

Sujet : « *Créer les conditions de la réussite scolaire et permettre aux élèves d'acquérir les compétences nécessaires à des choix libres et responsables en matière de santé* » (Didier Jourdan, responsable ministériel à la santé en milieu scolaire) représentent deux intentions éducatives justifiant l'utilité de la discipline.

Comment l'enseignant peut-il concevoir son enseignement et le mettre en œuvre pour poursuivre cette double intention ?

Contextualisation

Les enquêtes récentes montrent que chez les jeunes, la sédentarité et l'inactivité gagnent du terrain, associées à une mauvaise alimentation et à une consommation excessive d'alcool et de tabac. Une étude de 2009 publiée par l'Afssa montre que moins d'un adolescent de 15-17 ans sur deux (43%) atteint un niveau d'activité physique entraînant des bénéfices sur la santé, avec une forte différence entre les deux sexes (six garçons sur dix contre moins d'une fille sur quatre). Cette même étude révèle que les adolescents aujourd'hui sont 40% moins actifs que ceux d'il y a trente ans, notamment en raison du développement des transports et de la toute-puissance des écrans avec l'arrivée du numérique. A cela s'ajoute une augmentation de la prévalence du surpoids et de l'obésité (enquête ObÉpi-Roche, 2009).

Parallèlement, la dernière enquête PISA montre qu'en France, les inégalités à l'École se creusent et qu'en quinze ans, le fossé s'est accentué entre les bons élèves et ceux déjà en difficulté. L'école française formerait toujours une élite brillante, mais elle produirait aussi de plus en plus d'échec scolaire. Cette même étude montrerait par ailleurs que les élèves français seraient plus anxieux que la moyenne de l'OCDE.

Santé, réussite scolaire : voilà deux intentions éducatives à très fort enjeu pour l'avenir. Que peut faire l'EPS ?

Définition des concepts-clés

La réussite scolaire peut d'abord s'envisager sous l'angle des résultats scolaires et des diplômes, c'est-à-dire la construction d'un parcours de formation correspondant aux aspirations des élèves et permettant de créer les conditions d'une qualification professionnelle choisie et non subie. A terme, la réussite scolaire permet de choisir un métier pour s'y épanouir. Elle peut aussi s'envisager sous l'angle des contenus, avec notamment pour la scolarité obligatoire la maîtrise du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015). Elle correspond alors à un processus de développement personnel et social et d'acquisition de compétences qui s'étend au-delà de la scolarité, et dont l'aboutissement se manifeste par des capacités accrues d'apprendre, d'être autonome et libre, ouvert sur le monde, responsable et pleinement impliqué dans la vie de la société. La réussite scolaire peut enfin s'envisager sous l'angle de ses bénéfices « collatéraux » en termes de construction personnelle, d'estime de soi, et de confiance en soi.

La réussite en EPS est un élément de la réussite scolaire. Elle se concrétise par la maîtrise d'un ensemble de compétences attendues organisées par niveaux, et structurées en compétences propres qui sont les « *grandes catégories d'expériences les plus représentatives du champ culturel des APSA* » (Programme du Collège, 2008). Ces compétences enrichissent le répertoire des élèves d'un ensemble de nouveaux pouvoirs moteurs, pour être plus efficace dans l'environnement physique et humain. Le contraire de la réussite en EPS, c'est l'éternel débutant. Nous verrons qu'au-delà de la seule réussite en éducation physique, notre discipline contribue aussi à la réussite scolaire perçue de façon globale, en interagissant avec les autres matières d'enseignement et/ou en développant des capacités requises pour réussir à l'École.

Les compétences sont des qualités stables, acquises par l'apprentissage, finalisées, et résultant d'un ensemble d'éléments en interaction dynamique (des ressources pour D.Delignières et G.Garsault, des attitudes, des capacités et des connaissances pour les programmes). Ces qualités supposent un pouvoir d'action et/ou de compréhension sur le réel susceptible de s'appliquer à une catégorie de tâches réunies par un problème commun (ou une « famille de situations » d'après les textes). Par définition, les compétences offrent la possibilité de faire des choix, car être compétent, ce n'est pas seulement savoir « comment faire », c'est aussi savoir « quoi faire », et savoir « quand » le faire. Les compétences supposent la mise en jeu des fonctions effectrices, mais aussi la mise en jeu des fonctions décisionnelles : être compétent, c'est avoir les moyens physiques, cognitifs, et psychoaffectifs de choisir.

Appliquées à la santé, ces choix concernent la recherche d'« *un état de total bien-être physique, mental et social* » (OMS, Charte constitutive, 1946). Enseigner « *les compétences nécessaires à des choix libres et responsables en matière de santé* » (D.Jourdan), c'est clairement viser une éducation à la santé. D'après la circulaire Orientations pour l'éducation à la santé et au collège en effet « *l'éducation à la santé vise à aider chaque jeune à s'approprier progressivement les moyens d'opérer des choix, d'adopter des comportements responsables, pour lui-même comme vis-à-vis d'autrui et de l'environnement. Elle permet ainsi de préparer les*

jeunes à exercer leur citoyenneté avec responsabilité, dans une société où les questions de santé constituent une préoccupation majeure » (1998). L'éducation à la santé, c'est la capacité à faire des choix pour autogérer son capital santé : prendre en charge, de façon autonome et avec expertise, sa propre santé pour construire un « habitus santé » (Delhemmes & Mérand, 1985).

Nous étudierons donc aussi comment les procédures d'enseignement (conception didactique et mises en œuvre pédagogiques) peuvent être de nature à aider les adolescents à faire des choix en matière d'habitudes et d'attitudes de pratique ou de vie, en matière de préservation, d'entretien, et de développement de soi.

