

Sujet : « Parmi les disciplines scolaires, l'EPS est l'unique garante pour les élèves d'un engagement corporel ».

Commentez.

Contextualisation

« *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'Ecole, « *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'activité corporelle y trouve une place centrale autour de « *la pratique scolaire, réfléchie, adaptée et diversifiée d'activités physiques, sportives et artistiques, objets du patrimoine et d'une culture contemporaine* ». Voilà pourquoi les nouveaux programmes pour le lycée indiquent que « *parmi les disciplines scolaires, l'EPS est l'unique garante pour les élèves d'un engagement corporel* » (BO spécial n°4, 29 avril 2010).

Définitions des termes

La notion d'engagement 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. En éducation physique et sportive, l'engagement est corporel, il se traduit par une activité mettant en jeu le corps, il s'exprime par une conduite motrice. Néanmoins, la dimension corporelle de cet engagement ne suppose pas que les ressources mises en jeu soient uniquement physiques (bioénergétiques et biomécaniques). S'engager corporellement, c'est en effet mobiliser un panel élargi de ressources car dans l'engagement corporel, il y a du moteur, mais il y a aussi des perceptions, des décisions, des significations (ressources cognitives), et il y a aussi des émotions (ressources psychoaffectives).

Dire que l'EPS est l'unique garante d'un engagement corporel signifie que notre discipline « *représente le seul moment d'activité physique et pour tous* » (Programme d'EPS pour les lycées d'enseignement général et technologique, 2010), et qu' « *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* » (Programmes du Collège, 2008). Si notre discipline partage parfois des compétences communes avec d'autres (celles du socle commun notamment), ces compétences se construisent toujours par et dans l'action motrice, toujours autour des conduites motrices. Jamais « à vide », c'est-à-dire jamais sans engagement corporel.

Questionnement

En quoi l'engagement corporel en EPS, ce n'est pas seulement du défoulement ou de la récréation ? A quelles conditions l'élève accepte-t-il de s'engager corporellement ? Comment inciter tous les élèves à le faire en prenant en compte leurs différences ? En quoi l'engagement corporel est-il nécessaire aux apprentissages en éducation physique et sportive ? En quoi est-il nécessaire au développement de l'enfant et de l'adolescent ? Quelles sont les limites de l'engagement corporel : pourquoi est-il parfois nécessaire de ne pas trop s'engager ? Est-il légitime d'évaluer l'engagement corporel en EPS ? Le cas échéant, par quels moyens ? Au final, comment donner le goût de l'engagement corporel, à des fins de gestion de sa vie physique et sociale ?

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 corporel de tous les élèves, afin que chacun puisse y trouver l'occasion de construire des apprentissages, s'épanouir corporellement, et développer une large gamme de ses ressources personnelles. Mais ces vertus didactiques et éducatives suppose de régler le curseur de l'engagement corporel, entre participation minimale et investissement débridé. Nous montrerons enfin qu'autour du plaisir pris, des émotions ressenties, et des satisfactions rencontrées, l'engagement corporel vécu ici et maintenant au sein de la séance 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'Ecole. En d'autres termes, on peut apprendre, en EPS, à aimer s'engager corporellement.

Problématique n°2

Nous montrerons que l'engagement corporel 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 corporel 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 à la fois l'intégration de notre discipline au sein de l'institution scolaire, et l'originalité que lui confère la mise en jeu obligatoire du corps.

Problématique n°3

Nous examinerons l'hypothèse selon laquelle l'engagement corporel est indispensable en éducation physique et sportive, car il assume une double fonction de moyen, et d'objet. Comme moyen, l'engagement corporel est nécessaire à la construction des compétences propres à l'EPS et des compétences méthodologiques et sociales exigées par les programmes. Nous verrons qu'il est également une des conditions de développement des ressources et de « *l'épanouissement de chaque élève* » (Programme du lycée, 2010). Mais l'engagement corporel peut aussi faire l'objet d'un apprentissage, pour aller vers la compétence à « *s'engager lucidement dans la pratique* » (ibid.), et viser un objectif de gestion de sa vie physique et sociale. 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.

