



HAL
open science

La construction de l'estime de soi des élèves en EPS : une illustration en ultimate

Pascal Isambert

► **To cite this version:**

Pascal Isambert. La construction de l'estime de soi des élèves en EPS : une illustration en ultimate. Education. 2018. dumas-01834022

HAL Id: dumas-01834022

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01834022v1>

Submitted on 10 Jul 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation »**

Mention premier degré

La construction de l'estime de soi des élèves en EPS

Une illustration en ultime

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

**soutenu par
Isambert Pascal
le 28 mai 2018**

en présence de la commission de soutenance composée de :

Feigean Olivier, directeur de mémoire

Bruno Demas président de jury

Remerciements

J'adresse mes remerciements envers les personnes qui m'ont prodigué aide et conseil à la réalisation de ce mémoire.

Je tenais particulièrement à remercier Monsieur Olivier Feigeau, mon directeur de mémoire et formateur à l'ESPE d'Angers qui m'a guidé tout au long de cette étude.

Je remercie aussi madame Verlac Bénédicte directrice et professeur à l'école des Glycines qui a accepté que j'intervienne dans sa classe pour mener à bien mon projet. Je tenais aussi tout particulièrement remercier ses élèves qui sans eux cette étude n'aurait pu être réalisée.

Je souhaite adresser mes remerciements à Madame Nathalie Barral, Madame Céline Marigny et Monsieur André Gelineau qui ont accepté d'accorder de leur temps pour répondre à mes entretiens. Puis à Claude Édelin pour m'avoir mis en relation avec ces personnes.

Je tenais aussi à remercier les professeurs des écoles de la région Pays de la Loire ayant répondu à mon questionnaire.

Je souhaiterais terminer par adresser mes remerciements envers mon entourage, mes proches, mes amis, ma famille qui ont été présents à mes côtés et ont été d'un soutien capital à la réalisation de ce mémoire. Ainsi qu'à Arlette Bounmy et Frédérique Pénin pour leurs relectures.

Engagement de non plagiat

Je soussigné, Isambert Pascal

étudiant en MEEF à l'ESPE Académie de Nantes

- déclare avoir pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'Université de Nantes,
- déclare être pleinement conscient que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire.

Date : 27/04/2018

Signature :



Sommaire du mémoire

Introduction	5
1. Les avancées de la recherche.....	8
1.1 Bien-être et estime de soi, nouveaux enjeux des textes officiels ?.....	8
1.2 L'importance des interactions	9
1.3 Respecter le développement de l'enfant	12
1.4 Qu'est-ce qu'un élève en manque d'estime de soi ?.....	13
1.5 Comment apprendre avec les autres ?.....	15
2. Le cadre théorique	17
2.1 Le socio-constructivisme en EPS	17
2.2 L'action située	19
2.3 Intérêt de la recherche	21
3. Méthodologie	22
3.1 La mise en œuvre	22
3.1.1 Les élèves acteurs.....	23
3.1.2 « Ultimate » : activité support.....	24
3.2 Procédures	28
3.2.1 La co-détermination dans l'action	30
3.2.2 Le caractère incarné de la cognition.....	31
3.2.3 Le caractère indéterminé de l'action.....	31
3.2.4 L'action comme construction de significations partagées	32
4 4. Résultats.....	33
4.1 La compréhension du manque de confiance en soi : des causes aux conséquences	33
4.2 L'implication des élèves dans l'activité	34
4.2.1 L'action comme construction de significations partagées	34
4.2.2 Le caractère incarné de la cognition.....	35
4.2.3 Le caractère indéterminé de l'action.....	38
4.2.4 La co-déterminantion dans l'action.....	38
4.3 Mauvaise ou bonne estime de soi : l'auto-évaluation des élèves.....	40
5. Discussion.....	43
Conclusion.....	49
Bibliographie.....	50
Sitographie.....	51
Annexes	52

Introduction

« Le manque de confiance en soi n'est pas une fatalité. La confiance en soi peut être apprise, pratiquée et maîtrisée, comme n'importe quelle autre compétence. ». Cette citation de Barrie Davenport¹ n'est pas anodine puisqu'elle donne un sens particulier à la notion de bien être des individus ; il est possible pour tout un chacun d'accéder à un niveau de confiance plus élevé.

Ainsi, Zaouche Gaudron Chantal professeur de psychologie de l'enfant à l'université de Toulouse Jean Jaurès considère « [qu']en articulation avec l'enseignement moral et civique, les activités de cet enseignement créent des conditions d'apprentissage de comportements citoyens pour organiser un groupe [...] développer l'estime de soi. ».

Issu du terme grec *Skhohlè*, l'École renvoie étymologiquement au loisir, à l'épanouissement. Réservée dans un premier temps aux hommes libres sous l'Antiquité, puis à la haute société à l'époque médiévale puis à l'époque moderne, elle ne se propagea à l'ensemble des « enfants de la Nation »² qu'à la fin du XIX^{ème} siècle avec les lois Ferry. L'École devient ainsi gratuite et obligatoire. L'institution étatique prend désormais en charge l'instruction des enfants demeurant sur son sol. L'objectif n'était pas tant de les épanouir, mais de les former à la guerre³. La *skholè* est alors un moyen de servir l'État, notamment par l'intermédiaire des bataillons scolaires où la gymnastique est enseignée (ancêtre de l'EPS), principe qui s'est peu à peu altéré au cours de ces dix dernières décennies. En 1932, le ministère de l'instruction publique a laissé place au ministère de l'Éducation Nationale. Désormais, l'École n'instruit plus mais éduque les élèves. Les apprenants sont alors considérés en tant qu'individus à part entière, en interaction avec leur environnement. Ainsi, en acceptant la pleine et entière personnalité des élèves au sein de ses établissements, l'École accueille des pans de notre société avec laquelle elle tend à s'adapter et à évoluer. Ce n'est qu'à partir des années 1980, que se pose la question du bien-être⁴. L'année suivante, l'éducation physique et sportive fait désormais partie du ministère de l'Éducation Nationale et non plus du ministère des Sports, dans le souci de créer une discipline non plus sportive, mais orientée vers la réussite de tous, de répondre aux attentes des élèves et de veiller à leur santé. En 1986, la Charte d'Ottawa, en lien avec l'OMS (Organisation Mondiale de la Santé), considère que le bien-être est un moyen d'atteindre une « attitude plus ou moins favorable que chaque personne a envers elle-même, la considération et

¹ Spécialiste en développement personnel.

² En lien avec la montée du nationalisme à cette époque.

³ À travers les Bataillons scolaires

⁴ À considérer ici comme un élément en lien avec la santé de l'individu. Puisque l'OMS définit la santé comme « un état complet de bien-être physique, mental et social. »

le sentiment qu'elle a de sa propre valeur. » Rosenberg⁵. Stanley Coopersmith⁶ complète cette définition en expliquant qu'il s'agit avant tout d'un « jugement personnel, une auto-évaluation fondée sur des valeurs et des normes personnelles. ». En 1989, la *Convention relative aux droits de l'enfant* défend l'idée que l'éducation doit « favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques. ». Ainsi, de nombreuses lois visent à reconsidérer le concept de l'École et le statut de l'enseignant par la notion du vivre-ensemble et du bien-être des élèves. La loi du 8 juillet 2013 redéfinit les missions de l'École. Cette refondation a pour vocation de faire de l'école « un lieu de réussite, d'autonomie et d'épanouissement pour tous, un lieu d'éveil à l'envie et au plaisir d'apprendre⁷. ». Les élèves deviennent alors acteurs de leurs apprentissages, ont l'opportunité d'évoluer à leur propre rythme guidés par les enseignements délivrés par le professeur. Celui – ci veille désormais davantage au développement de l'élève à part entière, dans le rapport qu'il a avec l'école, ses relations avec ses camarades et les professeurs, qu'à une simple acquisition des savoirs. Ce cadre de vie qu'offre l'école, en lien avec la loi d'orientation et de refondation, est propice au développement de l'élève en termes de confiance et d'estime de soi. Néanmoins, au cours des précédents stages effectués en école primaire⁸, certains élèves souffraient d'un profond mal-être. Cela m'a permis de soulever quelques interrogations. S'agissait-il d'un mal-être envers eux-mêmes ou envers l'institution ? Le ressentaient-ils en dehors de l'école ? L'école en était-elle la principale cause ? Qu'est-ce que le mal-être ?

Selon le centre national de ressources textuelles et lexicales, le mal-être est un sentiment général de malaise. Le dictionnaire de l'Académie le définit comme un « sentiment d'insatisfaction qui naît de la difficulté à s'accommoder de son état, des circonstances, des contraintes... ». Cependant, même en connaissance de la cause, la manière dont les élèves expriment leur sensation de mal-être demeure inconnue. Il conviendra alors d'étudier les comportements, les attitudes et les échanges entre les élèves en manque d'estime de soi. Or, comment intégrer le langage en EPS ? Quelles activités permettent de nourrir au mieux les « situations d'actions encouragées »⁹ ? Quel rôle auront les interactions ? Amèneront-elles les élèves à coopérer ? Les élèves vont-ils s'entraider en donnant lieu à un élan de socialisation ? La socialisation est-elle vectrice d'une meilleure estime de soi ? Il convient donc de s'intéresser

⁵ Morris Rosenberg (1965-), psychologue social américain.

⁶ Théoricien américain du XX^{ème} siècle (1926-1979). Il a occupé plusieurs postes prestigieux notamment à l'Institut national du développement de l'enfant, à l'Institut de la santé mentale et au Bureau fédéral du développement de l'enfant.

⁷ Dans http://cache.media.education.gouv.fr/file/01_Janvier/29/3/2013_Dossier_de_presse_projet_de_loi_Refondation_ecole_239293.pdf

⁸ Effectués à l'école des Glycines à Saint-Jean des Mauvrets.

⁹ Expression empruntée à Florence Darnis. Dans DARNIS Florence. (2010). Interaction et apprentissage. *Revue EPS*, p. 101-118.

aux critères permettant d'évaluer l'estime de soi. Autrement dit, quels indicateurs permettront d'apprécier l'évolution de l'estime de soi des élèves en EPS ?

Cette étude a pour vocation de sensibiliser les enseignants sur le développement personnel de l'enfant, de reconnaître les différences, la spécificité de l'environnement de chacun, de respecter le rythme des élèves et de valoriser leur travail. Cette considération bienveillante adressée à chaque élève permettra de leur offrir un cadre de confiance, profitable à l'ensemble du groupe classe, propice au développement d'une meilleure estime de soi.

1. Les avancées de la recherche

1.1 Bien-être et estime de soi, nouveaux enjeux des textes officiels ?

En 1989, la *Convention relative aux droits de l'enfant* adoptée par les Nations Unies, donne une place importante au bien-être des enfants, l'article 18 stipule que « pour garantir et promouvoir les droits énoncés dans la présente *Convention*, les Etats parties [...] assurent la mise en place d'institutions, d'établissements, et de services chargés de veiller au bien-être des enfants. ». Ces institutions estiment que « l'éveil de la personnalité des enfants, stimule leur développement social, moteur, cognitif, développe l'estime de soi et des autres et concourt à leur épanouissement affectif. »¹⁰. Le *bulletin officiel* décline cet aspect en EPS à travers l'item *Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière* : découvrir les principes d'une bonne hygiène de vie, à des fins de santé et de bien-être. Les prérogatives institutionnelles provenant du *Conseil supérieur* des programmes sont définies en commun accord entre le gouvernement, les spécialistes du système éducatif, les chercheurs, les universitaires et les représentants élus de la nation. Ensemble, ces acteurs ont pour vocation d'élaborer des mesures participant à la réussite des élèves. L'École devient un lieu de formation du futur citoyen, en s'émancipant, l'élève devient plus autonome et s'épanouit dans les tâches qui lui sont proposées. Ce cadre serein favorise « les apprentissages, le bien-être et l'épanouissement des élèves. »¹¹. Par ailleurs, en plus du devoir d'application de ces lois au sein de l'école pour instaurer un bon climat scolaire propice au développement d'une bonne estime de soi des apprenants, l'activité, les missions et la posture du professeur sont régies par le *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*¹². La compétence 6 intitulée *Agir en éducateur responsable et selon les principes éthiques* inclut la notion de l'estime de soi et de l'attention attachée à tous les élèves dans l'objectif d'instaurer un climat de confiance ; « accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement approprié » ; « contribuer à assurer le bien-être ». Les textes de référence ont pour vocation d'introduire de nouvelles pratiques pédagogiques, orientées davantage vers la notion du bien-être et du vivre ensemble (interactions, situations de communication créées par l'enseignant) à l'école. Celle-ci influe par conséquent sur les activités des élèves, leurs perceptions favorables au développement d'une meilleure estime de soi.

¹⁰ Art. L321-2 du Code de l'éducation.

¹¹ Rapport annexe de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013.

¹² Arrêté du 1-7-2013-J.O du 18-7-2013.

1.2 L'importance des interactions

L'EPS a pour finalité de former un citoyen lucide à travers les différents rôles sociaux (observateur, tuteur, arbitre...) l'incitant à prendre des décisions, à développer l'élève physiquement et socialement éduqué dans le souci du vivre ensemble.

D'après l'étude réalisée dans le cadre de ce mémoire, plus de 60% des enseignants de la région Pays de la Loire¹³ estiment que les différents rôles sociaux interprétés en classe ou en EPS permettraient aux élèves de s'ouvrir plus facilement au monde environnant (Fig. 1).

Les différents rôles sociaux (arbitres, cameraman) et statuts (défenseur, attaquant) permettent-ils aux élèves de se développer et de s'ouvrir davantage au monde ?

103 réponses

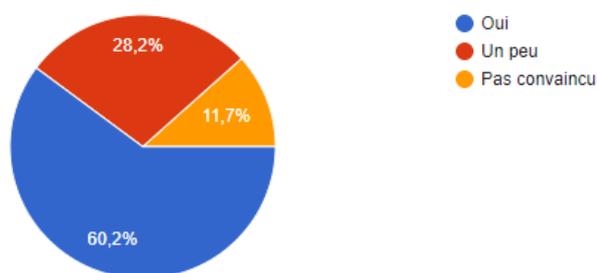


Figure 1 : diagramme représentant les réponses des enseignants

Elle amène aussi « les enfants et les adolescents à rechercher le bien-être et à se soucier de leur santé » puisque cette discipline veille au respect du développement de chacun et « assure l'inclusion, dans la classe, des élèves à besoins éducatifs »¹⁴. Par conséquent, les objectifs de l'EPS sont doubles. Ils consistent en un développement de l'épanouissement personnel de l'enfant, lui assurant ainsi une bonne socialisation au sein du groupe classe. Selon Anne Leballeur, professeure agrégée d'EPS, l'éducation physique et sportive crée des « conditions d'accès au bien-être, vecteur de réussite scolaire et d'épanouissement individuel »¹⁵. Néanmoins, comme le confirme Nathalie Barral, conseillère pédagogique départementale en EPS, « pour optimiser sa confiance, il [l'élève] faut qu'il sache qu'il existe, qu'on lui fait confiance, qu'il est utile et ce, même s'il fait des erreurs. Qu'il ait conscience qu'il appartient à un groupe et ses erreurs sont utiles à la fois pour lui mais aussi pour le groupe. Cela va lui permettre de se responsabiliser, d'être autonome et donc de progresser. L'image qu'il aura de lui

¹³ Cf. annexe 8.

¹⁴ BO. 26 novembre 2015.

¹⁵ LEBALLEUR Anne. (2014). Favoriser le bien-être chez des élèves « différents ». *Revue EPS*, 9 p.

deviendra gratifiante et assurera donc la construction de son estime de soi. ». Ainsi, le sentiment de valeur personnelle permet l'éclosion des qualités d'acceptation, d'empathie, d'appréciation et fait naître chez l'élève un sentiment d'enthousiasme, une attitude positive, créative et joyeuse nécessaire à l'autonomie et à l'affirmation de soi. Le pédagogue veillera à inclure l'élève dans un climat de classe serein en lui donnant l'opportunité de se découvrir et d'expérimenter individuellement et collectivement les objets de son environnement.