Questionnement

En quoi l'éducation à la santé est-elle d'abord une éducation au choix ? Comment éduquer aux choix pour des comportements éclairés, lucides et responsables en matière de santé ? N'est-il pas parfois dangereux de laisser les élèves faire des choix ? Comment « didactiser » l'enseignement des choix le long du parcours de formation ? Comment sensibiliser les adolescents à leur propre santé, alors que chez eux cet enjeu prend généralement de l'importance beaucoup plus tard ?

En quoi et comment l'EPS peut-elle contribuer à la réussite scolaire ? Quelles capacités « transversales » peut-elle développer ? Sur quels leviers du succès peut-elle agir ? Quels freins à la réussite peut-elle lever ?

Quels sont les liens à rechercher entre réussite et éducation à la santé ? Est-il possible de créer entre ces deux intentions un cercle vertueux ?

Problématique 1

En partant du principe que l'EPS est une discipline « *à part entière et entièrement à part* » (A.Hébrard, 1986), nous montrerons que réussir en EPS, c'est améliorer ses conduites motrices pour disposer de nouveaux pouvoirs moteurs, mais c'est aussi enrichir ses ressources et se doter d'un ensemble de connaissances, capacités et attitudes susceptibles de déborder le cadre strict de notre discipline. Beaucoup de ces transformations « rejaillissent » sur la réussite scolaire comprise au sens global, et elles forment à la prise en charge autonome de sa propre santé par des choix éclairés, libres, et responsables. Nous verrons aussi qu'un élève en bonne santé et qui sait préserver sa santé a plus de chances d'être un élève en réussite scolaire, et qu'inversement un élève qui rencontre le succès à l'Ecole est un élève qui jouit souvent d'un meilleur bien-être physique, mental, et social.

Problématique 2 (plus engagée)

Nous défendrons l'hypothèse selon laquelle ce qui réunit la contribution de l'EPS à la réussite scolaire et sa contribution à la santé par une éducation aux choix, c'est le principe de rendre les élèves « *acteurs de leur propre formation* » (Mission du professeur, 1997). En apprenant d'une certaine façon en éducation physique, une façon qui permet « d'apprendre à apprendre » seul ou avec les autres, les adolescents construisent un certain nombre de compétences transversales d'une matière d'enseignement à l'autre (domaine 2 du socle). Nous insisterons aussi sur la réussite en EPS, qui en relançant la confiance en soi, peut jouer le rôle de « levier » envers l'engagement scolaire, et « réconcilier » certains élèves à risque de décrochage avec leur place à l'Ecole. En impliquant les élèves et en leur déléguant un certain nombre de décisions, cette façon d'enseigner est aussi la plus efficace pour préparer les élèves à la gestion de leur propre capitale santé, car l'éducation à la santé se construit toujours dans l'action et dans l'expérimentation, surtout chez les adolescents dont les choix sont relativement hermétiques aux « leçons », aux recommandations, ou encore aux mises en garde.

Plan 1 : entrée par les deux commandes du sujet

- ◇ Partie 1 : la contribution de l'EPS à la réussite scolaire
- ◇ Partie 2 : la contribution de l'EPS à l'éducation à la santé par une éducation aux choix
- ◇ Partie 3 : le cercle vertueux entre réussite scolaire et éducation à la santé.

Plan 2 : entrée par une typologie inspirée de la déclinaison de la santé selon l'OMS

- ◇ Partie 1 : éducation à la santé et réussite scolaire vues sous l'angle physique
- ◇ Partie 2 : éducation à la santé et réussite scolaire vues sous l'angle mental
- ◇ Partie 3 : éducation à la santé et réussite scolaire vues sous l'angle social

Plan 3 : entrée autour des choix (plan plus en phase avec la problématique 2)

- ◇ Partie 1 : l'éducation aux choix est une éducation qui place l'élève en situation d' « expérimenter » ses propres choix. Cette « façon » active d'apprendre développe des compétences applicables à un grand nombre de situations et qui concernent l'ensemble des matières d'enseignement (domaine 2 du socle : les méthodes et outils pour apprendre)
- ◇ Partie 2 : l'éducation à la santé peut réunir plusieurs matières d'enseignement dans le cadre d'un travail interdisciplinaire avec l'EPS
- ◇ Partie 3 : les bénéfices « collatéraux » à l'éducation aux choix en EPS : estime de soi et confiance en soi (santé mentale) par le sentiment de se sentir impliqué, utile, valorisé → lien avec la réussite scolaire.

Plan détaillé autour de la proposition de plan n°1 = entrée par les deux commandes du sujet

Votre travail = sélectionner les arguments, les réécrire pour les « épurer », et les illustrer

Partie 1 : la contribution de l'EPS à la réussite scolaire (partie construite sur le modèle de ce que partage l'EPS avec les autres matières d'enseignement)

- 1.1 Ce que partage l'EPS avec les autres matières d'enseignement, ce sont d'abord des attitudes et la façon de concevoir sa place à l'Ecole. « *L'expérience nous démontre fréquemment qu'un élève peut très bien disposer d'un ensemble de qualités et de ressources requises pour réussir, et cependant être en échec, si leur mobilisation est inhibée par des représentations négatives sur soi* » (Anne Hébrard, *L'analyse transactionnelle*, in Revue EPS n°243, 1993). Nous pensons que l'échec scolaire est souvent une question de manque de confiance en soi chez des élèves qui ont intériorisé à force de répétitions les jugements négatifs à l'Ecole.

Pourtant, « *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* » (*ibid.*). Nous pensons que l'EPS a les moyens de « relancer » la confiance de ces adolescents désenchantés par l'Ecole, en leur permettant d'expérimenter le succès dans des tâches qui ont de l'importance pour eux. Nous espérons un effet de « levier » ou de « contagion », en espérant que la construction d'une relation positive entre l'effort et la réussite « rejaillisse » sur la façon de percevoir l'investissement dans les autres disciplines d'enseignement.