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 corporellement
- ◇ Partie 2 : l'engagement corporel est indispensable aux apprentissages exigés par les programmes (construction des compétences), et au développement des ressources
- ◇ 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 corporel et la mobilisation et le développement des ressources favorisant l'enrichissement de la motricité
- ◇ Partie 2 : l'engagement corporel et l'éducation à la santé et à la gestion de la vie physique et sociale
- ◇ Partie 3 : l'engagement corporel et l'accès au patrimoine de la culture physique et sportive

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

Plan détaillé autour du plan type n°1

Votre travail = simplifier ou compléter les arguments (= les réécrire pour se les réapproprier), et surtout les **illustrer**.

Partie 1 : réunir les conditions conatives de l'engagement corporel = une appétence pour l'action motrice

1.1 Associer du désir à l'engagement corporel : s'engager corporellement, parce que l'APSA enseignée correspond aux représentations sociales des élèves et satisfait leurs motifs d'agir, ou parce que le mode d'entrée choisi éveille leur curiosité (originalité du traitement didactique).

Les représentations sociales sont des constructions mentales du réel que l'individu construit selon son histoire et selon les sources puisées dans le social. La gymnastique, le football, le basket-ball, l'athlétisme, le tennis... 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. Les études de A.Davisse et C.Louveau (Sports, école, société : la part des femmes, Actio, 1991) montrent par exemple que dans ces représentations, le rapport au corps est différent selon le sexe : « *ainsi, du désir immédiat de nombreux garçons de jouer au ballon (et de gagner), à leur rejet pour la danse, le chemin est inverse de celui d'un grand nombre de filles* » (A.Davisse, M.Volondat, Mixité, pédagogie des différences et didactiques in Revue EPS n° 206, 1987). Bien sûr il ne s'agit pas pour l'EPS de se laisser enfermer par ces représentations, mais plutôt de s'inspirer du modèle général d'A.Giodan et G.De Vecchi (Les origines du savoir, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1987) : s'appuyer sur elles pour favoriser l'engagement corporel immédiat, et ensuite mieux pouvoir les faire évoluer. L'enjeu est de conduire l'élève vers une pratique éclairée des APSA, où il cesse « *d'être un consommateur naïf d'activités physiques et devient un pratiquant lucide et responsable* » (Programme des lycées général et technologique, 2010).

1.2 Associer du plaisir à l'engagement corporel : s'engager corporellement, pour vivre des émotions à la tonalité positive, pour jouer, être confronté à de la dissonance cognitive (Berlyne, 1970), partager quelque chose avec ses camarades (besoin d'affiliation), vivre une aventure sportive (T.Gacel, L'irrésistible ascension, in Revue EPS n°286, 2000), ou encore pour côtoyer l'environnement naturel...

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.

Ces expériences hédoniques liées à l'engagement corporel permettront, pour plus tard, 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).

- 1.3 Associer des satisfactions à l'engagement corporel : s'engager corporellement, pour apprendre, progresser, atteindre des objectifs, mener à bien des projets, élever son sentiment de compétence, et finalement pour gagner en estime de soi.

Le meilleur moyen de créer de la satisfaction 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 corporel 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. Au-delà, avec la répétition des expériences de réussite, les élèves enrichissent leur répertoire 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 en effet, « *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).

- 1.4 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 corporel 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 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 (contrôle de la régularité avec informations régulières, contrôle individuel de l'intensité à l'aide d'un cardiofréquence-mètre, parcours parsemés d'obstacles, course avec relais collectifs, course d'orientation, ...).

Partie 2 : pas d'apprentissage moteur ni de développement moteur sans engagement corporel

- 2.1 Pas de construction des compétences sans engagement corporel, car les apprentissages moteurs exigent une interaction avec le milieu physique et humain (une expérience). Cette interaction permet de confronter l'élève à une contrainte l'invitant à réorganiser ses manières habituelles de faire.

Comme il existe différents types d'apprentissages en EPS (les compétences propres à l'EPS et les compétences méthodologiques et sociales), il existe aussi différents types d'engagement corporel, selon la nature des ressources prioritairement sollicitées. Cette configuration de ressources que mobilise l'apprenant dépend d'abord de la nature de l'APSA et des contraintes que porte sa logique interne, mais elle dépend aussi de la nature des situations d'apprentissage et des particularités de l'aménagement du milieu. C'est donc l'enseignant qui pré-orienté les interactions que les élèves vont vivre avec l'environnement physique et humain, et c'est donc lui qui pré-orienté la tonalité de leur engagement corporel. Dans tous les cas néanmoins, la place centrale conférée en EPS à l'engagement corporel suppose que le mouvement, le geste, l'acte moteur reste central dans la séance : même les attitudes et les méthodes ne se construisent jamais « à vide ».