La fonction des interactions sociales entre jeunes enfants participe à leur socialisation¹⁶ et à leur intégration au sein d'un groupe. Les recherches d'Anne Baudier et de Bernadette Céleste¹⁷, en 1990, fondent leur raisonnement sur les relations entre élèves et leurs réciprocity favorisant l'ouverture aux autres et à la co-construction d'une réalité sociale partagée. Les interactions incluant le phénomène de co-élaboration propre à la pratique socioconstructiviste, invitent les apprenants à construire ensemble leurs apprentissages à travers des débats, des conflits « qui s'intègrent dans le processus de socialisation et sont en fait constructifs et organisateurs »¹⁸. Ce dernier point soulevé par Corinne Dubon rejoint les travaux de Michel Fabre¹⁹ qui considère que « les activités langagières permettent aux acteurs de réorganiser l'action, de modifier leur activité et de repenser les objets de savoir ». Les recherches d'Hélène Ricaud Droisy²⁰ permettent de conclure que chacun peut devenir acteur de ses apprentissages en tant que membre actif d'une communauté (la classe). Ainsi, en interaction avec les sujets de son environnement l'élève aura l'opportunité de découvrir des stratégies pour résoudre et surmonter les problèmes auxquels il est confronté. L'enfant prend alors conscience qu'il est en capacité de coopérer avec les autres, pour participer à des activités (jeux collectifs) à travers lesquelles il devient acteur de sa socialisation et de son intégration au sein d'un groupe. Selon Liliane Lurçat²¹, la cohésion du groupe et les réactions collectives se structurent progressivement. Toutefois, ces relations ne seraient permises sans la présence d'affiliation (l'enfant doit s'identifier au groupe : intérêts, aspirations...) et de différenciation (où chaque élève tend à se différencier des autres et adopte un comportement qui lui est propre). D'après

¹⁶ Les travaux de Malrieu (1973) déclinent le processus de socialisation en deux aspects : l'acculturation (comme « transformation continue des conduites primitives dans le cadre de modèle proposé par les milieux sociaux dans lesquels l'enfant est plongé. ») Et la personnalisation à travers laquelle « l'enfant cherche à unifier et à intégrer les multiples influences qui s'exercent sur lui. »

¹⁷ Co-auteurice de l'ouvrage Baudier Anne, Céleste Bernadette, (1990). *Le développement affectif et social de l'enfant* (Nathan). Paris. Bernadette Céleste est psychologue et a été directrice de l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INS HEA Suresnes). Anne Baudier est maître de conférences en psychologie de l'enfant à l'Université Paris-X-Nanterre.

¹⁸ Dans Dubon Corinne. (1986). *Les comportements rythmés répétitifs du jeune enfant*, (P.U.F). Paris. Corinne Dubon est chercheur au CNRS dans le domaine du développement neurophysiologique de l'enfant.

¹⁹ Dans Fabre Michel. (2016). *Le sens du problème*. (de Boeck). Paris. Professeur d'université en sciences de l'éducation, l'auteur dirige actuellement le Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN).

²⁰ Ricaud Droisy Hélène enseignant-chercheur et membre du Conseil d'UFR de psychologie Toulouse 2.

²¹ Liliane Lurçat, Directrice de recherche honoraire au CNRS (psychologie de l'enfant).

les travaux d'Henri Wallon²², « l'enfant apprend à se saisir lui-même à la fois comme sujet et comme objet, comme Soi et comme Lui... Parce que le groupe l'a sollicité sans cesse à se classer parmi d'autres à la fois semblables et différents de lui-même ». L'élève s'initie dans l'action à travers ses intentions, ses aspirations, ses motivations et ses perceptions en respectant les normes, les règles et les lois définies par l'activité. Par conséquent, l'élève est à la fois un membre du groupe et un individu à part entière. En fonction des rencontres et des échanges « l'enfant apprend à prendre en compte le point de vue d'autrui pour construire le sien²³ ». Le groupe permet d'émanciper l'apprenant et de le faire grandir (par le processus de socialisation, ou par la construction du système de valeur et d'opinion dans lequel l'enfant pourra se mesurer, se confronter, fraterniser). Il est important « que s'établisse avec l'autre une communication, un échange émotionnel et affectif. La communication grâce à l'EPS est corporelle, le corps est un élément signifiant²⁴. ». L'élève aura l'opportunité de s'exprimer à travers son corps, qui est une première affirmation de soi, avant de s'inclure dans une pédagogie de groupe. Selon André Gelineau « L'enseignant doit maîtriser l'art de la communication qui ne se limite pas au traitement d'information, mais qui est un échange humain avec des capacités à la fois affectives, émotionnelles psychologiques et intellectuelles pour progresser. ».

Chaque apprenant emploiera des stratégies différentes selon ses expériences passées (désengagement, intervention d'un tiers, négociation...) pour avancer et surmonter ses difficultés. L'individu se construit à travers les actions. Les expériences acquises ont pour visées d'enrichir les relations inter et intra personnelles de l'élève qui adoptent diverses postures (confrontation, coopération, rivalité, affrontement...) en lien avec le développement socio-affectif et sociocognitif. En somme, l'échange entre pairs nourrit les apprentissages des élèves. Les stratégies mises en place, l'organisation intellectuelle, la pratique et les conflits sociocognitifs, lui permettent d'accéder à un niveau de progressivité supérieur dans lequel il évoluera et fera naître de nouvelles compétences favorables au développement de l'estime de soi.

²² Philosophe, psychologue, neuropsychiatre, pédagogue et homme politique français du XX^{ème} siècle. Il crée le laboratoire de psycho-biologie de l'enfant et fut Directeur de l'Institut de psychologie de l'Université de Paris.

²³ Selon Zaouche Gaudron Chantal. (2015). *Le développement social de l'enfant* (Dunod). Clamecy, 150 p.

²⁴ Selon André Gelineau ex-inspecteur au ministère de l'Education Nationale. D'après lui, « il suffit que l'élève regarde où l'enfant est placé pour anticiper les déplacements. Il y a toute une communication corporelle, avant de passer par la communication orale, intellectualisée. Cet ensemble de communications émotionnelle, corporelle, incorporée, orale et intellectuelle fait que l'échange est essentiel et fondamental. ».

1.3 Respecter le développement de l'enfant

Toutefois, afin d'amener l'élève à un nouveau stade de développement, l'ensemble des aspects de la psychogénèse (affectif, cognitif, biologique et social) doivent être pris en compte dans cette étude. Ces travaux menés par Henri Wallon, psychologue français du XX^{ème} siècle, s'appuient sur les inter-constructions entre élèves. Le théoricien a veillé à saisir l'enfant dans sa totalité. La personnalité ne peut se comprendre que dans « l'intégration et l'articulation de ce que sont les émotions, la motricité, l'affectivité, l'intelligence... »²⁵.

Cette même démarche a été développée par les travaux de Margaret Mahler²⁶, en donnant un sens aux éléments comportementaux recueillis lors d'observations. L'attitude et la perception de l'élève ne sont qu'une simple expression corporelle et le fruit de réflexions muries pour une situation donnée. « L'analyse que l'on peut faire de l'activité ludique de l'enfant dépend en grande partie des fonctions qu'on lui attribue dans le développement de l'enfant en le prenant sous l'angle projectif, social ou cognitif. »²⁷. Par conséquent, l'action proposée aux élèves doit être adéquate et adaptée à leur niveau de développement. Chaque activité requiert d'innombrables ressources cognitives, langagières²⁸ et sociales. Le jeu paraît indispensable au développement de l'enfant.²⁹. Les travaux de Piaget³⁰ ont conduit à une catégorisation du jeu :

- le jeu d'exercice qui regroupe des exercices sensori-moteur, mouvements (gestes), lancer (le frisbee) ou activités physiques (sauter, courir, marcher) et de manipulation d'objet (frisbee).
- Le jeu de règle (respecter les limites du terrain, ne pas garder le frisbee plus de 8 secondes...).

À la période sensori-motrice (2-3 ans), les jeux d'exercices sont principalement proposés aux élèves. Ce n'est qu'après s'être affranchis de la réalité extérieure (environnement) que les jeux de règles viennent compléter le schéma d'une activité donnée. La socialisation

²⁵ Dans Zaouche Gaudron Chantal. (2015). *Le développement social de l'enfant* (Dunod). Clamecy, 150 p.

²⁶ Psychanalyste américaine d'origine autrichienne du XX^{ème} siècle.

²⁷ Dans Tourette Catherine. (2002). *Introduction à la psychologie du développement du bébé à l'adolescent* (A. Colin). Paris, 256 p.

²⁸ Les stades pré-syllabique et syllabique participent au développement du code linguistique et améliorent à posteriori la compréhension du langage oral.
<http://inpes.santepubliquefrance.fr/CFESBases/catalogue/pdf/719.pdf>

²⁹ D'où l'intérêt d'étudier le développement de l'estime de soi de l'élève en situation d'EPS.

³⁰ Jean Piaget est un psychologue, sociologue, philosophe et scientifique suisse du XX^{ème} siècle. Ses travaux se concentrent sur la formation de l'intelligence de la naissance à l'adolescence et sur les mécanismes constructifs de la pensée. Il a été successivement professeur de psychologie, de sociologie et de philosophie des sciences à l'université de Neuchâtel (1925 à 1929), professeur d'histoire de la pensée scientifique à l'université de Genève de 1929 à 1939, directeur du Bureau International d'Éducation de 1929 à 1967, professeur de psychologie et de sociologie à l'université de Lausanne de 1938 à 1951, puis professeur de psychologie expérimentale de 1940 à 1971.

s'intensifie et amène l'enfant à concevoir des relations d'égalité et de réciprocité avec ses camarades. Ces rapports que l'élève entretient avec son environnement l'encourage à verbaliser, à exprimer ses ressentis, ses impressions et à échanger avec autrui.

Par ces interactions, l'enfant développe de nouvelles compétences de l'ordre du relationnel³¹. Selon Henri Wallon, le milieu a une structure intégrant règles, normes et valeurs dans lequel chaque individu a une place et un rôle bien définis. Ainsi, la socialisation se concrétise dans le rapport que l'enfant instaure avec les autres. « L'autre a une fonction d'organisateur affectif et cognitif [...] qui sous-tend la construction de la personne³². ». La « société [...] par ses socialisations et par les variations qu'elle impose aux comportements [...] influence le développement de l'enfant.³³ » Par conséquent, un élève en manque de confiance en lui aura tendance à s'introvertir, à rompre à toute sorte de communication, à refuser les activités proposées, à adopter une position d'opposition vis-à-vis du professeur et de ses camarades, ceci témoigne d'un profond mal-être chez l'élève. C'est pourquoi il est primordial d'accompagner l'enfant dans son parcours d'apprentissage en valorisant ses bons résultats afin qu'il puisse grandir en toute confiance, veiller à respecter son rythme et le développement de son bien-être.

1.4 Qu'est-ce qu'un élève en manque d'estime de soi ?

Selon Ghislain Carlier³⁴, un manque d'estime de soi provient des émotions, des ressentis de l'élève et de sa participation dans l'action. Une mésestime de soi naît alors du déplaisir dans l'action, situation dans laquelle l'élève évolue et exprime un sentiment de mal-être, de démotivation, de déception, de peur, d'angoisse...

Afin d'anticiper et de remédier à ce problème, l'éducation émotionnelle peut être un moyen de réponse aux besoins des élèves en respectant leur niveau, leur rythme de développement, pour aplanir leurs difficultés et permettre à chacun de se sentir inclus. Cette attitude consiste à être constamment à l'écoute, à « reconnaître la beauté spécifique de chacun »³⁵, à soutenir le développement de l'élève et à accorder à chacun un espace propice à l'épanouissement personnel. Ainsi, l'éducation émotionnelle veillera à développer la confiance de l'élève à travers l'écoute, l'approche positive, l'encouragement, la reconnaissance des valeurs

³¹ Selon Wallon le développement de la personnalité repose sur deux principes : l'alternance (qui introduit une rupture dans l'organisation préalable qui entraîne conflit et crises) et l'intégration (la fonction récente redéfinit les schémas des pensées des individus par l'intermédiaire de nouveaux savoirs).

³² Selon Zaouche Gaudron Chantal. Dans Zaouche Gaudron Chantal. (2015). *Le développement social de l'enfant* (Dunod). Clamecy, 150 p.

³³ Ibid., p. 76.

³⁴ Professeur émérite à l'université catholique de Louvain la Neuve.

³⁵ Dans Clayer Bouuaert Michel. (2014). *L'éducation émotionnelle de la maternelle au lycée* (Le souffle d'or). Gap, 240 p.

individuelles et l'intégration dans l'environnement social. Toutefois, selon un ex inspecteur rattaché au ministère de l'Éducation Nationale³⁶, il conviendrait d'analyser davantage les causes et l'origine d'une faible estime de soi. Ce mal-être « se situe au niveau des empêchements [...] la peur de l'inconnu, une zone d'incertitude ou le regard de l'autre peuvent être un obstacle à la construction de cette conscience de soi pour aller vers l'estime de soi. ³⁷».

Cette mésestime de soi provient d'un manque de connaissance de soi-même. Comme le précise André Gelineau : « Le problème d'estime de soi touche des enfants qui ont une faible connaissance d'eux-mêmes. L'expression "connais-toi toi-même" est ignorée par les enfants. Cela donne des enfants craintifs et peureux devant l'activité, devant l'action, c'est un frein à leur développement. » Il est alors du ressort de l'enseignant de proposer à l'apprenant des activités pour découvrir de nouveaux univers et mettre en lumière ses capacités. « L'élève construit ses automatismes, ses possibilités, dans le cadre de l'adresse, de l'agilité, sans cela il n'y a pas de passage dans le deuxième volet, le passage aux jeux collectifs. ³⁸». Ainsi selon lui, le développement de la confiance, de l'estime des élèves se réalise de manière progressive avec différents stades contenant des objectifs pluriels définis par l'enseignant qui aura pour vocation d'accompagner l'enfant tout au long du processus d'apprentissage. Toujours selon André Gelineau « C'est la relation avec l'objet, la relation à la réalité, le réel qui va permettre à l'enfant de construire les éléments de la connaissance de soi pour arriver à la deuxième phase : la conscience de lui, avant d'arriver à l'estime de soi qui ne se fera bien plus tard dans la progression. » L'estime de soi est donc le fruit d'un long processus pendant lequel l'élève prendra conscience de son mal-être pour aboutir à une meilleure connaissance de soi et de ses capacités³⁹ afin d'adopter une posture de bien-être et d'acceptation de soi⁴⁰.

Par ailleurs, la baisse de confiance est perceptible physiquement à travers une participation passive, une inaction ou un refus de l'activité. Toutefois, des pistes pédagogiques permettent de remédier au manque d'estime de soi.

³⁶ M. André Gelineau.

³⁷ M. André Gelineau, annexe 9.

³⁸ Ibid., p.72

³⁹ Psychomotrices, affectives et intellectuelles.

⁴⁰ Et ainsi ne pas craindre « la peur de l'échec. » Nathalie Barral.

1.5 Comment apprendre avec les autres ?

Kari Louhivuori⁴¹ pense qu'il faut « Comprendre la différence, comprendre que chacun est important, que certains ont besoin d'aide, s'aimer les uns les autres... ». L'idée développée en ces termes témoigne d'un besoin d'affection, d'empathie et de reconnaissance partagée par tous les élèves. Chacun doit pouvoir librement agir en individuel ou en collectif « pour apprendre à faire seul » et gagner en estime de soi. Selon une étude menée par Ghislain Carlier⁴², l'estime de soi évolue en fonction des « traces cognitives et affectives » des élèves et de leur degré d'implication à l'action. Ainsi, en respectant le principe de la modélisation de la dynamique plaisir/déplaisir de Carlier, les sentiments de compétence, de satisfaction, de bonheur, de bien-être, de motivation sont sources de plaisir pour l'élève, par conséquent d'une augmentation de l'estime de soi. Elle peut être pérennisée et préservée par l'intermédiaire :

- de relations humaines bienveillantes et émancipatrices : par la valorisation des élèves, les féliciter et les amener à progresser,
- d'une réussite quasi immédiate (espoir de réussir),
- d'activités ajustées au niveau des élèves (Zone proximale de développement),
- d'une prise en compte des préoccupations des élèves.