Valoriser une pédagogie de la réussite et de la confiance en soi en EPS, c'est travailler autour d'un nombre ciblé de compétences (J.L.Ubaldi, *Une EPS de l'anti-zapping*, Revue EPS n°309, 2004) sur des cycles longs (D.Delignières, *Plaisir et compétence*, in Contre-Pied n°8, 2001), avec des tâches ajustées aux possibilités d'action et de réflexion des élèves (J.-P.Famose, *Tâches motrices et stratégies pédagogiques en EPS*, in Dossier EPS n°1, Paris, 1983), et autour d'un climat motivationnel de maîtrise au sein duquel chacun est d'abord amené à se comparer à soi (Ames & Ames, 1984). C'est aussi envisager des modalités de différenciation pédagogique proposant plusieurs « chemins » pour réussir, car l'adolescence est la période de l'explosion des différences, notamment entre les filles et les garçons (Blimkie, 1989). C'est enfin proposer des tâches et des objectifs à forte valeur ajoutée, car la réussite ne peut avoir un effet de résilience que si elle concerne des choses « importantes » pour les élèves, par exemple des pouvoirs moteurs aux effets tangibles dans l'environnement.

→ **Exemple de réussite à forte valeur ajoutée susceptible de « réparer » l'image narcissique :**

Evidemment cette possibilité pour l'EPS de « réconcilier » l'élève avec sa place à l'Ecole n'est pas « magique ». Elle suppose de très nombreuses expériences de réussite avant de pouvoir « contaminer » les autres matières d'enseignement. Mais la place du corps est telle à l'adolescence (A.Birraux, *Le processus d'adolescence*, in Sciences et Vie Hors-série n°188, 1994), que la réussite des conduites motrices n'est pas sans effet sur les croyances d'efficacité personnelle et sur le sentiment de compétence. Surtout si en même temps, l'enseignant crée des relations positives avec ses élèves, en les persuadant de leur valeur (Bandura, 1996).

- 1.2 (argument assez proche du précédent, mais avec une « entrée » différente)

L'échec scolaire s'explique parfois aussi par l'orientation motivationnelle dominante de certains élèves. Ceux qui sont avant tout animés par des buts de performance peuvent refuser de s'engager et de travailler, car l'effort est trop « menaçant » envers leur construction narcissique : selon la théorie des attributions causales en effet (Weiner, 1985), échouer en réalisant des efforts importants, c'est « isoler » la compétence comme seule explication de l'échec. Certains préfèrent alors renoncer ou « fuir » pour ne pas s'exposer, développant ainsi des formes de stratégies d'auto-handicap (E.Thill, *Compétence et effort*, PUF, Paris, 1999). Ces stratégies conduisent même parfois à l'impuissance apprise (Seligman, 1975), lorsque certains élèves ne perçoivent plus de liens entre les efforts et les résultats : en se résignant, ils deviennent des décrocheurs scolaires (C.Rivard, 2012), c'est-à-dire des adolescents qui n'attendent plus rien du collège ou du lycée.

Etre animé par des buts de maîtrise favorise l'engagement en EPS, mais aussi dans les autres matières d'enseignement. Ne pas se décourager et continuer ses efforts malgré les erreurs, c'est une attitude qui ne profite pas seulement à l'EPS, mais aussi à sa façon de se comporter face au travail scolaire. L'échec scolaire s'explique en effet souvent par le découragement, voire par la résignation apprise.

C'est pourquoi nous pouvons aussi travailler en EPS autour de la nature du climat motivationnel (Ames & Ames, 1984), c'est-à-dire les *critères de succès qui sont projetés sur les individus par un entraîneur, un professeur, un parent... à l'intérieur du contexte de réalisation*. Ce climat oriente les types de buts que se fixent les élèves. Les recherches ont montré que ce sont les buts de maîtrise qui sont les plus favorables aux progrès, quelles que soient les matières d'enseignement, car ils s'accompagnent de « *comportements adaptatifs vis-à-vis de l'apprentissage* » (J.-P.Famose, P.Sarrazin, F.Cury, *Apprentissage et buts d'accomplissement*, in J.Bertsch et C.Le Scannf, *Apprentissage moteur et conditions d'apprentissage*, PUF, Paris, 1995.). Le climat de maîtrise naît et se renforce dans une atmosphère sans concurrence entre les élèves, sans classement, où l'on est surtout invité à se comparer à soi avant de se comparer aux autres. Pour instaurer un tel climat, l'enseignant peut s'inspirer du modèle TARGET d'Epstein (1989), lequel explique comment il est possible de manipuler les éléments de la tâche, de l'autorité, de la reconnaissance, des groupes, de l'évaluation et du temps en vue d'instaurer un climat motivationnel de maîtrise.

N'oublions pas enfin que toutes les activités ne sont pas compétitives en EPS : certaines engagent le corps sur un mode expressif (les activités artistiques de la CP3), alors que d'autres (aux lycées) l'engagent sur un mode d'entretien et de développement directement relié à la préservation de sa santé actuelle pour une préparation à la santé future (les activités de la CP5). Tous les adolescents sans doute ne peuvent atteindre un haut niveau de performance en éducation physique, mais tous doivent, d'une façon ou d'une autre, se sentir valorisés et connaître le succès au sein d'un climat « protecteur » où l'erreur est tolérée.

→ **Exemple :**

Agir sur les buts que se donnent prioritairement les élèves (maîtrise vs performance) suppose des actions à long terme, car certains adolescents « baignent » depuis longtemps dans un climat où ce sont les comparaisons interindividuelles qui importent avant tout. Par ailleurs, il n'est pas toujours facile de valoriser les comparaisons auto-référencées, dès lors que la plupart des APSA reposent, en contexte compétitif, sur des comparaisons hétéro-référencées (notamment dans le champ social).

- 1.3 Ce que partage l'EPS avec les autres matières d'enseignement, ce sont aussi des compétences. Celles portées par le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (BO n° 17 du 23 avril 2015) concernent « *les élèves en cours de scolarité obligatoire* », et elles sont réparties en cinq domaines de formation « *qui définissent les grands enjeux de formation durant la scolarité obligatoire* ».