- 2.2 Pas de développement moteur en EPS sans engagement corporel, car il n'est pas possible de développer ses ressources sans les mobiliser. Mais la mise en fonction de l'organisme ne suffit pas (M.Durand, 1993) : il est nécessaire de solliciter les ressources personnelles au-delà d'une mobilisation minimum. Il ne suffit pas de s'engager corporellement pour développer ses ressources, il faut s'engager à un certain niveau. Selon le principe de surcharge ou d'efficacité, le développement n'est possible que si l'organisme a été suffisamment sollicité pour perturber un équilibre préexistant (l'homéostasie en biologie). Le développement de la consommation maximale d'oxygène par exemple suppose un engagement corporel avec des intensités de travail optimalement supérieures à 90% de la VMA (G.Baquet, S.Berthoin, S.Ratel, *Exercices et performances aérobies chez l'enfant*, in L'endurance, sous la direction de G.Millet, Ed. Revue EPS, Paris, 2006).
- 2.3 L'engagement corporel évolue avec la scolarité, il présente des différences sensibles entre la période du collège et la période du lycée. La prise en compte du développement ontogénétique de l'adolescent (P.Duché, E.Van Praagh, *Activités physiques et développement de l'enfant*, Ellipses, Paris, 2008), à partir de la période pubertaire, ainsi que la connaissance des périodes sensibles du développement invite l'enseignant d'EPS à solliciter un engagement corporel évolutif du collège au lycée. Au collège, cet engagement doit faciliter la construction « *de nouveaux pouvoirs moteurs (...) en développant leur potentiel (...) grâce à la richesse et à la diversité du champ culturel des APSA* » (Programmes du Collège, 2008). Au lycée, ils « *affinent leurs réponses dans un nombre plus réduit d'APSA. Ils gagnent en autonomie pour construire des projets d'action* » (*ibid.*). Ainsi, l'engagement corporel, présente peut-être une tonalité plus motrice au collège (ressources bioénergétiques et biomécaniques), et au lycée une tonalité plus cognitive. Les modalités d'évaluation au baccalauréat montrent d'ailleurs fort bien l'importance donnée à la mise en projet, à l'appréciation des effets de l'activité sur soi, à l'observation et l'analyse, à l'auto-évaluation, autour d'un engagement corporel susceptible de devenir plus lucide et éclairé.

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

- 3.1 S'engager corporellement, notamment à la période sensible de l'adolescence, c'est s'exposer devant les autres, et exposer un corps qui cristallise parfois tous les complexes (F.Dolto, *Paroles d'adolescents ou le complexe du homard*, 1959). C'est pourquoi l'enseignant doit parfois « protéger » psychologiquement l'engagement corporel des adolescents, par exemple en évitant les classements, en valorisant la maîtrise de l'exécution ou la conduite d'un projet, ou encore en « cantonnant » les démonstrations publiques de son activité corporelle au sein de petits groupes affinitaires, notamment dans les activités artistiques. Il s'agit finalement de créer les conditions d'un climat motivationnel de maîtrise (Ames & Ames, 1984) centré sur les apprentissages et non sur la comparaison des egos, en s'inspirant par exemple du modèle « TARGET » (tâche, autorité, reconnaissance, groupe, évaluation, temps) d'Epstein (1989).
- 3.2 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 corporel dans une APSA sera précédé d'un échauffement dont les modalités de conception et d'organisation pourront 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).
- Dans les activités présentant 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 devra surtout réunir 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 dans une APSA (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.
- 3.3 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.

Au sein de la séance, l'alternance entre une sollicitation prioritaire des ressources bioénergétiques (engagement physique), une sollicitation prioritaire des ressources bio-informatives (engagement cognitif), et une sollicitation prioritaire des ressources psychoaffectives (engagement émotionnel) semble une voie intéressante pour structurer intelligemment les différentes formes d'engagement. 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.

- 3.4 Certaines formes d'engagement corporel profitent de périodes sensibles au cours de la scolarité, 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 corporel « 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.

Néanmoins, cette question de l'immaturité 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

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 mises en œuvre par les élèves se déploient ou se vivent des techniques, des postures, des stratégies, des oppositions et/ou des coopérations, 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 corporel, 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 décrète 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 maximiser 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 corporel (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 dévouement. 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 décloisonner 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).