s'intéresse à eux, c'est les regarder, les écouter, les encourager, les conseiller, dialoguer avec eux, et finalement, c'est montrer que l'on est passionné. Dans toute relation pédagogique, le plaisir d'enseigner fait écho au plaisir d'apprendre, et le plaisir d'apprendre fait écho au plaisir d'enseigner. Pour s'engager et surtout s'engager sur le long terme, chaque élève devrait avoir le sentiment qu'il est aimé de son professeur : « je ne puis rien lui enseigner, il ne m'aime pas » disait Socrate. « De toutes façons il ne m'aime pas » entend-on souvent chez les élèves en situation de décrochage scolaire.

→ Exemple dans une activité de la CP2 :

- 2.6 Nous terminerons cette partie en soulignant que les expériences de réussite et les satisfactions associées à l'engagement corporel en EPS s'inscrivent dans une perspective temporelle susceptible de déborder largement la leçon d'EPS, en permettant de « développer et consolider le goût et le plaisir de pratiquer de façon régulière et autonome » (Programme des lycées d'enseignement général et technologique, 2010). Ainsi que le soulignent D.Delignières et S.Perez en effet, « le

principal facteur sous-tendant l'adhésion prolongée à une pratique est le sentiment de plaisir que cette dernière procure aux individus (...) Il y a là un enjeu important, notamment au regard des objectifs de préparation à la vie d'adulte » (Le plaisir perçu dans la pratique des APS, in Revue STAPS n°45, 1998). En synergie avec le plaisir ressenti et les émotions éprouvées, les expériences de réussite enrichissent le répertoire de chaque élève d'un capital de bons souvenirs associé à la pratique des APSA. Ainsi se créent les conditions d'une « *motivation continuée* » (J.-P.Famose, La motivation en éducation physique et en sport, A.Colin, Paris, 2001) à l'égard de l'activité physique et sportive, car donner le goût de l'engagement corporel peut encourager une pratique future autonome et volontaire. Comme l'indiquent D.Delignières et G.Garsault, « *l'accès à un niveau significatif de compétence constitue le déterminant central de la construction d'une relation de plaisir à la pratique sportive, et à terme un gage d'investissement sur le long terme. Par ailleurs, il s'agit d'une expérience essentielle, permettant un renforcement du sentiment de compétence et plus généralement de l'estime de soi* » (Connaissances et compétences en EPS, Revue EPS n°280, 1999).

Les activités relevant de la CP2 sont particulièrement concernées par la stabilisation de ce lien entre l'engagement de soi et la pratique volontaire future, car la plupart des loisirs sportifs des adultes se déroulent en pleine nature ((P.Mignon, G.Truchot, *Les pratiques sportives en France : Résultats de l'enquête menée en 2000 par le Ministère des Sports et l'INSEP*, Editions Ministère des Sports, INSEP, 2002).

➔ **Exemple dans une activité de la CP2 :**

Partie 3 : les limites de l'engagement de soi. S'engager souvent en EPS, mais pas s'engager n'importe comment. Apprendre à s'engager pour aller vers un engagement de soi lucide et éclairé

- 3.1 S'engager corporellement, c'est mettre en jeu son intégrité physique, si cet engagement est l'occasion pour l'élève de prendre des risques inconsidérés, ou si cet engagement n'a pas été correctement préparé en amont. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle les programmes pour les lycées d'enseignement général et technologique (2010) souhaitent que l'adolescent puisse s' « *engager lucidement dans la pratique* », c'est-à-dire qu'il apprenne à « *se préparer à l'effort, connaître ses limites, connaître et maîtriser les risques, se préserver des traumatismes, récupérer, apprécier les effets de l'activité physique sur soi, etc.* ».

C'est pourquoi l'engagement de soi dans une APSA est précédé d'un échauffement dont les modalités de conception et d'organisation peuvent être progressivement déléguées aux élèves eux-mêmes, soit individuellement, soit par petits groupes. En éducation physique, l'échauffement est un moyen (en vue de « protéger » l'engagement corporel), mais il incarne aussi un objectif (apprendre à se préparer de façon optimale avant de s'engager).

La plupart des activités de la CP2 présente un risque subjectif. L'enseignant veillera d'abord à diminuer au minimum le risque objectif, par exemple en sécurisant la pratique par des dispositifs efficaces de sécurité passive. Mais pour aller vers un engagement lucide, il réunira les conditions d'une éducation à la prise de risque, lesquelles exigent un niveau non nul de risque subjectif : « *c'est parce qu'il y a sentiment de la présence du risque qu'il y a recherche et construction active de la sécurité* » (J.-F.Castagnino, 2000). Il s'agit donc de créer les conditions d'une éducation au choix, et laisser un espace de décision individuelle à l'adolescent pour ne pas tout décider à sa place. Cette éducation à la prise de risque pourra s'inspirer de la théorie homéostatique de Wilde (1988), reposant sur la régulation cognitive des notions de risque préférentiel et de risque perçu (D.Delignières, *Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque*, in Cognition et performance, Paris, INSEP, 1993). L'enseignant veillera particulièrement à donner des informations aux élèves les renseignant sur leur niveau de maîtrise de l'activité (fiche individuelle par exemple où différents niveaux sont à faire valider), et il rendra visible l'évolution du risque pour aider l'élève à hiérarchiser le risque car mieux connaître quelque chose, c'est souvent pouvoir le comparer. Des « situations feux verts » donneront le droit d'accéder à une situation plus risquée, facilitant ainsi la visibilité des pré-requis nécessaires à l'évolution des conduites motrices.