Parmi ces domaines, l'éducation physique participe de façon privilégiée aux domaines 1 à 3 : les langages pour penser et communiquer, les méthodes et outils pour apprendre, et la formation de la personne et du citoyen. L'EPS contribue donc à la réussite scolaire car elle concourt à solliciter et à construire des compétences transversales d'une matière d'enseignement à l'autre, mais toujours autour de la mise en jeu concrète du corps, c'est à dire toujours autour des conduites motrices.

Du côté du domaine 1, l'EPS est un espace d'expérimentation pour traduire ses actions en mots, en même temps qu'elle permet de construire un langage du corps.

Du côté du domaine 2, l'EPS aide les élèves à savoir planifier leurs actions, à savoir concevoir un projet, et à évaluer leurs propres résultats pour capitaliser leurs expériences.

Enfin du côté du domaine 3, l'EPS offre des occasions privilégiées pour partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités, et apprendre à vivre ensemble.

→ **Exemple** autour de la mise en projet et de l'évaluation formatrice, procédures privilégiées pour « apprendre à apprendre » (A.Giordan, J.Saltet, 2001) :

- 1.4 Ce que partage l'EPS avec les autres matières d'enseignement, ce sont aussi des connaissances. L'enseignement des APSA offre des opportunités originales pour concrétiser des notions abstraites apprises ailleurs ou encore pour manipuler des formules mathématiques, et ainsi permettre aux élèves de mieux les comprendre, leur donner du sens, pour finalement mieux les intégrer dans leur « système explicatif préalable » (A.Giordan, G.De Vecchi, *Les origines du savoir*, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1987). Ainsi est-il possible d'utiliser des calculs de vitesses et des statistiques pour travailler sa VMA en cycle demi-fond, ou s'appuyer sur des éléments de cartographie pour faire une course d'orientation (D.Merlin, *Course d'orientation et interdisciplinarité*, in *Revue EPS* n°141, 1976), ou mobiliser des connaissances sur le fonctionnement cardio-respiratoire pour contrôler sa fréquence cardiaque en STEP, ou encore travailler les images des pratiques corporelles avec les outils numériques (J.-C.Etourneaud, *Lire et exploiter les images en interdisciplinarité*, in *Revue EPS* n°348, 2011).

Ces liens entre la théorie et la pratique physique et sportive peuvent s'inscrire dans des projets interdisciplinaires (IDD au collège, IDD au lycée), lesquels permettent la conception, la mise en œuvre et l'aboutissement d'un projet choisi en petits groupes. La contribution de l'éducation physique à la réussite scolaire repose ici sur le principe selon lequel les connaissances ne sont pas désincarnées, mais elles prennent du sens en impliquant les élèves vers un objectif final à haute valeur perçue. Notons que tout récemment, la ministre de l'éducation nationale, Najat Vallaud-Berkec en présentant sa réforme du Collège (11 mars 2015), souhaite redonner un nouveau souffle au projet interdisciplinaire avec les EPI, enseignements pratiques interdisciplinaires, qui seront au centre des nouveaux programmes pour le Collège.

→ **Exemple** : R.Dupré (*Les compétences au cœur de l'interdisciplinarité*, in *Les compétences*, coordonné par J.-L.Ubaldi, Editions Revue EPS, Paris, 2005) évoque un IDD à Villeurbanne associant EPS, technologie et éducation civique. Il s'intitule « préparer, entretenir et piloter son VTT en toute sécurité, dans le respect du code de la route, en milieu urbain comme en tout terrain ». L'enjeu de cet IDD est de conduire les élèves du collège à devenir autonomes, responsables et « virtuoses », avec comme projet concret final l'organisation et la participation à une course d'orientation à VTT.

- 1.5 Ce que partage l'EPS avec les autres matières d'enseignement, ce sont enfin des ressources communes, et notamment des ressources cognitives. Les ressources sollicitées en éducation physique ne sont pas différentes de celles requises pour réussir dans les autres matières d'enseignement : elles sont seulement mobilisées autour d'un objet différent. Ainsi selon E.Loarer, l'intelligence se développe par action, médiation et métacognition (*L'éducation cognitive : modèle et méthodes pour apprendre et penser*, in *Revue Française de Pédagogie* n°122, 1998). Ce principe alimente les travaux sur l'éducabilité cognitive, c'est-à-dire un ensemble de procédures dont l'objet est d'« améliorer le fonctionnement intellectuel des personnes » (*ibid.*). Certains chercheurs défendent même un « développement des processus cognitifs par les APSA » (P.Marchandise, A.Mansy-Dannay, B.Mainguet, in *Revue EPS* n°360, 2014) : « des transformations cognitives accompagnent, et sont développées par la pratique des activités physiques, sportives ou artistiques (APSA) », « on l'observe en particulier avec des enfants en difficulté (dyslexie, dysphasie, déficience intellectuelle...) pour lesquels le format moteur constitue une très bonne source pour le développement cognitif ». Mais ces travaux concernent pour l'essentiel la place de l'activité motrice à l'école élémentaire.

L'EPS au Collège et aux lycées peut aussi participer à une forme d'éducabilité cognitive, notamment en travaillant autour de la métacognition, qui est « la connaissance que l'on a de ses propres processus cognitifs » (B.Noël, *La métacognition*, 1991). Ainsi est-il raisonnable d'envisager une contribution à la réussite scolaire en améliorant la connaissance de soi, et notamment la connaissance de soi en train d'apprendre. A cette fin des procédures d'enseignement sont privilégiées, notamment celles qui impliquent un retour réflexif sur ses propres actions : situation-problème (P.Meirieu, 1998), feedback interrogatifs (M.Piéron, 1992), débats d'idées (D.Deriaz et al. 1998) et conflits sociocognitifs (Doise et Mugny, 1981), verbalisations de ses propres actions, mises en projet, évaluations formatrices (G.Nunziati, 1991). Le principe est

toujours le même : amener l'élève à prendre conscience de ses propres stratégies pour apprendre, et notamment celles « qui marchent ».