Thierry Tribala, IA-IPR honoraire (Inspecteur d'académie-Inspecteur pédagogique régional), membre de l'AEEPS (Association des enseignants d'éducation physique et sportive), développe l'idée que l'enseignant d'EPS doit faire éprouver à ses élèves les sensations de joie et de plaisir. La joie étant un sentiment ressenti sur une longue durée, à long terme (émotion émise à la suite d'une victoire difficile par exemple), tandis que le plaisir est plus éphémère. Les activités doivent prendre en considération la pluralité des élèves, leur degré d'implication et leurs attentes. Ainsi, l'enseignant peut avoir recours à la pédagogie coopérative. L'élève devient alors acteur de ses apprentissages et capable de participer à l'élaboration de ses compétences entre pairs. Selon Myriam Ménager⁴³, « faire travailler les élèves en groupe, c'est, pour l'enseignant, mettre en place des activités qui vont susciter des échanges, des négociations entre eux de manière à créer une interdépendance positive (être responsable de la réussite de son équipe) indissociable de la notion de responsabilité individuelle (être responsable de ses apprentissages). ».

⁴¹ Principal de la Kirkkojarvi comprehensive school, à Espoo dans la région d'Helsinki.

⁴² Une EPS ancrée sur le bien-être et le plaisir d'enseigner et d'apprendre : résultats d'observations.

⁴³ Professeur au collège Jean Monnet de Janzé (35).

L'élève construit des éléments de réponse aux questions soulevées à travers les projets collectifs qui se déclinent en de multiples objectifs :

- communicationnel (écoute, expression),
- perceptivité (être conscient de chacun, empathie),
- la responsabilité (prises d'initiatives, respect des règles).

Il revient donc au professeur de contribuer à l'installation d'un climat de confiance dans un groupe, à travers l'ouverture aux autres, et de mener des activités ajustées au niveau des élèves, de telle sorte que chacun ressente du plaisir (valorisation de la réussite de l'action) et un sentiment de joie (après un effort de réflexion à la construction d'une règle, d'une stratégie d'action). Selon André Gelineau, l'inclusion de l'élève au sein d'un groupe « ne peut se faire que s'il y a un ancrage affectif et émotionnel important qui doit être mis en place par l'enseignant. ». Le pédagogue a pour principale vocation, de définir un climat de classe serein pour faire entrer ses élèves dans l'action⁴⁴. Ainsi, une activité bien pensée et mesurée au niveau des élèves permet de développer leur estime de soi.

⁴⁴ Selon André Gelineau, « Le climat de classe est fondamental. Si le climat autoritaire, dans lequel l'enfant ne se sent pas en confiance, reconnu, en difficulté, il est certain que ce soit un obstacle à son développement. L'enseignant doit prendre en considération l'enfant dans toutes ses dimensions, notamment sa dimension affective. En ce cas, la base affective de la constitution des savoirs va se faire de manière plus aisée avec les élèves. ».

2. Le cadre théorique

L'estime de soi est une condition subjective et en constante évolution. Les travaux de Christophe André, psychiatre et psychothérapeute enseignant chercheur à l'université de Toulouse, pense l'estime de soi comme un concept qui « témoigne d'une vision affective, voire ombrageuse, du rapport à soi ». L'origine latine de l'estime de soi, renvoie à un jugement. En effet, le verbe estimer vient du latin *aestimare*, « évaluer ». Cette signification est polysémique puisqu'elle désigne à la fois « déterminer la valeur de » et « avoir une opinion sur ». Cette appréciation ne peut être objective et conduit parfois à une mésestime de soi. Les expériences passées et l'environnement de l'élève influent alors sur son jugement personnel⁴⁵. Un enfant en bonne estime de soi apprend plus vite et fait preuve d'un sens des responsabilités dans son comportement. Il appréhende avec plus d'aisance le monde extérieur et naît en lui une sensation de bien-être. À l'inverse, un élève peut avoir une mauvaise estime de lui, éprouver une sensation de mal-être. Ce malaise est issu comme tout sentiment, de l'environnement de l'individu dans lequel il va interagir, soit en exprimant une timidité excessive, soit en s'exprimant de manière agressive. Les attitudes, les gestes et les comportements sont relativement variés. Il conviendra alors d'effectuer une analyse fine selon la perception des élèves à travers les situations d'apprentissage proposées. Selon Dalith Meram⁴⁶, l'estime de soi est une composante essentielle de la santé mentale et est un facteur central dans l'ajustement socioémotionnel⁴⁷ d'une personne, ce qui lui permet de s'adapter à son environnement.

2.1 Le socio-constructivisme en EPS

Lev Vygotsky, psychologue du début du XXème siècle et professeur à l'institut de psychologie de l'université de Moscou, émet l'idée que le développement de l'enfant procède du social vers l'individu. Ainsi, d'après Lev Vygotsky, c'est la signification sociale des objets qui importe. L'individu peut progresser avec l'aide de ses camarades. L'EPS⁴⁸ décline des objectifs qui visent au développement de l'épanouissement personnel de l'enfant et se préoccupe de leur socialisation. Selon Thierry Tribalat, « la mission de l'EPS est de permettre à l'enfant d'avoir une relation sereine et pacifiée à son propre corps ». Cette dimension donnerait l'opportunité à l'élève « de pouvoir agir sur soi-même ⁴⁹ ». En réponse à cette thèse,

⁴⁵ Ce regard-jugement que l'on porte sur soi est vital à notre équilibre psychologique. Lorsqu'il est positif, il permet d'agir efficacement, de se sentir bien dans sa peau, de faire face aux difficultés de l'existence. Mais quand il est négatif, il engendre nombre de souffrances et de désagréments qui viennent perturber notre équilibre.

⁴⁶ Dans Meram Dalith. (2017). *Favoriser l'estime de soi à l'école*. (Chroniques sociales). Lyon, 134 p. Dalith Meram est médecin spécialiste en santé publique, elle dirige le Service communal d'hygiène et de santé de la ville de Vénissieux.

⁴⁷ Le bien-être.

⁴⁸ Même si à cette époque, l'éducation physique et sportive n'existait pas encore.

⁴⁹ D'après Thierry Tribalat.

Maurice Mazalto⁵⁰ pense que « la notion centrale de l'EPS est la notion d'estime de soi qui peut être entretenue par la variété des pratiques, par la variété des sports, tout cela doit concourir à ce que l'élève accepte son corps et ait une meilleure estime de soi, qu'il se sente mieux en société et qu'il prenne de la confiance en soi ». L'enseignant doit alors créer des situations d'apprentissage dans le respect du vivre-ensemble favorisant les interactions, les échanges entre camarades et ainsi « apprendre à gérer sa vie physique ⁵¹» (gérer ses émotions : peur, angoisse, mésestime de soi...). Cette notion d'inclusion des élèves en manque d'estime de soi doit s'effectuer à travers une « prise de conscience de leurs points d'appuis, qu'il va falloir renforcer, mais dans une atmosphère affective, positive (bienveillance). C'est dans la relation à l'enfant, par une générosité dans la relation⁵² que peuvent s'établir les moyens de (re)progresser, pour que l'enseignant puisse l'insérer dans une dynamique favorable il lui [l'enseignant] revient de définir des objectifs réalisables, c'est ce que l'on appelle la pédagogie du projet. ⁵³». Cette définition du cadre de bienveillance pour insérer l'élève dans un climat de confiance, propice au développement des apprentissages et de l'estime de soi, est partagée par Mme Marigny, professeur en IME (Institut Médico-Éducatif) : « redonner confiance en soi c'est valoriser l'élève tous les jours en donnant des exercices qui sont à leur portée, évitant l'échec de les insérer dans une zone de confort pour leur montrer qu'ils savent déjà faire. ». La méthode socioconstructiviste de Lev Vygotsky, permet aux élèves de gagner en assurance par l'intermédiaire des échanges, des interactions. Ces principes facilitent l'inclusion des élèves au sein du groupe classe notamment à travers la pédagogie de projets. Cette démarche consiste à établir et à respecter la zone proximale de développement des élèves (ZPD) en EPS⁵⁴.

Par conséquent, cette pratique pédagogique inclut une bonne connaissance de l'élève et de ses capacités de la part de l'enseignant. L'inclusion de cet élève par l'intermédiaire des relations avec le reste du groupe classe, facilitera la compréhension de son environnement. À ce titre, l'enseignant aura pour vocation de construire des séquences d'apprentissages à partir du monde environnant de l'élève (en manque d'estime de lui-même).

⁵⁰ Ancien chef d'établissement, expert et consultant.

⁵¹ Citation empruntée à Geneviève Cogérino.

⁵² C'est ainsi que définit André Gelineau la notion de bienveillance.

⁵³ Op. cit., p 14.

⁵⁴ Linda Allal.

2.2 L'action située

Selon les travaux de Jacques Saury⁵⁵, hérités de « Plans and situated actions » de Lucy Suchman⁵⁶, l'action située, ou cognition située, est un concept qui « place les interactions sujets-environnements au centre des théories, le rôle actif et constructif du sujet dans cette interaction, l'importance des dimensions culturelles dans l'apprentissage et le développement, et le poids de la subjectivité dans l'expérience. ». Ce processus inclut l'idée que l'environnement des élèves influe sur leurs apprentissages et l'assimilation. Dans chaque activité, l'élève s'identifiera aux fruits de ses expériences passées et définira ses actions en fonction de son cadre de référence. L'apprenant modifiera ce schéma. Afin que cela se produise, il doit être actif dans ses apprentissages pour atteindre un niveau de progressivité plus élevé.

L'action située est un concept incluant la situation de l'élève dans son environnement. Il revient alors à l'enseignant de proposer des activités variées, diversifiées aux apprenants pour construire les apprentissages. Cette pratique peut s'effectuer à travers diverses modalités d'enseignements (transmissive, constructiviste, socioconstructiviste). Il a l'opportunité de découvrir et d'interpréter divers rôles sociaux (observateur, tuteur...), de participer à des activités incluant une pratique physique et sportive mais aussi de réaliser une introspection personnelle et collective lors des phases de remédiation. Ces moments de pratique et de réflexion ont pour vocation d'accompagner l'élève vers un stade de développement plus abouti et affiné en fonction de ses expériences. La pratique comme vectrice d'apprentissage sensori-moteur permet à l'élève d'améliorer ses techniques et de les mettre en application, validant ou invalidant les hypothèses émises lors des temps de médiation⁵⁷. Les suggestions des apprenants ne peuvent être formulées qu'à partir des données et des conditions du problème. Elles sont alors résultantes des expériences passées des élèves, de leurs ressentis, leurs émotions, leurs perceptions ou leurs anticipations. Selon Francisco Varela, Evan Thompson et Eleanor Rosch⁵⁸, « elle [l'action située] est indissociable des schèmes sensori-moteurs récurrents qui permettent à l'action d'être guidée continûment par la perception⁵⁹. ». Cette thèse est explicitée au cœur

⁵⁵ Dans SAURY, J., RIA. L., SEVE. C., GAL-PETITFAUX N. (2006). Action ou cognition située : enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement de l'EPS. *Revue EPS.*, 321, p. 5-11. Enseignant-chercheur, Professeur des Universités et Directeur du laboratoire « Motricité, interactions, Performance » à l'université de Nantes.

⁵⁶ Sociologue américaine et Professeur d'anthropologie des sciences à l'université de Lancaster.

⁵⁷ Ce principe correspond au caractère indéterminé de l'action où « la cognition commande l'action » ; « l'action est une planification cognitive préalable »

⁵⁸ Dans F. Varela, E. Thompson et E. Rosch. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine* (Seuil). Paris, 384 p. Francisco Varela est membre du Centre de recherche en épistémologie appliquée de l'École polytechnique (Paris). Evan Thompson est professeur de philosophie à l'université de Vancouver. Eleanor Rosch est professeur de psychologie à l'université de Californie.

⁵⁹ Dans SAURY, J., RIA. L., SEVE. C., GAL-PETITFAUX N. (2006). Action ou cognition située : enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement de l'EPS. *Revue EPS.*, 321, p. 5-11.

des travaux d'Antonio Damasio⁶⁰, où l'action située « est inséparable des *marqueurs somatiques* ». Ainsi l'aspect émotionnel ne peut être dissocié de la pratique des élèves. L'environnement affectif et familial de l'apprenant influe sur ses réalisations.

Ainsi, l'action située correspond à une activité dépendante à la fois de la situation, de l'acteur et de l'environnement⁶¹.

La théorie de l'action située se décline selon plusieurs aspects :

- la co-détermination de l'action et de la situation (l'action s'organise dans la situation dans laquelle elle se déploie, elle évalue l'interaction des acteurs au sein de leur environnement),
- le caractère incarné de la cognition (cet aspect évalue les perceptions et ressentis des élèves dans l'action),
- le caractère indéterminé de l'action, exploitant les ressources des situations et de l'environnement (l'objet détermine l'action),
- l'action ou la cognition comme construction de significations partagées (les actions se construisent ensemble en relations et en fonction des expériences passées).

Les « interactions sujet-environnement⁶² » sont essentielles à l'élève par leur importance autant sur les prises de décisions (caractère incarné de l'action), prises d'initiatives, que sur le lien émotionnel et affectif (jugements perceptifs), composants de l'équilibre du cadre de vie de l'élève. Les apprenants deviennent acteurs de leurs apprentissages par leur participation, leur intégration et leur inclusion dans l'équipe. L'action est déterminée par les expériences passées, en lien avec les ressources mobilisées et proposées aux élèves en situation réelle. L'élève sélectionne les éléments mis à sa disposition, avec lesquels il construit les jugements perceptifs (comportement d'autrui, communication, bien-être). L'enseignant doit pour cela adapter et aménager ses contenus d'apprentissage afin que l'élève puisse progresser et s'épanouir dans un cadre serein propice à l'affirmation de soi et au développement d'une meilleure estime de soi.

⁶⁰ Médecin et professeur de psychologie, neurologie et neurosciences à l'université de Lisbonne.

⁶¹ Dans SAURY, J., RIA. L., SEVE. C., GAL-PETITFAUX N. (2006). Action ou cognition située : enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement de l'EPS. *Revue EPS*, 321, p. 5-11.

⁶² Dans DARNIS Florence. (2010). Interaction et apprentissage. *Revue EPS*, p. 101-118.

2.3 Intérêt de la recherche

L'étude développée dans ce travail consistera à analyser et à évaluer le développement de l'estime de soi des élèves, principalement des élèves en difficultés d'apprentissage, souffrant de peu de confiance en eux. Toutefois, il conviendra de définir au préalable ce qu'est un élève en manque d'estime de soi et comment il l'exprime.

Les attitudes et les comportements peuvent varier selon l'environnement, le sexe et l'âge de l'apprenant. Par conséquent, l'enseignant veillera au respect du développement de l'enfant (affectif, émotionnel et intellectuel) en proposant des situations adaptées. Néanmoins, quelles activités l'enseignant peut-il organiser afin d'optimiser la confiance de l'élève ?

Le dialogue et les situations de communication permettent d'inclure plus facilement les élèves en manque de confiance en eux. La socialisation participe-t-elle au développement de l'enfant ?

La participation et l'observation des élèves auront un rôle fondamental au sein de cette étude pour permettre de répondre à divers questionnements. Est-ce qu'un élève réceptif à l'EPS sera en manque de confiance en lui dans cette matière ? Le fait de travailler sur ses points forts lui permettra-t-il de progresser plus facilement ? Ou devra-t-il bénéficier d'une dynamique de groupe pour avancer ? Il est parfois délicat pour ces élèves de s'intégrer dans une équipe, de collaborer et de participer sereinement à l'activité.

C'est pourquoi, l'objectif de cette étude s'intéressera aux moyens développés par l'EPS, à travers les « espaces d'actions encouragées⁶³ », pour permettre aux élèves d'accéder à une meilleure estime de soi.

⁶³ Ibid., p.117.

3. Méthodologie

Cette étude s'appuie sur des principes éthiques et déontologiques. L'éthique correspond aux principes moraux, à la conduite et à l'attitude d'une personne. L'OMS définit l'éthique d'une activité en retenant deux principes :

- une participation active de tous les partenaires,
- une lutte contre les inégalités (inclure les élèves et leurs différences).