➔ **Exemple dans une activité de la CP2 :**

- 3.2 S'engager corporellement, surtout lorsque cet engagement est excessif, c'est parfois contrevenir aux conditions de l'apprentissage moteur, lesquelles réclament souvent une attitude réfléchie autour d'un « optimum de vigilance » (Hebb, 1955). On sait par exemple que le jeu chez l'enfant peut générer un « emportement » (J.Chateau, L'enfant et le jeu, Ed. Scarabée, Paris, 1967) dont les caractéristiques ne répondent pas le mieux aux exigences de l'apprentissage. Il n'est pas rare d'observer que la situation jouée (le match) qui vient ponctuer une leçon d'enseignement de sport collectif, n'est pas toujours le meilleur moyen pour transformer favorablement les conduites motrices habituelles. L'engagement de l'élève y est tellement intense, notamment sur le plan

émotionnel, que les conduites les plus anciennement installées dans son répertoire sont souvent mobilisées pour agir. La joie, la frustration, la colère, la fierté la déception s'enchaînent parfois très rapidement, et cette tonalité émotionnelle qui s'enrichit de l'action collective immédiate et de ses résultats peut s'accompagner d'un niveau d'activation dépassant l'optimum requis pour apprendre et se transformer. Dans les activités relevant de la CP2, c'est souvent le risque perçu qui provoque une sur-mobilisation des ressources psychoaffectives, sur-mobilisation incompatible avec la transformation des façons habituelles de faire. En d'autres termes, l'élève n'apprend pas car son engagement est excessif.

Au sein de la séance, l'alternance entre une sollicitation prioritaire des ressources bioénergétiques (engagement physique), une sollicitation prioritaire des ressources bio-informationnelles (engagement cognitif), et une sollicitation prioritaire des ressources psychoaffectives (engagement émotionnel) semble une voie intéressante pour structurer intelligemment les différents formes d'engagement de soi. Un travail autour de la gestion individuelle des émotions pourra aussi être envisagé par l'enseignant d'EPS, avec l'ambition d'apprendre à chaque adolescent à mieux se connaître.

➔ Exemple dans une activité de la CP2 :

3.3 Certaines formes d'engagement corporel profitent de périodes sensibles au cours du développement de l'adolescent, mais d'autres font l'objet de recommandations de prudence : des sollicitations bioénergétiques particulières sont à éviter à certaines périodes de la scolarité. C'est notamment le cas d'une forte mobilisation de la filière anaérobie lactique chez les enfants. « *Durand le premier et le second stade scolaire, l'entraînement de la vitesse doit s'orienter vers la vitesse de réaction, la capacité d'accélération tout comme vers la vitesse de coordination, mais pas vers l'endurance-vitesse, car les efforts de ce type ne sont pas adaptés à la faible capacité anaérobie lactique et peuvent provoquer des réactions « antiphysiologiques » dans l'organisme (Hollmann et Hettinger, 1980)* » (J.Weineck, 1992). L'engagement de soi « lactique » est donc à éviter chez les jeunes enfants du collège : « *les exercices d'une durée comprise entre 15 secondes et 1-2 minutes peuvent être, chez l'enfant prépubère, susceptibles d'activer des voies métaboliques encore immatures* » (N.Boisseau, *Adaptations métaboliques à l'exercice chez l'enfant et l'adolescent*, in Physiologie du sport, enfant et adolescent, sous la direction d'E.Van Praagh, De Boeck, Bruxelles, 2008). C'est pourquoi dans le traitement didactique des APSA enseignées, l'enseignant évitera la sollicitation de ce type d'engagement corporel maximal prolongé, notamment auprès des classes de sixième et de cinquième. Même si à cet âge, dans les activités relevant de la CP2, les efforts très intenses sont rarement poursuivis suffisamment longtemps pour mobiliser prioritairement la filière anaérobie lactique.

Néanmoins, cette question de l'immaturation de la filière anaérobie lactique est soumise à controverses (Bar-Or, *The young athlete : some physiological considerations*, in Journal of sports sciences n°13, 1995). Dans le doute, même si une amélioration des performances liées à la glycolyse anaérobie est possible à tout âge, l'enseignant veillera à introduire cette modalité d'engagement corporel très progressivement à partir de la fin du collège en vue de prévenir toute fatigue musculaire excessive liée à l'acidité des tissus.