→ **Exemple :**

Evidemment, les procédures métacognitives ne doivent pas prendre le pas sur le temps d'engagement moteur en EPS (M.Piéron, *Pédagogie des activités physiques et sportives*, Editions Revue EPS, Paris, 1992), en raison de leurs limites didactiques (D.Delignières, *Apprentissage moteur et verbalisation*, in Echanges et controverses n°4, 1991), et en raison du risque d'intellectualisation artificiel qu'elles font peser à la discipline (P.Arnaud, *Les savoirs du corps*, Lyon, PUL, 1983 ou J.André, *Du développement de la personne à la didactique des activités sportives et à l'oubli du sujet*, in Enseigner l'EPS, Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1993).

Partie 2 : la contribution de l'EPS à une éducation à la santé par une éducation aux choix

- 2.1 Faire des choix libres et responsables en matière de santé, c'est d'abord décider de mener une véritable vie physique et sportive. Les effets favorables de l'activité physique régulière sur la santé sont avérés par de très nombreuses études (*Activité physique : Contextes et effets sur la santé*, INSERM, 2008), et faire des choix « bons pour la santé », c'est avant tout choisir de pratiquer, dans sa vie personnelle, une ou plusieurs APSA. Ces choix sont le moyen le plus efficace pour lutter efficacement contre la sédentarité et le surpoids (P.Laure, *Activités physiques et santé*, Ed. Ellipses, Paris, 2007).

Mais comme par définition, un choix ne peut être que libre, surtout une fois le périmètre de l'établissement scolaire franchi, nous pensons que le moyen le plus sûr est de créer une appétence au long cours envers les exercices corporels, de façon à ce que le citoyen d'aujourd'hui et de demain gère sa vie physique au-delà des murs de l'École. Or B.Paris, se référant à une enquête de l'INSEP datant de 1987, rappelle que « 80% des élèves lancés dans la vie active ou dans les études universitaires abandonnent tout entraînement physique pendant une dizaine d'années. Et, c'est aux alentours de la trentaine qu'un certain nombre d'entre eux renoue avec une pratique corporelle » (*L'école prépare-t-elle les adultes de demain à bien gérer leur vie physique ?*, dossier EPS n°25, 1995). C'est pourquoi le principe est de créer les conditions de « bons souvenirs » dans les séances d'EPS, de façon à renforcer une « motivation continuée » (J.-P.Famose, *La motivation en éducation physique et en sport*, A.Colin, Paris, 2001) envers la pratique physique et sportive, car « c'est pendant les moments-clés de la vie que s'enracinent dans la personnalité les schémas de pensée et d'actions qui guideront les comportements du futur adulte. Le goût, l'indifférence ou le dégoût pour les exercices du corps se façonnent en partie pendant les cours d'EPS » (B.Paris, 1995).

Les leviers sont nombreux pour susciter du plaisir ou de la satisfaction en EPS, notamment du côté du vécu émotionnel car la leçon est un espace original où la mise en jeu du corps permet de ressentir des émotions et sensations positives, émotions et sensations que le futur pratiquant cherchera à retrouver dans sa pratique physique d'adulte (en plus du fait qu'elles participent dans le temps de la séance au bien-être et à l'épanouissement personnel, donc à la santé actuelle). Les situations ludiques, les défis à relever, les confrontations au risque (subjectif), les situations inhabituelles faisant perdre les repères habituels du « terrien », ou encore les relations interindividuelles permettant aux adolescents d'agir « avec les copains » sont autant de possibilités pour créer les conditions d'une motivation au long cours qui ne se cantonne pas au strict déroulement des séances obligatoires inscrites à l'emploi du temps. Des procédures plus originales sont parfois envisagées par l'équipe des enseignants d'EPS, comme celles qui consistent à « sortir des murs » de l'établissement dans le cadre d'un projet sportif original (raid multisport, séjour au ski, randonnée VTT, etc.). Ces moments d'évasion et de contact avec la nature sont en général l'occasion de générer des « expériences mémorables » qui inspireront en profondeur les choix en faveur d'une vie physique non sédentaire. Ainsi que la rappellent les textes officiels « en proposant une activité physique régulière, source de bien être, elle (l'EPS) favorise l'acquisition d'habitudes de pratiques nées souvent du plaisir éprouvé » (Programme du Collège, 2008).

Enfin, le sentiment de satisfaction qui naît de la réussite, et la construction d'un rapport positif avec son corps, sont aussi des leviers très puissants pour inciter les adolescents à faire des choix en faveur d'une pratique physique personnelle, seule protection contre les méfaits de la sédentarité.

→ **Exemple :** Avec une classe de troisième les enseignants d'EPS de l'établissement en collaboration avec leurs collègues de Sciences de la vie et de la terre conçoivent un projet de raid multisports appuyé par le Comité d'Education à la Santé et à la Citoyenneté de l'établissement. Sur trois jours fin mai, ces élèves enchainent les activités vélo tout terrain,

escalade, course d'orientation et canoé-kayak dans un environnement de pleine nature inédit, loin de l'établissement scolaire. En amont, ce raid donne du sens à la recherche de la forme physique des élèves pendant les séances d'éducation physique, en mobilisant leur engagement vers un objectif concret et attractif. Avec l'enseignant d'EPS, les élèves décident de l'itinéraire en mobilisant par la même occasion leurs connaissances en cartographie. Des itinéraires « bis » sont prévus pour les élèves les moins entraînés ou les plus fatigués. Du côté de l'enseignement de SVT, les élèves sont impliqués dans la construction des menus et des rations de récupération, de façon à mieux comprendre en les faisant « fonctionner » les connaissances du programme de troisième sur la nutrition et la digestion. Ce sont les élèves eux-mêmes qui réalisent les choix de menus, en s'appuyant notamment sur le livret « Fourchettes et baskets » destiné aux élèves de collège pour les aider à comprendre les relations entre l'alimentation et l'activité physique, et élaboré par l'INPES (2011). Ce projet participe à une véritable éducation à la santé car l'élève devient responsable et acteur dans une démarche valorisante en matière de santé et de citoyenneté. Surtout, il est conçu pour générer un capital de « bons souvenirs », qui entretiendront sur le long terme la relation plaisir, pratiques physiques de pleine nature, et santé. Pour que les choix personnels deviennent plus favorables aux efforts physiques, et moins favorables aux écrans.