Ce travail s'inscrit dans le champ scientifique et doit par conséquent répondre aux critères déontologiques (étymologiquement : science du devoir) par l'intermédiaire :

- du respect des droits fondamentaux de l'enfant,
- de l'absence de jugement,
- de la confidentialité des données.

Ainsi, la méthodologie de cette étude s'inscrit dans le cadre scolaire et se doit de respecter aussi les règles générales de l'Éducation Nationale⁶⁴, notamment en veillant au souci du vivre-ensemble, au développement du bien-être des élèves et de leur santé.

De plus, afin d'apporter des éléments de réponse aux questionnements cités plus-haut, un certain nombre de séances ont été réalisées. Elles ont été au nombre de trois. En vertu des principes déontologiques que prône la recherche scientifique, il convient d'explicitier et de contextualiser les démarches mises en œuvre.

3.1 La mise en œuvre

Les séances ont été réalisées au gymnase de la commune de Saint-Jean des Mauvrets⁶⁵ avec une classe de l'école des Glycines de cycle 3.⁶⁶ Afin d'apporter des éléments de réponse, des activités autovalidantes ont été proposées aux élèves pour accroître leur estime de soi (les participants avaient le rôle de joueur-arbitre). Par conséquent, chaque apprenant a l'opportunité de vérifier le respect des règles, de se sentir intégré dans une équipe par les prises de décisions et les prises d'initiatives éventuelles. Cette participation fait émerger les notions d'émancipation⁶⁷ du futur citoyen (à travers les rôles sociaux, le respect des règles, par les interactions...) et de collaboration où chaque partenaire, coéquipier est solidaire de l'action

⁶⁴ Le cadre réglementaire (projet d'établissement, règlement intérieur, charte de la laïcité, référentiel de compétences...)

⁶⁵ Commune en périphérie d'Angers.

⁶⁶ Classe de 27 élèves dont 13 CM1 et 14 CM2.

⁶⁷ « Nous qualifions d'émancipé tout Homme qui sans esquiver la confrontation aux idées d'autrui, est capable de développer et d'assumer une pensée autonome, de savoir pourquoi il adopte telle ou telle opinion, et de fonder sur elles des décisions, actions et interactions. » Delvaux.

d'autrui. La cohésion d'équipe est un concept opportun pour le développement de l'estime de soi. Chaque membre ressent l'utilité de son action et de son importance au sein du groupe.

3.1.1 Les élèves acteurs

Cette étude s'est essentiellement concentrée sur les interactions des élèves en EPS, les relations entre ces échanges et la construction de leur estime de soi. L'analyse a été réalisée en observant 4 élèves⁶⁸ souffrant particulièrement d'une mauvaise estime de soi. Chacun d'eux avait été choisi comme capitaine par l'enseignant. Cette responsabilité leur permettait de participer davantage à la vie du groupe⁶⁹, de construire les objectifs en tenant compte des points de vue d'autrui, de s'affirmer, d'expérimenter et d'émettre des hypothèses. Ces moments d'échanges étaient fondamentaux à l'élaboration de stratégies en relation avec les principes coopératifs⁷⁰. Chaque joueur avait l'opportunité de choisir une vignette⁷¹ contenant un objectif ou une caractéristique de jeu. Certaines comprenaient des handicaps (passer sur une seule jambe), d'autres, des avantages (quand je marque, je multiplie les points par deux), d'autres des objectifs à atteindre (faire au moins 5 passes, marquer au moins un point). Les joueurs avaient la liberté de prendre ou non une vignette, de choisir leur propre objectif en commun après un temps de débat et d'échanges. Cette décision avait pour vocation de déterminer l'action de l'élève et d'évaluer son degré de confiance en lui. Son implication dans l'activité était relevée, analysée par les fiches d'observations remplies par les élèves-spectateurs. Ainsi, les élèves en mauvaise estime d'eux-mêmes étaient invités à participer à l'élaboration d'objectifs, à prendre la parole, à échanger, mais aussi à négocier pendant les débats nécessaires au développement d'une meilleure estime de soi. À terme, ceci permettait d'analyser l'influence des informations partagées en dehors du terrain lors des confrontations et de savoir en quoi la cognition détermine l'action.

⁶⁸ Dont un élève atteint du trouble de l'autisme, une élève en CM1, et deux autres élèves de CM2.

⁶⁹ Equipe constituée de 6 élèves.

⁷⁰ Chaque capitaine d'équipe devait impérativement recevoir au moins trois fois le frisbee avant de marquer un point. De plus, en dernière séance les élèves avaient l'opportunité de choisir une vignette contenant l'objectif de leur choix. Cette répartition était coordonnée par le chef d'équipe qui définissait ensuite avec ses partenaires, les objectifs collectifs.

⁷¹ Cf. annexes 5 et 6.

3.1.2 « Ultimate » : activité support

L'ultimate a été retenu comme activité support dans l'objet de cette étude.

« L'ultimate est un sport collectif qui suppose l'élaboration d'actions collectives pour atteindre et empêcher d'atteindre une cible qui correspond à un partenaire évoluant dans une zone de marque fixe, dans le cadre d'un affrontement auto-arbitré, médié par un frisbee qui ne doit pas tomber au sol dans un espace interpénétrable.⁷² ».

L'essence même de l'ultimate permet à plusieurs et en action de résoudre des problèmes posés par le déplacement de mobiles (objet et/ou personnes) dont les trajets restent aléatoires et où les élèves sont tenus de respecter les règles. Elle participe au développement des ressources biomécaniques (adresse, équilibre, appuis...), bioénergétique (endurance, vitesse), informationnelle (décisions, choix tactique) et affectives (maîtrise des émotions, ne pas se laisser emporter par l'enjeu afin de rester objectif vis-à-vis de l'auto-arbitrage, relation avec autrui...), à l'intelligence tactique (décision, perceptions, anticipation...). Dans l'action, les élèves construisent par relations des savoirs et des pouvoirs⁷³ à travers un cadre dans lequel ils peuvent reconnaître et utiliser des règles pour les appliquer dans le cadre d'un auto-arbitrage objectif, respecté par tous.

Ainsi, l'ultimate mobilise un certain nombre de ressources :

- plan moteur : S'engager dans des actions collectives ; coordination motrice (courir/lancer/recevoir),
- plan socio-affectif : Jouer avec les autres ; s'auto-arbitrer ; annoncer verbalement une faute ; alterner les rôles attaquants, défenseurs ; élaborer une stratégie,
- plan cognitif : connaître et comprendre des règles.

À travers l'ultimate, le collectif est valorisé : la présence de partenaires est fondamentale. Le collectif n'est plus une alternative à la solution individuelle, c'est un élément incontournable du jeu. Ainsi, les enjeux didactiques sont pluriels. Les élèves doivent s'engager dans des activités sportives collectives tout en veillant à assurer leur sécurité et celle d'autrui. De plus, l'ultimate permet aux élèves d'assumer divers rôles sociaux (joueur-arbitre et observateur⁷⁴). Il responsabilise l'élève et participe au développement de son autonomie et à la construction d'une meilleure estime de soi. Par ailleurs, par l'intermédiaire du principe d'auto-arbitrage⁷⁵,

⁷² Dans http://eps.ac-creteil.fr/IMG/pdf/2012-04-ultimate-fpc-carnet_didactique.pdf

⁷³ Dans le respect des règles, des décisions d'autrui.

⁷⁴ Une moitié de classe observait les productions des autres élèves pendant les confrontations. Par l'intermédiaire de l'ultimate, et des modalités d'apprentissages proposées au cours des séances, les élèves apprennent par l'action, l'observation, l'analyse de leur activité et de celle des autres. De plus, les entretiens obtenus avec les élèves leur ont permis d'utiliser le numérique pour observer, évaluer, modifier ces actions.

⁷⁵ Ceci correspond à la compétence respecter et faire respecter le règlement.

l'ultimate permet une construction plus autonome des élèves, les rend plus responsables et capables de prendre des initiatives. L'élève est en mesure de concevoir des projets jusqu'à leur terme et de travailler en équipe⁷⁶.

Avant de partager cet ensemble de mesures collectives, l'élève doit tout d'abord apprendre à acquérir des techniques spécifiques pour améliorer son efficacité et mobiliser différentes ressources (psychologiques, biomécaniques, psychologiques, émotionnelles) pour agir de manière efficiente⁷⁷. Ces démarches ont pour vocation de développer les capacités de l'élève pour qu'il puisse progresser et bénéficier d'une pratique sereine favorable à une meilleure estime de soi.

Il s'agit alors de faire jouer les élèves ensemble, de leur apprendre à partager les temps de jeu, à passer l'objet, mais aussi à s'intégrer dans un groupe, respecter tout en se faisant respecter et participer à des échanges en situations diversifiées.

Afin d'inclure l'ensemble des apprenants dans une dynamique de groupe, des séances d'ultimate leur étaient proposées. En effet, il était fondamental d'inviter les élèves à participer collectivement, en équipe, à l'élaboration d'un objectif commun. L'ultimate favorise le jeu collectif puisque les joueurs n'ont pas le droit de marcher avec le frisbee et par conséquent sont dans l'obligation de passer l'objet à un de leurs partenaires. Par ailleurs, cette activité a la particularité d'inclure des séquences de co-arbitrage. Par conséquent chaque acteur a le double statut de joueur et d'arbitre. Les élèves peuvent signaler leurs fautes ou signaler celles des adversaires. Ces règles sont définies par tous, en les faisant évoluer, puis adoptées et respectées par l'ensemble des élèves. Elles engagent activement le joueur à un comportement « fair play » par le respect de l'autre et la priorité au bon déroulement du jeu. L'ultimate est un excellent sport pour développer le respect⁷⁸, la responsabilisation et l'éthique. Par ailleurs, l'ajout de règles issues des principes coopératifs ont conduit à développer les valeurs citoyennes des élèves. Tout élève a l'opportunité de définir un objectif personnel, (en lien avec ses capacités et son degré de confiance dans l'action et dont chaque partenaire à conscience pour l'objectif à atteindre) s'intégrant à l'objectif collectif. Ce principe a pour visée de développer le respect

⁷⁶ Ces enjeux correspondent au domaine 3 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture : *la formation de la personne et du citoyen*. Et développe les compétences suivantes : *respecter, construire et faire respecter règles et règlements puis prendre et assumer des responsabilités au sein d'un collectif pour réaliser un projet*.

⁷⁷ Ceci fait référence aux domaines 1 et 2 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture : des langages pour penser et communiquer ; des méthodes et des outils pour apprendre. Développant les compétences suivantes : *acquérir des techniques spécifiques pour améliorer son efficacité ; verbaliser les émotions et sensations ressenties et repérer un geste sportif pour le stabiliser et le rendre plus efficace* à l'aide de l'outil numérique *utiliser des outils numériques pour analyser et évaluer ses actions et celles des autres*. Ces compétences renvoient aux champs d'apprentissage 1 et 4 à savoir : *produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée et conduire et maîtriser un affrontement individuel ou interindividuel*.

⁷⁸ L'ultimate développe les caractéristiques propres à une vie associative (échanges, sollicitations, participations) et renvoie à la notion du vivre ensemble en apprenant à jouer avec les autres et à s'auto-arbitrer dans le respect des règles.

d'autrui et conduit par réciprocité à une certaine émancipation du regard des autres pour les élèves en manque d'estime de soi. De plus, outre les valeurs citoyennes que confère cette pratique, l'ultimate est un sport peu pratiqué et peu médiatisé. Très rares sont les élèves qui connaissent l'ultimate et qui, par ailleurs, maîtrisent les techniques de lancer et de réception.

D'autre part, le contact physique est non-autorisé et permet un rééquilibrage du statut fille/garçon. Ce sport conduit à une homogénéisation du niveau des élèves. Ainsi, cet ensemble d'activités proposées aux élèves avait pour vocation d'inclure chaque apprenant à la réalisation d'un objectif personnel et collectif dans le respect de leurs différences.

Afin de recueillir l'ensemble des représentations initiales des élèves concernant leur estime de soi, des questionnaires leur étaient adressés (cf. annexe 1). Ces documents ont pour vocation d'avoir une première approche du comportement et des attitudes des élèves, de les autoévaluer sur le degré d'estime de soi et sur la définition de cette notion. Ce questionnaire et ces observations menées au cours de la séquence s'inspirent de la GEPE (Grille d'évaluation par l'enseignant)⁷⁹. Cette grille d'évaluation correspond aux objectifs de développement de l'estime de soi et des compétences sociales des élèves. Elle permet d'appréhender quatre thématiques :

- les comportements pro-sociaux,
- l'estime de soi,
- la résolution du problème,
- le comportement agressif.

Une seconde évaluation, réalisée en fin de séquence, a permis une étude analogique sur la notion et la représentation de l'estime de soi chez les élèves. La comparaison de ces données s'est concentrée essentiellement sur un groupe témoin (élèves en difficultés souffrant d'une mauvaise estime de soi) qui ont répondu aux questions liées aux thématiques de la GEPE. Les résultats ainsi recueillis ont permis d'étudier l'évolution des comportements et attitudes des élèves. Par conséquent, l'estime de soi par l'intermédiaire des « prétests » (questionnaires complétés une première fois avant l'action) et des « post-test » (une seconde fois en fin de séquence) ont permis de valider la pertinence des activités et d'évaluer l'évolution de la confiance des élèves.

⁷⁹ Document réalisé par la Régie régionale de santé publique de Montréal (centre J. Bélanger et N. Rondeau). Lui-même constitué à partir d'une grille d'évaluation de l'estime de soi développée par L.H.Chiu (1987). Dans Promouvoir l'estime de soi à l'école [en ligne]. Doc Player, 2004 [consulté le 22/05/2018]. Disponible sur <http://docplayer.fr/30712638-Promouvoir-l-estime-de-soi-a-l-ecole.html>

Par ailleurs, les outils numériques (tablette, clé USB et dictaphone) ont permis de constituer un recueil de données particulièrement dense et riche d'enseignements. Les élèves se sont impliqués à la réalisation de la collecte d'informations à travers les différents rôles sociaux donnés en amont. Un élève avait pour consigne de filmer la séance et de questionner les joueurs⁸⁰ sur leur implication dans l'activité, leurs ressentis et la stratégie mise en œuvre. Deux arbitres devaient rendre compte des erreurs et des fautes faites par les joueurs, puis veiller à ce que chacun respecte les règles énoncées en début de séance. Ces mesures ont été élaborées par les élèves eux-mêmes, en situation (en début de première séance, les apprenants étaient invités à s'opposer en équipe). À l'issue de cette confrontation, les élèves évoquaient leurs ressentis puis leurs premières règles d'actions. L'échange nourri avec l'enseignant a permis de construire ensemble le règlement à respecter. Des secrétaires ont été désignés pour lister un certain nombre de règles qui devaient ensuite être respectées par l'ensemble des élèves. D'autre part, lors de la confrontation entre équipes, des élèves observaient la pratique, le style de jeu (dynamique, statique), les positionnements, les déplacements et les passes réussies. Les actions des élèves sont analysées, décortiquées, critiquées de manière constructive pour améliorer le geste technique, la coopération, la solidarité et l'échange entre partenaires⁸¹. Cette observation n'a pas pour objet de stigmatiser ni de juger les apprenants, mais de valoriser l'activité des élèves, de leur donner les moyens d'acquérir une plus grande confiance en eux dans, et en dehors de l'action, propice au développement d'une meilleure estime de soi.

Puis à chaque fin de séance, les élèves ont fait un retour sur leur activité. Chacun était invité à répondre par écrit et à rédiger ses ressentis, ses impressions sur la séance et tenter de définir avec ses propres mots la notion d'estime de soi à travers l'activité.

⁸⁰ Entretien argumentatif (où un élève échange avec un autre élève, situation de l'ordre du débat).

⁸¹ Ces pratiques correspondent aux « entretiens d'auto-confrontation », développés par Jacques Theureau. Certains élèves filmaient les actions des apprenants en phase de confrontation. En fin de séance, ces vidéos étaient visionnées par l'ensemble de la classe où chacun était invité à émettre des hypothèses et à verbaliser leur pratique.

3.2 Procédures

La séquence a commencé par la distribution d'un questionnaire aux élèves. L'analyse des réponses a permis de sélectionner les profils les plus adéquats à cette étude. Cette évaluation personnelle a mis en lumière la personnalité de chaque acteur, sa connaissance de lui, et son degré de confiance à travers une activité autoévaluante.