Réponse à la problématique 1

L'EPS fait vivre aux élèves différentes formes d'engagement, par « *la pratique scolaire, réfléchie, adaptée et diversifiée d'activités physiques, sportives et artistiques* » (Programme des lycées général et technologique, 2010). Autour des conduites motrices se déploient ou se vivent des techniques, des postures, des stratégies, des oppositions et/ou des coopération, des projets, des erreurs, des réussites, des émotions, des satisfactions, une mise en scène de l'ego, mais aussi parfois de la fatigue, des sensations désagréables liées à l'effort, voire du renoncement. Bref, dans l'engagement de soi, toutes les ressources de l'adolescent sont mobilisées, même si elles sont mobilisées selon une tonalité différente selon la nature des interactions avec le milieu physique et humain spécifique de la leçon d'éducation physique. Mais cet engagement ne se décreète pas, et nous avons vu que l'expertise de l'enseignant devait permettre d'en réunir les conditions favorables, afin que l'apprenant puisse y voir une occasion « *de maximaliser l'obtention d'affects positifs et minimiser l'obtention d'affects négatifs* » (J.-P. Famose, *La motivation en éducation physique et en sport*, A.Colin, Paris, 2001).

Au terme de notre réflexion, nous rappellerons que nous avons souhaité enrichir la dimension quantitative de l'engagement de soi (le niveau de mobilisation des ressources), d'une dimension beaucoup plus qualitative. L'engagement corporel en effet, ce n'est ni de la récréation, ni du défoulement. Comme mise en fonction de l'organisme, il représente le starter nécessaire aux améliorations et aux transformations de l'apprentissage et du développement moteur. Mais il doit aussi faire l'objet d'un processus d'optimisation, pour aller vers une mobilisation réfléchie, cohérente, adaptée, sécurisée, éclairée de ses ressources personnelles. Voilà le sens de l'engagement lucide exigé par les programmes, lequel participe à la formation d'un individu « *physiquement et socialement éduqué* » (Programme du Collège, 2008).

Enfin, nous souhaiterions terminer en mettant à nouveau l'accent sur la place originale de l'éducation physique par rapport aux autres disciplines d'enseignement. C'est en effet parce qu'elle permet d'engager toutes les ressources de celui qui s'engage dans l'action, que l'EPS concourt à l'idéal d'une formation complète : « *l'EPS est l'une des rares disciplines, peut-être la seule, à décroisser sa discipline, à aborder l'enseignement sous la forme d'une éducation totale* » (O.Reboul, EPS interroge un philosophe, in Revue EPS n°229, 1991).

Réponse à la problématique 2

Selon Famose, Sarrazin et Cury, l'apprentissage suppose « *un niveau d'investissement permettant la mise à contribution suffisante des processus et des ressources engagés par le sujet* » (*Apprentissage et buts d'accomplissement*, in J.Bertsch et C.Le Scanff, Apprentissage moteur et conditions d'apprentissage, PUF, Paris, 1995). En d'autres termes, il est nécessaire de s'engager pour apprendre, et si construire des compétences suppose de réorganiser de façon différente ses ressources individuelles, il faut d'abord que ces ressources soient engagées dans l'action.

Nous avons vu que cette relation entre engagement de soi et apprentissage pouvait se rapprocher d'un cercle vertueux car en retour, les réussites et les progrès exercent un effet positif sur l'engagement. Symétriquement, lorsque l'engagement de soi ne produit pas de résultats identifiables, et lorsque les erreurs se répètent sans perspective, alors se développe une forme de résignation où pour se protéger, les élèves ne s'engagent plus. L'estime de soi est sans doute le plus fort levier motivationnel, l'enjeu le plus décisif de l'engagement, car pour investir ses ressources, l'apprenant doit toujours avoir le sentiment qu'il gagne quelque chose.

Enfin, nous avons montré qu'au-delà des conditions conatives « immédiates » de l'engagement corporel, il nous fallait envisager le développement d'une appétence pour l'action motrice susceptible de déborder largement les séances d'éducation physique. Si pendant les leçons de nombreuses « *expériences mémorables* » (M.Récopé, L'apprentissage, Ed. Revue EPS, Paris, 2001) sont vécues, alors se créent les conditions d'une relation positive entre l'engagement de soi et les pratiques physiques et sportives. Ainsi les probabilités d'une pratique volontaire future deviennent crédibles. Ce « vouloir s'engager » se double d'un « savoir s'engager », car ce qui s'apprend en EPS, c'est aussi mobiliser ses ressources sans se mettre en danger. Ce savoir s'engager est d'autant plus nécessaire que les pratiques corporelles choisies par les jeunes adultes sont majoritairement des loisirs physiques de pleine nature, pour lesquels un minimum de formation préalable est indispensable si l'on souhaite s'engager avec expertise et sécurité, en « *se passant de maître* » (O.Reboul, Qu'est-ce qu'apprendre, PUF, Paris, 1981).