- 2.2 La santé dans le domaine des pratiques physiques et sportives, c'est aussi savoir s'engager en sécurité. Dans ce domaine, une véritable éducation à la santé suppose d'interférer avec les choix des individus, car les dispositifs de sécurité passive, lorsqu'ils sont perçus par les individus, ont tendance à provoquer un processus de « compensation » par un mécanisme cognitif de conservation du risque (Aschenbrenner et coll., 1986). Il faut donc éduquer à la prise de risques, c'est-à-dire éduquer aux choix comportementaux face au risque (D.Delignières, *Risque perçu et apprentissage moteur*, in *Apprentissage moteur, rôle des représentations*, Revue EPS, Paris, 1991). Rappelons que les accidents de transport représentent la première cause de décès chez les 15-24 ans (Inserm-CépiDc, 2009), et que certains de ces décès sont dus à des prises de risque inconséquentes, c'est-à-dire à des choix inadaptés. Certains adolescents sont même des « *sensations seekers* » (M.Zuckerman, 1979) : avides de sensations, ils sont « en manque » chaque fois que leur vie est monotone. Ces jeunes sont particulièrement vulnérables car ils ont tendance à prendre des risques inconsidérés. C'est donc bien sur la sécurité active qu'il faut agir, c'est-à-dire sur la gestion du risque, et gérer, c'est toujours prendre des décisions, faire des choix. Pour gagner en sécurité, ces choix devront « *se positionner entre deux balises : un comportement inhibé et un comportement dangereux* » (J.-A.Laguarrigue, *La sécurité par l'EPS*, in *Revue EPS* n°256, 1995). L'objectif d'une éducation à la sécurité n'est pas de refuser le risque, il est de le percevoir et d'adopter des comportements réalistes. Pour accompagner les élèves vers des choix adaptés à leurs possibilités, l'enseignant d'inspire de la théorie homéostatique du risque de Wilde (1988) qui postule que le sujet compare ses niveaux de risque préférentiel et de risque perçu, et qu'il tente d'en réduire les écarts : « *les individus cherchent à maintenir un niveau non nul de risque subjectif* ». C'est donc à l'enseignant d'agir (indirectement) sur les deux leviers de la prise de risque : le risque préférentiel, et le risque perçu : « *un objectif important de l'apprentissage de la sécurité serait de permettre aux sujets d'évaluer le plus objectivement possible les caractéristiques des situations auxquelles ils sont confrontés* » (D.Delignières, 1993). Les choix didactiques consistent à manipuler les déterminants du risque subjectif pour les adapter aux élèves selon leurs différences, de laisser aux élèves des choix en situation de risque perçu pour qu'ils puissent vraiment prendre des décisions, et d'augmenter l'espace de ces décisions de la sixième à la terminale avec une autonomie évolutive où l'apprenant devient peu à peu acteur de ses acquisitions. Plus généralement, il s'agit de créer les conditions d'une implication progressive et raisonnée de l'élève dans la prise en charge de sa sécurité et de celle des autres. S'engager en sécurité ne peut s'apprendre « à vide », un niveau non nul de risque perçu est indispensable : « *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, *Sécurité et prise de risque en EPS*, 2000).

→ **Exemple d'un dispositif où l'élève est amené à choisir un certain niveau de risque perçu (des ateliers en gymnastique, des voies et des façons de grimper en escalade, des niveaux de difficulté dans un parcours gymkhana en VTT, etc.).**

Néanmoins pour assurer les conditions de la sécurité des élèves en EPS, et donc de leur santé actuelle (Risques particuliers à l'enseignement de l'EPS et au sport scolaire, Circulaire n°2004-138 du 13 juillet 2004), le professeur conçoit et met en œuvre son enseignement de façon à tendre vers un niveau nul de risque objectif. En apportant une attention particulière à l'usage d'un

matériel adapté et répondant aux normes (Sécurité des élèves, pratique des activités physiques scolaires, Note de service n° 94-116 du 9 mars 1994).

- 2.3 Autogérer avec expertise et responsabilité son capital santé, c'est aussi acquérir un ensemble d'habitudes de vie saine. En EPS, il est possible d'éduquer les adolescents à des choix « protecteurs » en matière de santé. L'enseignant enseigne pour cela des connaissances et des compétences concernant l'échauffement, la récupération (techniques de récupération active, d'étirements et de relaxation), l'entraînement, l'activité utilitaire, la sécurité passive, voire l'hydratation et la nutrition ou encore la gestion du stress (techniques de relaxation). La plupart de ces compétences supposent des choix : choisir de s'échauffer ou pas, choisir des exercices adaptés pour cela, etc. L'enjeu est de savoir « *s'engager lucidement dans la pratique* » (Programme d'EPS des lycées d'enseignement général et technologique, 2010), mais aussi savoir « *réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi (CP5)* » (*ibid.*). Ces savoirs participent à la préservation de l'intégrité physique des élèves pour aujourd'hui, mais surtout ils ont vocation à devenir de véritables habitudes de vie et de pratique pour plus tard. Ils « accompagnent » les pratiques physiques et sportives, car ils ne peuvent s'acquérir « à vide ». Du côté des procédures d'enseignement, afin que ces compétences participent à la gestion d'une vie physique susceptible de s'étendre au-delà des limites de l'établissement scolaire, l'implication et les choix des élèves doivent être au centre du dispositif. Les façons de s'échauffer, de récupérer après un effort, les façons de s'entraîner, voire de s'hydrater ou de se nourrir ne peuvent « pénétrer » les habitudes de vie des adolescents que si elles prennent du sens, que si elles sont vraiment investies « de l'intérieur » par les acteurs. C'est pourquoi les élèves doivent être mis en situation de faire des choix en investissant des rôles et des responsabilités. Il s'agit de leur donner l'occasion d'expérimenter, sous contrôle de l'enseignant, un espace de liberté de plus en plus élargi, du collège au lycée.