À titre d'exemple, les apprenants définissaient l'ensemble des règles en accord avec l'enseignant :

- Professeur : « *Quelles seraient les règles à mettre en place ?* »
- Elève : « *s'écarter.* »
- Elève : « *si un élève est trop près c'est faute.* »
- Elève : « *quand il tombe par terre c'est l'équipe d'en face qui l'a.* »
- Elève : « *quand une équipe prend un point c'est cette équipe qui engage.* ».

Par ailleurs, deux élèves arbitraient les séances de matches afin de rappeler les règles énoncées et de veiller à les faire respecter. Néanmoins, lors des séances suivantes, les élèves étaient invités à respecter par eux-mêmes leurs actions sur le terrain⁸². Les actions des élèves ont été enregistrées à l'aide d'une tablette tactile tandis que leurs interactions et leurs prises de parole ont été sauvegardées sur une clé USB et sur dictaphones.

D'autre part, les entretiens réalisés dans le cadre de cette étude ont été une ressource nécessaire au choix préétabli. En effet, les réponses recueillies auprès des personnels de l'éducation participant à ces entretiens ont défini plus précisément l'état de mal-être par ses origines, ses causes, mais aussi par l'attitude, les comportements⁸³ de l'élève en manque d'estime de lui. C'est pourquoi, lors de la deuxième séance, ces élèves répondant au profil préétabli ont été choisis comme capitaine d'équipe. Les élèves observateurs analysaient la stratégie mise en place par l'élève et son équipe, le nombre de passes, de points marqués, les positionnements et placements de l'élève. Cette analyse critique des actions des élèves s'est

⁸² Demi-terrain de basketball délimité par des plots.

⁸³ D'après Nathalie Barral, « Un élève en manque d'estime de lui va s'introvertir ou au contraire s'extravertir. L'élève introverti ne va pas s'initier ou très difficilement dans l'activité, il va se marginaliser ce sera au professeur de l'inclure dans le groupe. » Cette citation fait référence aux typologies de comportements développés par l'éducation émotionnelle : - la soumission (sous assertivité) : ne pas régir ; accepter contre son gré ; nier ses propres besoins/opinions ; prise en charge des autres.

-l'agressivité (sur-assertivité) : réagir avec excès ; confronter avec jugement, pression ou violence ; entraîne des conflits ; souffrance, insatisfaction.

et l'assertivité : exprimer ses propres ressentis ; exprimer ses propres demandes ; être respectueux (reconnaître la demande de l'autre, questionner, écouter) ; prise d'initiatives ; affirmer ses propres choix, le droit d'avoir ses propres opinions, ressentis, émotions ; de demander de l'aide ; de faire des erreurs ; de s'exprimer et de dire non.

accompagnée d'entretien d'auto-confrontation. Ce type d'entretien a été développé par Jacques Theureau⁸⁴ et inspiré des méthodes conçues par Mario Von Cranach⁸⁵. Les questions posées aux élèves consistaient à mettre en perspective leur pratique, à verbaliser leurs actions. Ceci avait pour vocation de mettre en lumière leurs interactions afin d'entamer une démarche d'investigation sur le degré de participation des élèves en manque de confiance en eux et les raisons qui les motivaient à s'insérer dans l'action. L'entretien d'auto-confrontation répondait aux relations définies par le triptyque : communication-élèves-actions. La communication comme support d'interactions entre pairs (élève/élève) ou maître/élève, permet aux élèves de s'initier dans l'action proposée par l'enseignant. Cette activité préparée et réfléchie par l'enseignant a pour vocation d'inclure les élèves dans un climat serein et sécurisé. Ce cadre de bienveillance a pour visée d'accroître la confiance de l'élève corrélée à son degré de motivation et de participation dans l'action. C'est pourquoi, il est essentiel de faire appel à la participation orale de l'élève, témoin de ses propres expériences, pour l'aider à construire avec lui des supports constitutifs à l'affirmation de soi.

Afin d'améliorer l'organisation des objectifs individuels et collectifs, des vignettes étaient adressées aux apprenants. Chacun d'eux avait le choix d'en prendre ou non puisque ces cartes correspondaient à un objectif individuel à atteindre à la fin du match. Ces vignettes évoquaient :

- des handicaps (faire des passes à un seul pied ; lancer de la main gauche),
- des avantages (quand je marque un point, je double le score de mon équipe),
- des objectifs personnels à atteindre (comme marquer au moins un point, intercepter⁸⁶ au moins 3 fois le frisbee, faire au moins 5 passes).

Cette différenciation avait pour vocation de modifier les comportements des élèves en confrontations et d'homogénéiser les niveaux.

Cette démarche est inspirée des jeux coopératifs, traité dans à l'ouvrage *Le grand défi*⁸⁷, afin de centrer la dynamique d'apprentissage en EPS en respectant les principes de coopération et d'équité nécessaires à la construction de valeurs citoyennes. L'ensemble de ces mesures ont permis aux élèves de participer et de se familiariser aux activités proposées.

⁸⁴ Ingénieur, et chercheur au CNRS dans les domaines suivant : le sport, les conceptions des formations et de l'éducation et conception des situations didactiques. Il étudie actuellement les pratiques musicales et la conception des situations musicales à l'Institut de Recherche et de Coordination Acoustique/Musique.

⁸⁵ Mario Von Cranach est Professeur de psychologie à l'université de Bern. Il développe le concept d'entretien d'auto-confrontation dans Von Cranach Mario. (1982). *The analysis of action* (Maison des sciences de l'homme). Paris, 404 p.

⁸⁶ À prendre ici au sens large (intercepter le frisbee à l'équipe adverse mais aussi le nombre de passes reçu).

⁸⁷ Cet ouvrage (de Brigitte Coppin et d'Éric Habourdin) évoque la course de Lily lièvre et de Junior tortue, en proposant des activités ludiques, construites autour du principe d'équité. Dans mes séances, j'ai introduit diverses vignettes déclinant un certain nombre d'objectifs. Quelques une exprimaient des handicaps, d'autres des avantages, elles étaient choisies librement par les élèves qui devaient respecter et atteindre leurs objectifs durant le match.

3.2.1 La co-détermination dans l'action

La co-détermination répond à la manière dont les élèves vont s'initier dans l'action en fonction de divers éléments qui déterminent leur environnement ou qui caractérisent la situation définie par le professeur. Ainsi, selon Valeria Gazzola⁸⁸, il s'agit de faire émerger des représentations (signifiants) aux élèves en interaction continue avec leur environnement⁸⁹. Par conséquent, les méthodes d'apprentissages, les orientations, les intentions pédagogiques et la posture de l'enseignant influenceront sur la participation des élèves dans l'activité. Ainsi, la préparation et l'organisation de la séance sont fondamentaux afin d'anticiper les obstacles que pourraient rencontrer les élèves. Par ailleurs, ce procédé peut être utilisé par l'enseignant comme un outil entraînant « une rupture dans des automatismes acquis pour en déconstruire et reconstruire d'autres et faire jouer la dimension des modes mentaux intelligents. »⁹⁰.

À l'issue de la séance, par l'intermédiaire de la vidéo, un élève questionnait le capitaine pour avoir un ressenti sur sa pratique, son implication, sa participation, et les moyens qui auraient permis d'améliorer les résultats obtenus. Le recours à la vidéo a permis d'élaborer des stratégies, de définir des règles en commun accord avec les élèves, la manière de tenir, lancer et recevoir le frisbee. L'« entretien d'auto-confrontation » a permis de souligner les gestes et les règles d'actions.

De plus, l'ajout ou modification de règles a conduit à de nouvelles procédures de la part des élèves. Lors d'un match, le professeur a ajouté une nouvelle règle ayant pour visée de faire participer l'ensemble des élèves. Par conséquent, avant de marquer, le capitaine devait avoir reçu au moins trois fois le frisbee.

Toutefois, si la participation de l'élève réagit en fonction de l'action qui lui est proposée, elle dépend principalement des perceptions et ressentis de l'apprenant.

⁸⁸ Professeur agrégé de sciences sociales à l'université d'Amsterdam.

⁸⁹ Ceci répond au principe d'*énaction*. « Il s'agit d'une action productive et créatrice, qui dépend fondamentalement du fait d'avoir un corps, doté de diverses capacités sensori-motrices. » Dans DARNIS Florence. (2010). Interaction et apprentissage. *Revue EPS*, p 101-118.

⁹⁰ Op. cit., p.14.

3.2.2 Le caractère incarné de la cognition

La situation détermine l'action des élèves. Elles [l'action et la situation] entretiennent une relation de co-détermination. Par cet effet de couplage, l'action délimite la situation et en retour, la situation induit une contrainte sur l'action des élèves. Chaque apprenant réagit selon ses perceptions, ressentis et émotions. Ainsi, l'élève devient acteur de ses propres actions, de ses apprentissages en prélevant les « éléments de son contexte qui lui semblent pertinents [...] du fait de ses intentions, préoccupations ou intérêts⁹¹ » qui déterminent la situation. Mais en retour, le contexte (la situation), le matériel et les intentions pédagogiques de l'enseignant délimitent l'action des élèves. Les vignettes présentées aux élèves ont déterminé par la suite leurs actions. Certains élèves souhaitaient marquer un point tandis que d'autres voulaient faire des passes, organiser le jeu et faire participer l'ensemble de l'équipe. C'est ainsi que chaque apprenant construira son propre schéma de pensée sur la situation d'apprentissage proposée. C'est pourquoi il est important que le professeur définisse un cadre serein dans lequel les élèves vont évoluer.

Néanmoins, l'adaptation de l'élève dans l'action dépend aussi des ressources contenues dans son environnement.

3.2.3 Le caractère indéterminé de l'action

La réaction de l'élève dépend des éléments mis à sa disposition. L'environnement influe sur sa participation et son orientation dans le jeu. Les délimitations du terrain réalisées à l'aide de plots permettaient d'instaurer un cadre de jeu dans lequel les élèves pouvaient évoluer. De même, un cadre réglementaire permettait de régir l'action des élèves. Le respect de ces mesures était assuré par les arbitres. Leur présence avait un double objectif : veiller au respect des règles et résoudre les litiges en cas de conflits.

De plus, en début de séance et avant les confrontations, les élèves étaient invités à débattre et à définir leurs objectifs personnels et collectifs. Cette préparation et cette anticipation de leurs actions permettait aux élèves de progresser dans la situation.

Par ailleurs, le choix du frisbee (léger ou conventionnel) a entraîné des résultats relativement différents dans la manipulation d'objet. En effet, les frisbees de plus petite taille, utilisés pendant les entraînements, étaient plus difficilement manipulables pour les élèves. Néanmoins, ce procédé a permis de mieux apprécier les frisbees conventionnels et de faire un retour sur les règles d'actions (positionnements des doigts, passes optimales).

⁹¹ Dans SAURY, J., RIA. L., SEVE. C., GAL-PETITFAUX N. (2006). Action ou cognition située : enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement de l'EPS. *Revue EPS.*, 321, p. 5-11.

D'autre part, afin que les élèves puissent identifier leurs coéquipiers, chaque équipe portait une couleur de chasuble différente et étaient représentées par un capitaine. Le chef d'équipe grâce à son rôle, influait sur la prise de décisions et l'implication des élèves. Cette démarche a permis que tous les élèves puissent recevoir le frisbee et s'initier dans l'action.

De même, les principes développés par les jeux coopératifs (les vignettes) ont influé sur le comportement des élèves dans l'action, leur donnant accès à une meilleure compréhension de leurs apprentissages.

Ce processus réflexif se construit à travers les significations, éléments développés par l'enseignant lors des unités d'apprentissages.

3.2.4 L'action comme construction de significations partagées

Les activités proposées aux élèves leur permettaient de s'initier dans l'action avec aisance. En début de séquence, chaque apprenant a bénéficié d'un temps de jeu conséquent après avoir défini les règles en commun. Le règlement avait été défini en relation entre les élèves et l'enseignant par l'intermédiaire d'un échange commun. D'autre part, des temps de communications partagées ont permis aux élèves de définir les règles d'action et de définir quelques stratégies. Les temps de débat proposés aux élèves ont participé à l'élaboration de leurs objectifs collectifs et individuels. Ainsi l'action des élèves était déterminée par leurs échanges et résultait d'une dimension sociale : « se rattachait à une culture pré-existante (ensemble de significations partagées, d'informations ou représentations rencontrées par les élèves lors des séances précédentes) ⁹²». Ce flux d'informations échangé entre les élèves leur a permis d'être acteurs de leurs propres apprentissages et ainsi de progresser ensemble à la réussite de tous. Cela est favorable au développement de l'estime de soi des élèves les plus en difficulté.

⁹² SAURY, J., RIA. L., SEVE. C., GAL-PETITFAUX N. (2006). Action ou cognition située : enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement de l'EPS. *Revue EPS.*, 321, p. 5-11.

4. Résultats

4.1 La compréhension du manque de confiance en soi : des causes aux conséquences

Afin d'affiner les recherches et d'exploiter le recueil de données, une partie devait être consacrée à la présentation des résultats. Pour cela, plusieurs documents et outils ont été remplis ou manipulés par les élèves. Un questionnaire⁹³ a été adressé aux élèves en vue d'identifier les élèves en manque de confiance en eux. Ce document a permis de souligner quelques caractéristiques. Ce graphique les illustre, six élèves sur vingt-cinq avaient une légère appréhension à prendre la parole au sein d'un groupe (Fig. 2).

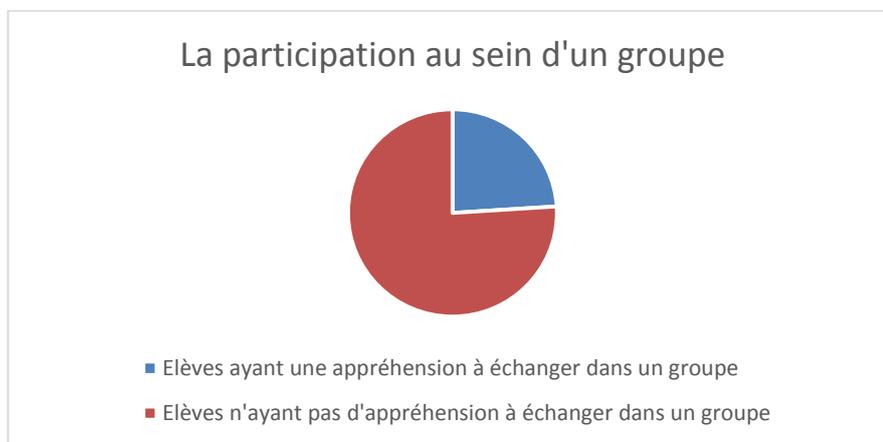


Figure 2 : réponses des élèves issues du questionnaire donné en première séance

Le présent graphique dessine le profil des élèves selon leurs attitudes et leurs comportements (Fig. 3).

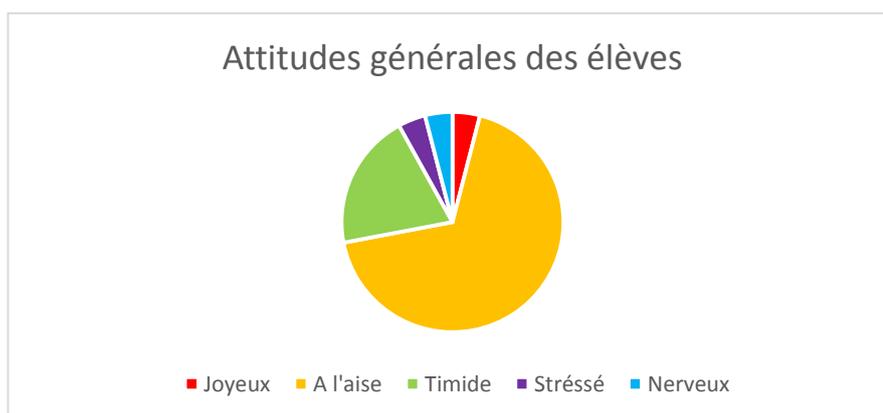


Figure 3 : réponses des élèves issues du questionnaire donné en première séance

⁹³ Cf. annexe 1.

À remarquer que ces deux graphiques présentent de relatives similitudes. En effet, de nouveau, seuls six élèves expriment une attitude négative. Ces données peuvent donner un élément de réponse à la question *quels éléments permettent d'identifier un élève en manque d'estime de lui ?* Néanmoins, dans un des questionnaires, un élève a affirmé « Je n'ai pas confiance en moi et je ne suis pas timide. » Si l'on ne peut définir un élève en manque de confiance en lui par les conséquences qu'elle engendre, il serait viable d'usiter un autre cheminement et d'analyser cette fois-ci les causes. Cela reviendrait à se poser la question suivante : *pourquoi un élève est-il en manque de confiance en lui ?*

La réponse évoque le résultat d'une introspection nécessitant une réflexion personnelle concentrée sur son être afin d'apprécier et d'évaluer l'ensemble de sa personnalité. En cela, cet exercice demandé aux élèves a permis d'enrichir les données en vue de définir l'élève en manque d'estime de soi. Plusieurs élèves ont estimé que ce ressenti résultait d'un souci d'inclusion au sein du groupe classe « je n'arrive pas à m'intégrer avec les filles de CM2⁹⁴ », ou encore d'une appréhension liée au regard des autres « j'ai peur de me tromper ».

L'étude menée sur les causes permet de mieux définir un élève en manque d'estime de soi, mais elle serait incomplète sans la présence d'une analyse des conséquences. En utilisant cette corrélation (causes et conséquences), plusieurs profils d'élèves ont été retenus pour réaliser mon analyse : Emmy, Séraphin⁹⁵, Maël et Agathe. Par ailleurs d'autres apprenants ont été sélectionnés afin d'étayer mon analyse : des coéquipiers ayant participé à l'élaboration de stratégie avec le capitaine d'équipe comme Théo, Bastien, Anouk. Ou bien des élèves ayant répondu au questionnaire de fin de séquence en vue de retenir plusieurs profils d'élèves comme Anselm et Cléo.

4.2 L'implication des élèves dans l'activité

4.2.1 L'action comme construction de significations partagées

Au début de la séance ni règles, ni objectifs n'avaient été donnés aux élèves. Après avoir défini les règles collectivement et après avoir échangé sur quels étaient les choix stratégiques, les élèves ont enrichi leurs connaissances. Ces données échangées collectivement⁹⁶ ont conduit à l'élaboration de nouvelles hypothèses.

Avant le début du match, l'élève 1 (caméraman) interrogeait les élèves sur leurs stratégies élaborées correspondant à un ensemble d'hypothèses évaluées en amont.

⁹⁴ Cf. annexe 1.

⁹⁵ Élève souffrant d'un trouble autistique.

⁹⁶ À la fois lors d'entretien en co-confrontation (professeur, élèves) puis entre coéquipiers.

Questions posées par l'élève qui filmait	Réponses données par l'élève (Adèle)
« <i>Comment pensez-vous gagner ?</i> »	« <i>Je ne sais pas.</i> »
« <i>En jouant en collectif ou en individuel ?</i> »	« <i>Plutôt collectif.</i> »

Puis, à la fin de cette confrontation, l'élève 1 questionnait de nouveau les joueurs et les amenait à évaluer leurs pratiques.

Question posée par l'élève qui filmait	Réponse donnée par l'élève
« <i>Quelle était votre stratégie pour gagner votre match ?</i> »	« <i>On écartait, on se faisait des passes comme au match d'avant.</i> »

Ainsi, comme l'illustre ces tableaux, les actions des élèves se construisent dans l'échange et à travers leurs expériences. Ce processus d'apprentissage entraîne une légère modification des comportements des élèves et de leur degré de participation dans l'action. Leurs actions se sont enrichies des règles définies en commun et des confrontations précédentes. Elles ont conduit à l'élaboration de nouvelles hypothèses afin d'atteindre l'objectif de l'équipe.

4.2.2 Le caractère incarné de la cognition

Chaque élève participe à l'action selon ses intérêts et ses ressentis. Dans ce cas, la situation détermine l'action.

L'entretien suivant a permis de relever les différents intérêts de chacun. Les interactions, facilitées par les principes développés des jeux coopératifs ont permis de mettre en lumière leurs impressions, perceptions mis en relation avec leurs objectifs. Cette démarche associe le jeu de coopération et de compétition puis définit des objectifs collectif et individuel. Par conséquent, chaque élève choisit au préalable une vignette avec l'objectif qu'il pense atteindre à la fin du match, mais aussi en lien avec l'objectif de l'équipe. Cet échange a été produit avec les élèves.

Questions posées par l'enseignant	Réponses données par les élèves
« <i>Quels sont vos objectifs ?</i> »	<p>Bastien : « <i>Je prends la vignette « marquer un point.</i> »</p> <p>Théo : « <i>Non je la prends, à chaque fois tu ne marques pas, la dernière fois on avait gagné 1 à 0 et c'était moi qui avais marqué.</i> »</p> <p>Mael : « <i>Qui veut marquer ?</i> »</p> <p>Bastien : « <i>Sinon je veux bien essayer</i> »</p> <p>Théo : « <i>Bastien tu prends la vignette « multiplié par deux », moi je prends « marquer un point » et toi tu prends « réaliser au moins cinq passes.</i> »</p>
« <i>Quel est l'objectif de l'équipe ?</i> »	<p>Théo : « <i>Il faut marquer cinq points.</i> »</p> <p>Anouk : « <i>Oui mais je suis une fille.</i> »</p>

Après un temps d'échange et de débat, les principes développés par les jeux coopératifs ont permis de modifier le comportement des élèves. Désormais, de nouvelles stratégies et planifications de schémas tactiques préparées par les élèves sont devenues relativement plus complexes et défendent l'idée que la situation (de débat) détermine l'action des élèves.

Question posée par l'enseignant	Réponses données par les élèves
« <i>Quel est l'objectif de l'équipe ?</i> »	<p>Théo : « <i>Comme Maël est notre chef d'équipe et qu'il a l'objectif de faire 5 passes, donc au début du match on va lui faire cinq passes, ensuite on va essayer de me faire la passe et je vais essayer de marquer car j'ai la vignette « marquer au moins un point.</i> » <i>Ensuite on la passe à Bastien.</i> »</p> <p>Bastien : « <i>Oui car après dès qu'ils auront fait leurs 5 passes et marqué leur point, ils me feront la passe car j'ai la vignette « multiplier par deux » donc on double le score.</i> »</p>

Ensuite, ces élèves avaient mentionné sur leur fiche d'objectifs :

Théo : « *Pour ça il faut aller de l'avant et faire des passes.* »

Bastien : « *Il faut jouer très collectif.* »

La situation développée par les objectifs déclinés par les vignettes ont permis de modifier les actions des élèves. Les résultats ainsi obtenus témoignent d'une relation entre leurs volontés, leurs objectifs (personnels et collectifs) et l'action définie par la situation.

Par ailleurs, en fin de séquence, Maël, capitaine d'équipe a exprimé son intérêt, ses perceptions concernant son activité, sa participation et quels étaient ses représentations, les sensations procurées par le fait d'être chef d'équipe.

Questions posées par l'enseignant	Réponses données par l'élève (Maël)
« <i>Est-ce que le fait d'être capitaine t'a permis d'avoir une meilleure confiance en toi ?</i> »	« <i>Oui au début pas trop, mais après oui</i> »
« <i>Pourquoi pas trop au début ?</i> »	« <i>Car au début j'étais un peu timide, après ça allait un petit peu mieux, puis après ça allait bien.</i> »
« <i>Qu'est ce qui t'a permis de débloquer cette timidité ?</i> »	« <i>De parler et de prendre confiance en moi et avec les autres par les échanges.</i> »

Ces choix résultent de débats, de discussions entre élèves afin d'aboutir à une prise de décision collective. Ces « espaces d'actions encouragées⁹⁷ » ont permis aux élèves les plus en retrait de participer, de s'inclure dans le groupe grâce à leurs responsabilités (capitaine), mais aussi par l'intermédiaire des « situations de communication partagées. » Par ce processus, les élèves deviennent acteurs de leurs apprentissages et s'initient davantage dans l'échange et dans l'action. Ceci procure en eux un sentiment de bien-être identifiable à leurs actions et à leurs attitudes.

⁹⁷ Florence Darnis. Dans Darnis Florence. (2010). Interaction et apprentissage. *Revue EPS*, p. 101-118.

4.2.3 Le caractère indéterminé de l'action

Les jeux coopératifs ont permis de définir et de préparer en amont divers objectifs afin que chaque membre de l'équipe puisse accomplir son objectif personnel. Voici ci-dessous l'échange obtenu avec les élèves lors de la troisième séance qui proposait aux apprenants diverses vignettes contenant des objectifs complémentaires aidant à l'élaboration de stratégies.

Questions posées par l'enseignant	Réponses données par l'élève
« Pourquoi as-tu pris cette vignette ? » « Donc c'est toi qui va répartir, organiser le jeu ? »	Paola : « J'ai choisi cette carte « faire 5 passes » car il y en a qui n'ont pas le frisbee. » Paola : « Oui »

Ce consensus résulte d'échanges, de débats nourris entre coéquipiers. Les vignettes⁹⁸ comme objet aidant à l'élaboration de stratégies, définissant les objectifs et actions des élèves durant les confrontations, ont entraîné une modification des comportements des apprenants (en faisant preuve d'empathie comme l'exemple cité plus haut).

Ces éléments (vignettes) ont été fondamentaux dans la construction d'hypothèses. Les réflexions ont renouvelé l'organisation du jeu et ont entraîné des actions plus complexes, permettant aux élèves de repenser leurs pratiques et définir de nouvelles stratégies afin d'atteindre leurs objectifs individuels et collectifs.

4.2.4 La co-détermination dans l'action

L'élève entre dans l'action et devient acteur de ses apprentissages.

En vertu des principes des jeux coopératifs, une règle stipulait que le capitaine d'équipe devait recevoir au moins trois fois le frisbee pour valider le point. Cette décision a permis une prise de conscience des élèves envers leur chef d'équipe et une certaine évolution de leurs comportements⁹⁹ (en l'occurrence, Emmy) :

Edgar: « Il faut qu'elle passe à Emmy. »

⁹⁸ Cf. annexe 6.

⁹⁹ Cf. annexe 7.

Puis dans le même temps de jeu, un élève (Clément) interpelle son capitaine pour lui faire la passe.

Clément : « *Séraphin.* »

Les élèves ont donc contribué à modifier leur stratégie en faisant participer l'ensemble des membres de leur équipe. Les apprenants apprennent alors à faire preuve d'empathie.

Par ailleurs, les principes des jeux coopératifs ont entraîné une modification des perceptions des élèves dans l'action¹⁰⁰.

Questions posées par l'enseignant	Réponses données par l'élève (Emmy)
« <i>Quels étaient vos objectifs ?</i> »	« <i>On se démarquait sur le terrain, on se faisait des passes longues, on se déplaçait pour faire des passes courtes.</i> »
« <i>Qu'avez-vous bien aimé dans la séance et moins bien aimé ?</i> »	« <i>J'ai tout aimé</i> »

Ainsi, leurs actions ont été observées par les élèves au cours de cette séquence (Fig. 4).

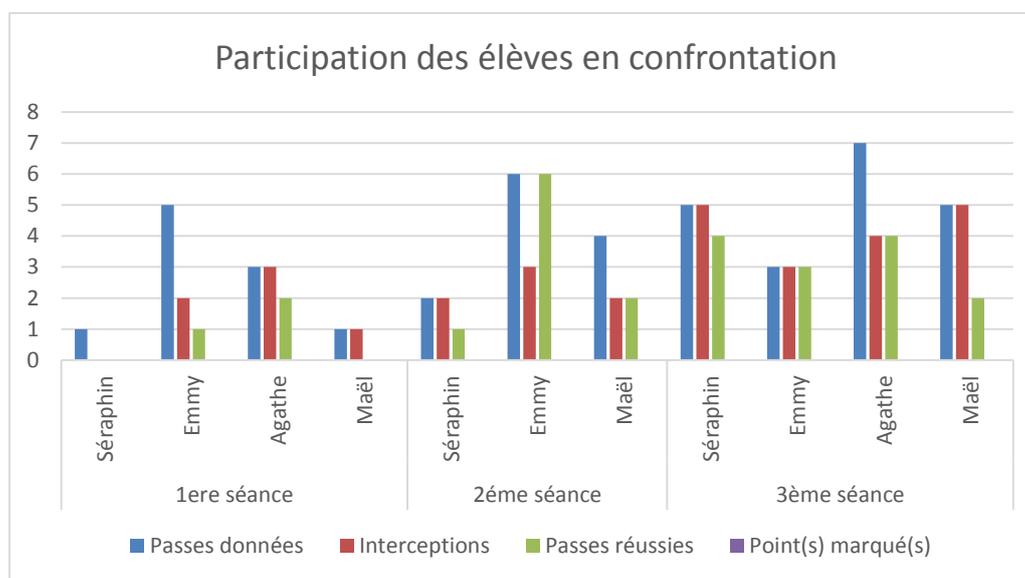


Figure 4 : données recueillies auprès des feuilles d'observations complétées par les élèves

¹⁰⁰ Voici un échange enregistré en début de séquence (Cf. annexe 7).

Enseignant : « *Quelles stratégies avez-vous mis en œuvre les bleus ?* »

Élève : « *On a fait des passes mais beaucoup de sorties, on gardait le frisbee, car on ne savait pas faire de passes, on ne savait pas trop les règles.* »

Élève : « *On se bagarrait dans les mains pour avoir le frisbee, ce n'était pas terrible !* »

Ce graphique illustre le degré de participation des élèves en confrontations. Ces données ont été recueillies par l'intermédiaire des observations réalisées par les élèves¹⁰¹ (observateurs). Ils ont également inscrit les actions effectuées par les quatre capitaines pendant les phases de confrontation à chacune des séances. Elles témoignent de l'implication des élèves en manque de confiance en eux qui, séance après séance, parviennent à s'inclure plus facilement par l'intermédiaire des principes développés par les jeux coopératifs. Ces mesures ont alors influencé l'action des élèves. Les apprenants témoignent d'une meilleure estime d'eux-mêmes à l'issue de cette séquence.

4.3 Mauvaise ou bonne estime de soi : l'auto-évaluation des élèves

Le cadre de confiance créé et défini par l'enseignant a permis aux élèves en manque d'estime d'eux-mêmes de construire des apprentissages par l'intermédiaire des jeux coopératifs (intégrant des principes d'équité). Cela incite ces élèves à prendre des décisions, à s'inclure plus aisément au sein d'un groupe et à gagner en confiance à travers la participation individuelle et collective dans l'action. Il se traduit ici par « *j'ai tout aimé* ».

À la fin de la séquence, un deuxième questionnaire était adressé aux capitaines d'équipe¹⁰², ainsi qu'à quelques élèves témoignant d'une bonne confiance en eux, afin d'évaluer, à travers cet échantillonnage, le niveau d'ensemble des élèves et le climat de classe. Voici deux graphiques (Fig. 5 et 6) remplis par deux capitaines d'équipe.

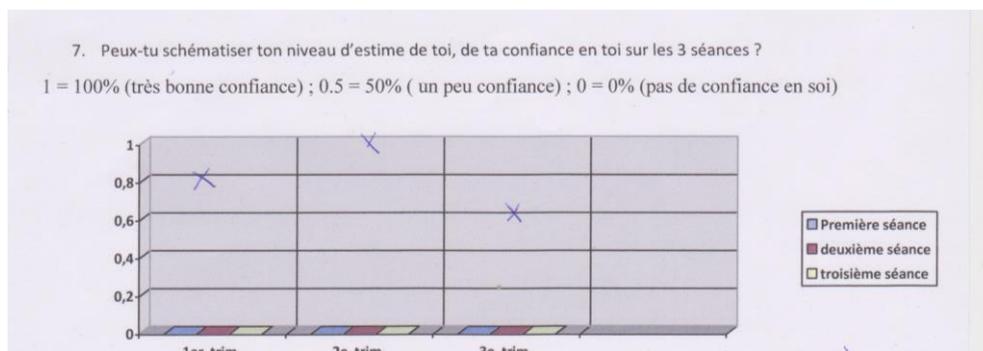


Figure 5 : graphique illustrant l'évolution de l'estime de soi d'un élève souffrant de mal-être

¹⁰¹ Cf. annexe 2.