→ **Exemple :** Avec une classe de quatrième dans l'activité gymnastique, l'enseignant propose un mode d'entrée acrobatique dans l'activité, et décide de confier des rôles à ses élèves, déléguant alors ses responsabilités tout en gardant toujours le contrôle de sa classe. Ainsi quelques élèves sont responsables de l'installation des dispositifs de sécurité passive, d'autres assurent la conduite collective de l'échauffement, certains se voient confiés les dispositifs de sécurité active (parade), alors que d'autres sont agents de vérification de sécurité et replace tous les dispositifs matériels en cas de nécessité. Enfin, à la fin de la séance, un ou plusieurs élèves assure(nt) la conduite d'un retour au calme constitué d'étirements et d'imagerie mentale. Certains de ces rôles s'échangent entre groupes d'élèves au sein même de la séance, afin que tous puissent pratiquer, alors que d'autres se partagent d'une séance à l'autre. Simultanément, et dès la quatrième séance (sur un total de dix), les élèves ont la possibilité de choisir les ateliers correspondant aux éléments gymniques qu'ils souhaitent améliorer en vue d'un projet incarné dans un enchaînement de fin de cycle soumis à évaluation. Bien sûr, cette liberté d'évolution au sein de la séance est encadrée par des consignes strictes et notamment par des critères de réussite constituant à chaque atelier des « laisser-passer » pour travailler un ou plusieurs autres ateliers. En d'autres termes, un élève ne peut choisir une situation d'apprentissage de difficulté supérieure s'il n'a préalablement satisfait au critère de réussite d'un atelier pré-requis. A l'échelle du cycle, il est possible d'imaginer que les compétences liées à une pratique gymnique en toute sécurité auront été d'autant plus facilement construites que chaque élève n'aura pas seulement été actif, mais aussi et surtout acteur de sa propre formation.

→ **Autre exemple possible en terminale pour préparer l'évaluation au baccalauréat dans une activité de la CP5.** Dans ces activités, l'élève est progressivement mis en situation de choisir des mobiles, des exercices, des modalités d'effort, pour atteindre des objectifs qu'il s'est fixé préalablement.

Partie 3 : le cercle vertueux entre réussite scolaire et éducation à la santé par une éducation aux choix

- 3.1 Les procédures favorables à la réussite scolaire et celles favorables à des choix libres et responsables en matière de santé s'inscrivent dans une même façon de concevoir l'enseignement. Elles placent l'apprenant en situation d'expérimenter et de piloter son processus d'apprentissage en auto-évaluation ses actions. Ainsi que le souligne A.Hébrard, « *si, d'une discipline à l'autre, les savoirs paraissent distincts, les méthodes d'apprentissage le sont moins* » (*L'EPS, réflexions et perspectives*, Coédition revue STAPS & Revue EPS, Paris, 1986). Dès lors que l'Ecole vise à

l'émancipation des individus, apprendre c'est faire des choix pour construire son autonomie et sa responsabilité de façon active. Qu'il s'agisse de contribution à la réussite scolaire ou d'éducation à la santé, le principe est toujours de placer les adolescents en situation d'être « *acteurs de leur propre formation* » (Mission du professeur, 1997). Et pour cela il faut choisir, expérimenter, s'autoévaluer, assumer des responsabilités, se mettre en projet... en EPS, mais aussi dans les autres matières d'enseignement.

En d'autres termes, il existe une forme de cercle vertueux entre ce qui favorise la réussite scolaire et ce qui favorise des choix éclairés en matière de santé : dans les deux cas il faut apprendre d'une certaine façon, une façon qui ne cherche pas imiter ou reproduire, mais une façon qui vise à « *réussir et comprendre* » (J.Piaget, 1974).

→ **Exemple :**

- 3.2 Se sentir intégré dans un groupe participe à la fois à la santé sociale et à la réussite scolaire. Du côté de la santé, l'intégration sociale dans le groupe de pairs est primordiale, au moment à l'adolescence où « *il y a transfert progressif de la famille à d'autres agents de socialisation et en particulier au groupe de pairs, des camarades, qui a une position privilégiée dans ce temps de transition* » (C.Thourette, M.Guidetti, *Introduction à la psychologie du développement*, A.Colin, Paris, 1995). Comme en témoigne l'immense succès des réseaux sociaux, à l'adolescence, le groupe de pairs prend de plus en plus d'importance car il joue un rôle dans la construction identitaire des individus. Les discours des pédopsychiatres concordent pour souligner qu'un adolescent isolé, c'est un adolescent qui va mal (X.Pommereau, *Quand l'adolescent va mal*, J.-C.Lattès, Paris, 1997).

Par ailleurs, savoir travailler en groupe est une compétence transversale utile à toutes les disciplines scolaires, comme en témoigne le pilier 6 du Socle commun de connaissances et de compétences (2006) sous la rubrique « Les compétences sociales et civiques » : « *chaque élève doit être capable de communiquer et de travailler en équipe* ». Cette capacité est d'ailleurs rappelée dans le nouveau texte, le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture applicable à la rentrée 2016, celui-ci précisant du côté du domaine 2 (Les méthodes et outils pour apprendre) que « *L'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus* » (Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015).