¹⁰² Cf. annexe 3.

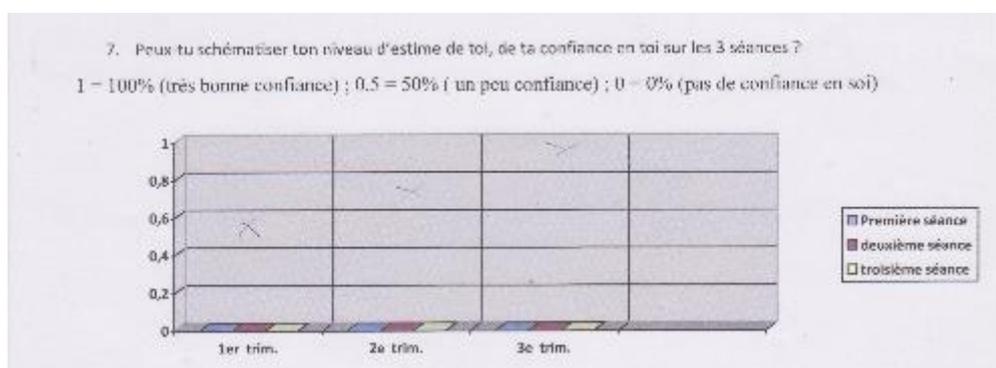


Figure 6 : graphique illustrant l'évolution de l'estime de soi d'un élève souffrant de mal-être

Ces deux analyses présentent des similitudes. Au début de la séquence, ces élèves n'avaient pas une très bonne confiance en eux. Une assurance s'est affirmée pendant les phases de confrontations, de débats, de prise de parole. Néanmoins, en dernière séance, un élève a estimé que son estime de lui avait décliné après avoir été en très bonne confiance.

De même, en fin de séquence, Maël a exprimé ses ressentis par l'intermédiaire d'un échange avec le chercheur :

Questions posées par l'enseignant	Réponses données par l'élève (Maël)
« Est-ce que le fait d'être en groupe t'as permis de participer davantage ? »	« Oui »
« Pour toi c'était un élément pour le développement de la confiance en toi ? »	« Oui »
« Est-ce que les prises de décisions, la parole, les échanges, les interactions t'ont permis de développer ta confiance ? »	« C'est mieux, je préfère être avec mes coéquipiers, que tout seul. »

Quoi qu'il en soit, ces données témoignent d'une meilleure assurance en général, même si certains ne s'affranchissent pas du regard des autres, ou du score de leur équipe, leur estime d'eux s'améliore : « oui ça m'a permis de progresser et d'avoir confiance en moi » ; « le sport en équipe permet de gagner en confiance en soi ». Ces élèves soutiennent l'idée que les jeux collectifs et coopératifs permettent de gagner en assurance par l'importance des échanges. Ces interactions témoignent d'un dynamisme de groupe dans lequel grandissent et « progressent » les élèves. Les élèves ne peuvent développer leur confiance en eux qu'en présence d'un climat

de classe serein et dynamique. Cette énergie produite a fait émerger chez certains élèves la notion d'altruisme : « Il faut toujours garder confiance. Il faut faire ensemble, donner ce que veut la personne et prendre des décisions pour son bien. Il faut échanger avec les personnes.¹⁰³ ». L'élève en manque d'estime de lui peut faire confiance aux élèves qui partagent son quotidien. Ensemble les élèves définissent un cadre de référence et peuvent prendre appui sur leur soutien afin de progresser. Cette dynamique de groupe permet de créer un climat de classe serein en vue de renforcer et d'élever l'estime de soi chez certains élèves.

¹⁰³ Cf. annexe 4.

5. Discussion

Cette étude avait deux objectifs : développer l'estime de soi des élèves souffrant de mal-être dans leur environnement scolaire et évaluer l'apport de l'EPS comme discipline engageant à la fois le corps et l'intellect. Ces travaux avaient alors pour visée de mettre en évidence l'évolution de la confiance de ces élèves à travers leur participation et leurs ressentis.

Pour engager cette analyse, plusieurs hypothèses ont été formulées afin de saisir au mieux le profil des élèves en manque d'estime de soi :

- l'élève en manque de confiance en lui participe peu dans l'action
- la socialisation participe au développement d'une meilleure estime de soi
- les responsabilités favorisent le développement de l'estime de soi
- un élève qui gagne en confiance en lui à travers l'EPS participera davantage en classe

Afin de vérifier la validité de ces hypothèses, je suis allé à la rencontre d'élèves, dans une école en périphérie d'Angers. Un questionnaire¹⁰⁴ leur avait été adressé pour faire davantage connaissance, mais aussi pour déterminer avec plus de précision les élèves en manque d'estime de soi. Néanmoins, certaines données ont été en partie biaisées par les modalités de mise en œuvre. En effet, chaque élève était tenu de répondre individuellement. Or, le gymnase ne se prêtait guère à un rendu individuel classique où chaque élève est assis à sa table. Par conséquent, les élèves s'étaient réunis par groupes d'affinité et répondaient en surestimant parfois le degré de confiance en eux, de peur d'être jugé par leurs camarades¹⁰⁵. De plus, l'ensemble des élèves ne savaient pas définir le fait « d'avoir confiance en soi ». Ce qui a provoqué quelques recopiations de la part de certains élèves. Pour remédier à cela, j'ai croisé les données en relation avec leurs comportements lors d'une manifestation de manque de confiance en soi.

Afin d'appuyer mon raisonnement, j'ai ensuite dialogué avec la professeure des écoles, Mme Verlac sur le choix des élèves. Elle m'a fait part de ses impressions qui étaient en corrélation avec la présélection des élèves pour cette étude. Nous décelons chez ces élèves un manque de confiance en eux en classe comme en EPS. Ainsi, cela pourrait soutenir l'hypothèse que certains élèves soient en manque d'estime de soi dans le milieu scolaire en général. Toutefois, cette étude s'est limitée au système scolaire et n'a pas pris en compte les facteurs extérieurs (familiaux, personnels...).

Les relations des données entre les questionnaires et les feuilles d'observation¹⁰⁶ des élèves ont permis de faire une étude comparative. En effet, les élèves ayant affirmé avoir un manque

¹⁰⁴ Cf. annexe 1.

¹⁰⁵ Cf. annexe 1. L'élève a surestimé sa confiance en soi par les notes qu'elle s'est auto attribuées.

¹⁰⁶ Cf. annexe 2.

de confiance en eux ont très peu participé dans l'action, comme le témoigne l'observation de ces élèves en phase de confrontation (cf. annexe 2). Les autres élèves leur faisaient peu de passes, leur envoyaient très peu le frisbee du fait de leur discrétion et de leur mise en retrait.

Cette première analyse a permis de confirmer une de mes hypothèses initiales : les élèves souffrant d'une mésestime de soi s'impliquaient peu dans l'action.

J'ai ensuite sélectionné quatre élèves¹⁰⁷ pour mener mon étude. Ils ont été nommés capitaine d'équipe afin de les initier davantage dans l'action et dans la participation à l'élaboration des objectifs¹⁰⁸.

Par ailleurs, les questionnaires envoyés aux professeurs des Pays de la Loire¹⁰⁹ et les entretiens réalisés avec des professionnels ou retraité de l'Éducation Nationale¹¹⁰, m'ont permis de mieux définir le profil des élèves en manque d'estime d'eux et de créer avec ces élèves un climat de confiance dans le respect de chacun. De même, Mme Barral, conseillère pédagogique départementale en EPS m'a conseillé de recourir aux jeux coopétitifs¹¹¹. Ces principes ont pour vocation d'équilibrer et d'homogénéiser les niveaux des élèves. Par ailleurs, cette démarche n'est encore qu'à ses premiers balbutiements. Il me paraissait fondamental d'intégrer au sein des unités d'apprentissage, des éléments novateurs bien que nous disposions de peu de recul envers les résultats de cette pratique.

C'est pourquoi, lors de la deuxième et de la troisième séance, j'ai proposé aux élèves des mesures respectant les principes de différenciation qui avaient pour but de modifier leurs comportements. Les capitaines devaient recevoir au moins trois fois le frisbee pour que l'équipe puisse marquer un point. Désormais, les élèves faisaient preuve d'empathie envers l'élève en manque d'estime de soi, ils l'aidaient à se démarquer, et veillaient à lui donner davantage l'objet. De même, les vignettes (vignettes 1 « passer main gauche » ; 2 « marque un point » ; 3 « je réalise au moins 5 passes dans le match » ; 4 « faire les passes à un seul pied » ; 5 « quand je marque, les points sont multipliés par deux » ; 6 « intercepter au moins 3 fois le frisbee »¹¹²) avaient entraîné des comportements très différents. Les élèves définissaient des objectifs personnels en lien avec leurs connaissances, leur vécu, leurs perceptions, mais aussi en relation avec l'objectif des coéquipiers et l'objectif collectif. Les élèves en manque d'estime d'eux, qui

¹⁰⁷ (Séraphin, Emmy, Agathe et Maël) que j'avais présélectionnés entre la séance 1 et la séance 2 avec la professeure des écoles.

¹⁰⁸ Ces temps de débats ont permis de nourrir les échanges entre les élèves mais aussi avec le chercheur.

¹⁰⁹ Avec un total de 106 réponses pour l'envoi de 200 questionnaires en Maine et Loire, 200 en Sarthe, 200 en Loire Atlantique et 170 en Vendée qui ont permis de faire quelques études statistiques comme la participation des élèves en EPS, la confiance et l'estime de soi des élèves, le climat scolaire. Cf. annexe 8.

¹¹⁰ Cf. annexe 9.

¹¹¹ En référence à l'ouvrage *Le grand défi* qui évoque la course de Lily lièvre et de Junior tortue, en proposant des activités ludiques, construites autour du principe d'équité. Dans mes séances, j'ai introduit diverses vignettes. Certaines contenant des handicaps, d'autres des avantages, elles étaient choisies librement par les élèves.

¹¹² Cf. annexes 5 et 6.

d'habitude étaient plus en retrait, plus discrets, étaient cette fois-ci au cœur de l'échange. Le chef d'équipe et ses coéquipiers définissaient ensemble leurs objectifs et leurs stratégies. Les participations des élèves en manque d'estime d'eux étaient accrues. L'élève souffrant d'un trouble autistique et d'un manque de confiance en lui avait participé davantage dans l'échange notamment grâce à ses camarades. Toutefois, ces prises de paroles étaient relativement hésitantes, les prises de décisions relevaient davantage des propositions de ses camarades. Par ailleurs, l'échange réalisé avec Maël, Théo, Bastien et Anouk souligne cette thèse. L'élève en manque de confiance en lui s'effaçait devant l'enthousiasme de Théo et acquiesçait les idées qu'il développait. Même si les élèves en manque d'estime d'eux avaient pris davantage la parole et réalisés quelques efforts dans le domaine de la prise de décisions ; leurs participations étaient toutefois relatives.

En revanche, il fallait en amont que les élèves s'intéressent et adoptent une attitude sereine envers les activités proposées. La socialisation entre élèves a participé à une meilleure confiance en eux. Cette idée peut être soutenue par les questionnaires complétés par les élèves (souffrant d'une mésestime de soi) en dernière séance. Pour s'en assurer, divers entretiens ont été réalisés avec les élèves et le chercheur. Chacun exprimait une meilleure assurance en fin de séquence à travers les activités proposées. Par ailleurs, lors d'un entretien personnel entre l'élève et le chercheur, l'apprenant a fait savoir qu'il avait apprécié les activités et les dispositifs déployés lui permettant d'occuper une place centrale et fondamentale au sein du groupe. L'élève a éprouvé un sentiment de plaisir dans les activités qui lui ont permis de se sociabiliser d'avantage, de s'inclure plus facilement dans un groupe en sachant prendre des décisions et ainsi gagner en confiance¹¹³. Cependant, les questions des élèves étaient relativement orientées et relevaient de la typologie des questions fermées¹¹⁴. Ces résultats témoignent néanmoins, de leurs ressentis, de leurs perceptions et de leurs appréciations à l'égard des activités proposées. Par conséquent, les informations recueillies permettent de valider la seconde hypothèse : la socialisation participe au développement d'une meilleure estime de soi.

De même, les réponses des élèves nous montrent qu'ils appréciaient occuper le rôle de capitaine. Il s'agit davantage d'une prise de conscience de l'importance des échanges et des interactions entre coéquipiers qui ont permis à chacun de participer et de s'impliquer dans l'action. Néanmoins, pour les élèves, ce n'est pas l'ultimatum qui a développé leur confiance en eux, mais bien les contraintes liées à ces activités : être capitaine pour discuter, échanger, débattre. Ainsi, il est légitime de penser que l'ultimatum n'a pas été le sport adéquat à l'élève souffrant d'un trouble autistique qui aurait sûrement préféré une activité évitant les

¹¹³ Cf. tableau pages 37.

¹¹⁴ Notamment avec l'élève souffrant d'un trouble autistique (cf. annexe 7).

confrontations directes et plus individuelles (relaxation, méditation par exemple). Dans l'ensemble, les élèves ont apprécié le fait d'être mis en avant et prendre part aux débats. Or, un apprenant a émis plus de réserves sur les responsabilités qui lui ont été attribuées. Cet élève¹¹⁵ semblait être indécis, même indifférent, concernant l'utilité de cette action. Cela peut-être dû au fait que l'élève s'engageait peu et n'appréciait pas être mis en valeur au sein d'un groupe par l'intermédiaire de discussions et de prises de décisions. Il est possible que cet élève souffrant d'un trouble autistique ne soit pas parvenu à comprendre l'enjeu et l'importance des interactions. Mais aussi de jouir de l'intégralité des actions proposées. Néanmoins, les données recueillies par l'ensemble des élèves permettent de valider la troisième hypothèse où les responsabilités attribuées aux élèves contribuent au bon développement de l'estime de soi.

Malgré cet intérêt pour la prise de décisions et les responsabilités, ces activités d'ultimate n'ont pas permis d'aboutir à une confiance en eux de manière générale, mais seulement une légère avancée sur certains points. En effet, selon leurs ressentis, les séances d'ultimate ne leur ont pas permis de gagner confiance en eux, ou pas de manière notable puisque les élèves ne souhaitent pas reproduire ce même processus en classe¹¹⁶. Par ailleurs, leurs réponses laissent paraître qu'ils ne se sont pas affranchis du regard d'autrui, principale étape à l'acquisition d'une bonne confiance en soi. D'autre part, le degré de confiance en soi peut dépendre du résultat obtenu¹¹⁷. Or, l'issue du match ne devrait pas interférer sur le degré de confiance. En effet, comme le souligne Mme Barral, la confiance en soi permet à « l'individu de s'autoriser l'erreur. » Ce manque d'estime se traduit ici par un manque de volonté de reproduire leurs acquis en classe de peur de se tromper, d'échouer ou d'être jugé. De même, cette séquence illustre qu'à travers l'ultimate, les élèves peuvent gagner en confiance grâce aux principes développés par ce sport¹¹⁸. Néanmoins, il serait intéressant d'étudier si ces mêmes élèves auraient progressés aussi facilement dans d'autres sports ou APSA. En cela, les données recueillies des élèves contredisent la quatrième hypothèse : un élève qui gagne en confiance en lui à travers l'EPS ne participera pas nécessairement davantage en classe. Elles viennent également confirmer certaines limites de cette étude. Le nombre de séances relativement restreint (3) ne m'a pas permis d'approfondir mon analyse à travers des résultats plus probants, ni d'accompagner les élèves sur une plus longue durée. Ou d'entamer avec eux des démarches plus personnelles, adaptées à leur profil et de converser davantage avec eux afin de faire émerger leurs attentes, leurs contradictions et leurs souhaits. Cela aurait permis de modifier

¹¹⁵ Souffrant d'un trouble autistique.

¹¹⁶ Cf. annexe 3.

¹¹⁷ L'élève a exprimé une baisse de sa confiance en lui en troisième séance par rapport aux deux précédentes en grande partie liée au résultat de son équipe (cf. figure 5 page 40).