Certaines procédures d'enseignement déployées en EPS agissent favorablement sur le bien-être social en visant la construction de compétences sociales utiles à la réussite dans toutes les matières enseignées. Les actions favorables à la santé contribuent donc en même temps à la réussite scolaire. Du côté opérationnel, les interventions sont nombreuses pour engager les élèves, à partir de la richesse des APSA, à coopérer, collaborer, communiquer, partager avec les autres, et/ou s'opposer en respectant des adversaires à partir d'une confrontation codifiée par des règles. Pour rester aussi dans le registre d'une éducation aux choix, nous choisissons de mettre en avant la notion de projet collectif où tout le monde se sent utile malgré ses différences. Notre discipline offre en effet de nombreuses opportunités pour inviter les élèves à se mettre en projet collectivement vers un objectif concret à haute valeur perçue et stimulant : chorégraphie en danse, enchaînement de figures acrobatiques en acrosport, numéro collectif en arts du cirque... Dans la plupart de ces activités, les différences au sein du groupe sont une richesse, et peuvent être exploitées au profit de la réussite de tous. Les effets bénéfiques s'exercent sur la santé en favorisant l'éducation aux choix, la reconnaissance sociale, l'intégration, et la confiance en soi. Mais ils s'exercent aussi sur la réussite scolaire, car celle-ci se construit en partie sur le « *savoir vivre ensemble* » (Programme du lycée général et technologique, 2010).

→ **Exemple de mise en projet collectif qui suppose une collaboration à l'échelle du cycle :**

- 3.3 L'éducation aux choix que nous avons défendue pour participer à une éducation à la santé et contribuer à la réussite scolaire présente des bénéfices « collatéraux ». Car en étant investi d'un espace de liberté et de responsabilité, l'adolescent se sent impliqué, utile, valorisé. En devenant un partenaire de l'enseignement, il se sent « grandir » car le « *désir d'indépendance* » est particulièrement sensible à l'adolescence (D.Marcelli, in *Sciences et Vie Hors-Série n°188*, 1994). S'inspirant des travaux d'E.Deci (1975), F.Fenouillet et A.Lieury rappellent que les deux ressorts principaux de la motivation intrinsèque sont l'estime de soi et le sentiment d'autodétermination (*Motivation et réussite scolaire*, Dunod, Paris, 1997). Les procédures que nous avons présentées agissent favorablement sur ces deux leviers, lesquels peuvent changer la façon de se considérer à l'École : non plus seulement parce que c'est « obligatoire », mais parce que c'est un lieu d'épanouissement et de construction d'un parcours personnel de formation. C'est peut-être cela

l'un de secrets de la réussite scolaire. Quant à l'estime de soi, elle est le ressort principal de la santé mentale à l'adolescence, mais sans doute aussi tout au long de la vie (C.André, *Imparfais, libres et heureux. Pratiques de l'estime de soi*, Editions de Noyelles, Paris, 2006).

→ **Exemple d'un projet valorisant :**

Réponse à la problématique

Une EPS favorable à la santé ne peut se concevoir que dans une perspective holiste et positive mettant en jeu le corps dans toutes ses dimensions (biologique, psychoaffective, cognitive, sociale). Celle-ci ne réduit pas à des informations, car éduquer à la santé, ce n'est ni faire de la publicité, ni de la propagande. D'ailleurs, les adolescents sont en général peu réceptifs aux discours axés sur la prise de précautions (C.Perrin, 2003), discours « *perçus trop souvent comme « moralisateur » chez les élèves* » (G.Orsi, 2006). La pédagogie bavarde ne suffit pas à infléchir les habitudes de vie des adolescents : les mots « glissent » sur leurs représentations. Un enseignement efficace en matière de santé c'est un enseignement qui éduque aux choix, car c'est la seule condition pour que les adolescents d'aujourd'hui, adulte de demain, infléchissent leurs comportements dans un sens favorable à la préservation de leur capital santé. L'éducation à la santé suppose en effet la nécessité de dévoluer à l'élève la responsabilité de s'occuper avec expertise de sa propre santé.

Nous avons montré comment l'enseignant d'EPS ouvrait l'éventail des choix le long d'une progressivité didactique du collège au lycée. Car impossible d'apprendre à faire des choix sans espace de liberté et de décision, mais toujours en conditions protégées et sécurisées, au sein d'un contexte éducatif où les erreurs sont possibles sans se mettre en danger. Nous avons aussi souligné que l'éducation à des choix libres et responsables est aussi une éducation à des choix éclairés, c'est-à-dire des choix guidés par des connaissances (sur soi, sur les autres, sur l'environnement).

Nous avons aussi montré comment l'EPS contribue à la réussite scolaire, car « *le professeur a la responsabilité de créer dans la classe les conditions favorables à la réussite de tous* » (Mission du professeur, 1997). Même si elle est une discipline « *entièrement à part* », elle participe aussi à la réussite « globale » des élèves à l'Ecole et à la construction d'un parcours de formation épanouissant pour chacun, car elle est également une discipline « *à part entière* » (A.Hébrard, 1986). Nous pensons que l'échec scolaire s'explique rarement par des déficiences cognitives, mais plutôt par des attitudes qui alimentent des comportements d'engagement ou de protection, en lien avec le « métier d'élève ». Nous avons particulièrement insisté sur la confiance en soi, si importante pour comprendre pourquoi un élève peut consentir à investir des efforts très importants, et pour comprendre au contraire pourquoi parfois il se résigne. Et si importante pour la santé, car l'estime de soi est un passeport pour la vie.

Ouverture

Et si nous devons retenir deux choses essentielles, deux choses à la fois favorables à la santé et à la réussite scolaire, ce seraient le plaisir de pratiquer et d'apprendre et les satisfactions de réussir. Plaisir et satisfactions sont en effet les deux principaux ressorts d'un engagement scolaire favorable aux progrès, et de choix libres en matière de pratique physique future.