¹¹⁸ Les niveaux plus homogènes et le statut joueur-arbitre permet aux élèves de gagner plus facilement en confiance en eux.

leurs comportements de manière générale et d'acquérir une confiance en eux plus durable. Pour que chaque élève puisse poursuivre leur effort en classe en participant davantage. J'aurais eu à cœur d'engager des démarches pour définir leurs sources de mal-être et d'adapter au mieux les modalités de travail, notamment avec l'élève souffrant d'un trouble autistique où les prises de paroles étaient relativement difficiles. Ce temps supplémentaire aurait éventuellement permis à l'élève de s'intégrer davantage, non pas à travers les interactions, mais en lui donnant l'opportunité d'acquérir une aisance sur le terrain. Afin de l'inclure dans diverses équipes (fortes, faibles) et que cet élève puisse bénéficier, à la fois d'un temps de jeu conséquent et de participer dans l'action avec davantage d'aisance¹¹⁹. Il ne s'agit plus dans ce cas d'orienter la confiance en soi par l'importance des interactions entre les élèves, à la fois en dehors et sur le terrain, mais par les échanges et la participation de l'élève au sein d'une équipe en confrontation. Par définition, chaque élève avait un rôle déterminant dans l'action. C'est pourquoi il aurait été intéressant d'étudier si le comportement et l'assurance de certains élèves avaient été identiques en fonction des groupes.

Par ailleurs, les échéances entre séances étaient relativement importantes et ne conféraient pas un rapport optimum pour la production de résultats. Les élèves ne se souvenaient guère des activités proposées dans les séances précédentes. Ils laissaient par conséquent davantage la place à des éléments extérieurs issus de leur environnement relatifs à certaines questions portant sur la confiance en soi. Une élève avait été absente en deuxième séance et avait connu une participation plus active en classe¹²⁰ les jours précédents la séance, mais qui selon l'enseignante n'était pas une généralité.

Cette étude m'a permis de mieux connaître les profils des élèves en manque de confiance en eux, de mieux anticiper leurs réactions et de responsabiliser ces élèves avec le reste de la classe afin de faciliter la gestion de groupe. Ainsi, cela m'a appris à être au contact des élèves, d'échanger avec eux leurs ressentis et d'adopter par conséquent une attitude bienveillante à leur égard.

Cette étude m'a aussi permis de prendre connaissance des étapes de progression de la confiance en soi. En effet, l'estime de soi est l'objectif ultime d'un long processus. L'élève doit savoir d'où vient son mal-être, puis reconnaître et assumer le fait d'être différent. Cette étape est nécessaire à la connaissance de soi et par conséquent à la maîtrise d'une meilleure estime de soi. Malheureusement le temps consacré à cette étude n'a pas été suffisamment conséquent et ne m'a pas permis d'accomplir l'objectif préétabli (la confiance en soi).

¹¹⁹ En effet, l'élève aurait pu appréhender les bénéfices et les inconvénients de chacune des situations proposées et d'évaluer ainsi, laquelle était la plus préférable pour lui pour divers aspects (participer davantage sur le terrain, recevoir le frisbee plus fréquemment, gagner, marquer...). À noter que ce procédé aurait pu être étudié avec d'autres élèves pour s'assurer des résultats obtenus.

¹²⁰ Cf. annexe 3 page 58.

Le processus de confiance en soi est relativement complexe, notamment lorsque les ressentis dépendent aussi des facteurs extérieurs à l'école et sont donc difficiles à interpréter. Il revient à l'enseignant d'adopter une posture bienveillante avec ses élèves, de respecter le rythme de chacun et de les encourager. L'évaluation positive et le climat de classe dans lequel les autres élèves interviennent sont essentiels à la construction d'une bonne estime de soi. Il est important que l'élève se sente soutenu, sollicité et respecté au sein d'un groupe, notamment par les prises de paroles, les échanges, les statuts et les responsabilités qui aident l'élève à progresser et à construire son identité. Les jeux coopératifs en ultimate ont permis d'aller en ce sens. D'autres activités peuvent être proposées aux élèves en vue de développer leur confiance en eux, comme la relaxation. De nouveaux procédés, techniques ou avancées permettent à l'enseignant de répondre aux attentes des élèves en manque de confiance en eux. Contrairement à l'ultimate, cette pratique [de relaxation] peut être réalisée en classe et adaptable à tous niveaux (du cycle 1 au cycle 3). En effet, l'une des principales limites de ce sport repose sur le fait qu'il demande une logistique plus importante (plots, frisbee) et ne peut par conséquent pas être pratiqué à tout moment.

Il résulte grâce aux données collectées par cette étude de valider un certain nombre d'hypothèses. Les élèves en manque de confiance en eux se sont impliqués davantage dans l'action notamment par l'intermédiaire des principes développés par les jeux coopératifs. Cette différenciation a participé au développement de leur confiance en eux. Néanmoins, cette séquence n'a pas réussi à mettre en évidence l'envie et la motivation de reproduire ces mêmes démarches en classe. Par ailleurs, le dernier rapport de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) confirme la réalité dans laquelle s'inscrit cette étude. 47 % des élèves français se déclarent anxieux. Il est donc fondamental pour nous, enseignants, de définir un climat scolaire serein dans lequel puisse s'épanouir l'ensemble des élèves de notre pays.

Conclusion

L'école est un lieu où tous les enfants grandissent puis apprennent la notion du vivre-ensemble et l'importance de chacun dans la communauté. « Par ailleurs, l'école est considérée comme un lieu essentiel dans la vie des élèves en tant que lieu de socialisation dans lequel ils développent des croyances personnelles, des buts éducatifs et professionnels¹²¹. ». Ainsi, l'école est un lieu de partage et d'entraide où chacun prend conscience qu'il s'agit d'une étape importante dans la réussite d'un bel avenir.

Responsable et garant des apprentissages, l'enseignant doit adopter une attitude bienveillante envers ses élèves et veiller au respect des différences. La définition d'un cadre serein dans lequel les élèves puissent s'épanouir dans leurs apprentissages est alors essentielle au bon développement de l'estime de soi.

Pour cela, il est fondamental que chaque apprenant prenne conscience qu'il fait partie intégrante de ce processus, en tant que membre actif d'une communauté dans laquelle l'élève progresse en questionnant, observant, manipulant et expérimentant. Cette démarche peut être permise par l'EPS où les apprenants mobilisent leur corps, s'expriment à travers le langage corporel, mais aussi par l'intermédiaire du langage verbal. Les élèves ont eu l'opportunité de participer ensemble, en équipe où chaque joueur avait un rôle essentiel dans l'élaboration et l'accomplissement des objectifs. Tous ont évolué dans leurs apprentissages notamment dans l'échange et l'acceptation des différences des autres.

L'enseignant doit laisser les élèves trouver par leurs propres moyens les éléments permettant de vivre librement et sans crainte, accepter les erreurs et s'émanciper du regard des autres afin d'éprouver un sentiment de bien-être émotionnel, physique et psychologique. Ainsi il est important pour l'enseignant de « considérer les enfants comme acteurs de leur développement et les aider à développer leurs compétences cognitives, expressives et sociales, tout en favorisant leur bien-être dans un monde en pleine évolution sociale, économique et technologique. C'est un enjeu essentiel pour l'éducation et la formation des adultes de demain. (Florin¹²²) ». Par ailleurs, Stephen Gibbons et Olmo Silva¹²³ offrent une opinion semblable sur la place du bien-être à l'école, « considéré comme une variable importante [...] parce qu'elle renvoie à des préoccupations éducatives globales visant le devenir de la personne, son épanouissement, ses relations sociales et sa qualité de vie. ».

¹²¹ Dans Karatzias Thanos, Power Kevin et alii. (2002). A controlled comparison of eye movement desensitization and reprocessing versus exposure plus cognitive restructuring versus waiting list in the treatment of post-traumatic stress disorder. *Clinical psychology and psychotherapy*.

Thanos Karatzias est professeur de santé mentale à l'université d'Edimbourg et professeur clinicien au Rivers Centre for Traumatic Stress à Edimbourg, Kevin Power est professeur de psychologie à l'université de Stirling.

¹²² Agnès Florin, professeure Émérite de psychologie de l'enfant et de l'éducation à l'université de Nantes.

¹²³ Chercheurs au LSE (École économique et des sciences politiques de Londres).

Bibliographie

Ouvrages

Psychologie de l'enfant

Zaouche Gaudron Chantal. (2015). *Le développement social de l'enfant* (Dunod). Clamecy, 150 p.

Tourette Catherine. (2002). *Introduction à la psychologie du développement du bébé à l'adolescent* (A. Colin). Paris, 256 p.

L'estime de soi

André Christophe, Lelord François. (2008). *L'estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres* (Odile Jacob). Paris, 296 p.

Famose Jean-Pierre, Bertsch Jean. (2017). *L'estime de soi : une controverse éducative* (PUF). Paris, 224 p.

Meram Delith. (2006). *Favoriser l'estime de soi à l'école* (Chronique sociale). Lyon, 134 p.

L'éducation émotionnelle

Clayes Bouuaert Michel. (2014). *L'éducation émotionnelle de la maternelle au lycée* (Le souffle d'or). Gap, 240 p.

Revue spécialisées

SAURY, J., RIA. L., SEVE. C., GAL-PETITFAUX N. (2006). Action ou cognition située : enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement de l'EPS. *Revue EPS*, 321, p. 5-11.

DARNIS Florence. (2010). Interaction et apprentissage. *Revue EPS*, p. 101-118.

LEBALLEUR Anne. (2014). Favoriser le bien-être chez des élèves « différents ». *Revue EPS*, 9 p.

Filmographie

Cyril Dion, Mélanie Laurent. (2015). *Demain*.

Enregistrement audio

France Culture. (23/04/2017). *Performances, santé, mixité, égalité, quels enjeux pour l'éducation physique aujourd'hui ?* Consulté à l'adresse <https://www.franceculture.fr/emissions/rue-des-ecoles/performances-sante-mixite-egalite-quels-enjeux-pour-leducation-physique>

Sitographie

Le bien-être

Bien-être des élèves à l'école et promotion de leur santé [en ligne]. CNESCO, 2016 [consulté le 18/02/2018]. Disponible sur <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/11/sante.pdf>

La qualité de vie et le bien-être à l'école en France : quelle place dans les textes institutionnels ? [en ligne]. CNESCO, 2016 [consulté le 20/02/2018]. Disponible sur <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/11/institutions.pdf>

Favoriser le bien-être chez les élèves « différents » [en ligne]. Académie de Nantes, 2014 [consulté le 21/02/2018]. Disponible sur <http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/education-physique-et-sportive/publications/e-noveps/les-missions-du-professeur/favoriser-le-bien-etre-chez-les-eleves-differents-805378.kjsp?RH=PER>

Une EPS ancrée sur le bien-être et le plaisir d'enseigner et d'apprendre : résultats d'observations [en ligne]. Éducol, 2014 [consulté le 23/02/2018]. Disponible sur <http://eduscol.education.fr/eps/formeps/pnf-sante/pnf-sante-g-carlier.pdf>

Le bien-être des élèves à l'école et au collège : validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles [en ligne]. Éducation et formation, 2015 [consulté le 24/04/2018]. Disponible sur http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_88-89/60/4/depp-2015-EF-88-89-bien-etre-eleves-ecole-et-au-college_510604.pdf

Le socio-constructivisme

Le socio-constructivisme [en ligne]. Création et apprentissage, 2008 [consulté le 13/02/2018]. Disponible sur <http://gamosse.free.fr/socio-construct/Rp70111.htm>

Lev Vygotski (1896-1934). Pensée et langage [en ligne]. Sciences humaines, 1998 [consulté le 13/02/2018]. Disponible sur https://www.scienceshumaines.com/lev-vygotski-1896-1934-pensee-et-langage_fr_9754.html

La didactique de l'ultimale

L'ultimale au cycle 3 [en ligne]. Denis Delplanque, 2011 [consulté le 14/02/2018]. Disponible sur [file:///C:/Users/8/Downloads/ultimale au cycle 3.pdf](file:///C:/Users/8/Downloads/ultimale%20au%20cycle%203.pdf)

Le carnet didactique qui, quoi, comment ? [en ligne]. Académie de Créteil, 2012 [consulté le 25/04/2018]. Disponible sur http://eps.ac-creteil.fr/IMG/pdf/2012-04-ultimale-fpc-carnet_didactique.pdf

Annexes

<i>Annexe 1 Questionnaires complétés par des élèves en manque d'estime d'eux (Séance 1)</i>	<i>53</i>
<i>Annexe 2 Feuilles observations des élèves en manque d'estime d'eux</i>	<i>54</i>
<i>Annexe 3 Questionnaires destinés aux élèves en manque d'estime d'eux (séance 3).....</i>	<i>57</i>
<i>Annexe 4 Questionnaires destinés aux coéquipiers des élèves en manque d'estime d'eux. (Séance 3).....</i>	<i>59</i>
<i>Annexe 5 Fiche de préparation (séance 3)</i>	<i>60</i>
<i>Annexe 6 Vignettes correspondants aux principes coopératifs</i>	<i>62</i>
<i>Annexe 7 Transcriptions</i>	<i>63</i>
<i>Annexe 8 Résultats obtenus des questionnaires adressés aux écoles de la région Pays de la Loire</i>	<i>70</i>
<i>Annexe 9 Entretiens réalisés avec les intervenants</i>	<i>72</i>

Annexe 1 Questionnaires complétés par des élèves en manque d'estime d'eux (Séance 1)

Emmy

1. As-tu une appréhension à prendre la parole, à échanger avec les autres ?

Oui
 Non

2. Apprécies-tu l'échange avec les autres ?

Oui
 Non

3. Participes-tu en classe ?

Oui
 Non

3.1 Sur une échelle de 1 à 10, à combien estimerais-tu ton aisance en classe ? 7

4. Aimes-tu l'EPS ?

Oui
 Non
 Pourquoi ?

4.1 Sur une échelle de 1 à 10, à combien estimerais-tu ton aisance en EPS ? 9

5. Préfères-tu les travaux en groupe ou en individuel ?

Groupe
 Individuel

6. Comment définirais-tu l'estime de soi ?
mon je me ~~ne~~ suis pas confiante,

7. Penses-tu avoir une bonne confiance en toi ?
Pas trop

7.1 Si oui pourquoi ?

7.2 Si non pourquoi ?
je suis timide avec les autres parce que j'arrive pas

8. Comment l'exprimes-tu ? (timidité) arrogance, agressivité, colère... à m'intégrer avec les filles de cm2

Annexe 2 Feuilles observations des élèves en manque d'estime d'eux

Séance 1

Séraphin

Passes données	Reçues	Passes réussies	Point(s) marqué(s)
1			

Remarques: *Personne lui passe la balle*

Emmy

Passes données	Reçues	Passes réussies	Point(s) marqué(s)
11 11	11	1	

Agathe

Passes données	Reçues	Passes réussies	Point(s) marqué(s)
11	11	11	

Maël

Passes données	Reçues	Passes réussies	Point(s) marqué(s)
1	1		

Séance 2

Séraphin

Passes données	Reçues	Passes réussies	Point(s) marqué(s)

Emmy

Passes données	Reçues	Passes réussies	Point(s) marqué(s)
1(1)(1)(1))(1)(1)	

Maël

Passes données	Reçues	Passes réussies	Point(s) marqué(s)
)(1)			

Séance3

Séraphin

Passes données	Reçues	Passes réussies	Point(s) marqué(s)
)	

Emmy

Passes données	Reçues	Passes réussies	Point(s) marqué(s)
)))	

Agathe

Passes données	Reçues	Passes réussies	Point(s) marqué(s)
))	

Maël

Passes données	Reçues	Passes réussies	Point(s) marqué(s)
)))	

Annexe 3 Questionnaires destinés aux élèves en manque d'estime d'eux (séance 3)

Emmy

1. Qu'est-ce que tu as aimé dans la prise de décisions ?

Oui

2. Pourquoi ?

J'ai bien aimé

3. Aimerais-tu en prendre davantage en classe ?

Non

4. Pourquoi ?

Oui mais j'ai peur que les autres se moquent de moi quand je me trompe

5. En quoi cela t'as permis de progresser davantage à l'ouverture aux autres ?

Oui ça m'a permis de progresser et d'avoir confiance en moi

6. Par les activités d'ultimate penses-tu avoir une bonne confiance en toi ?

Oui

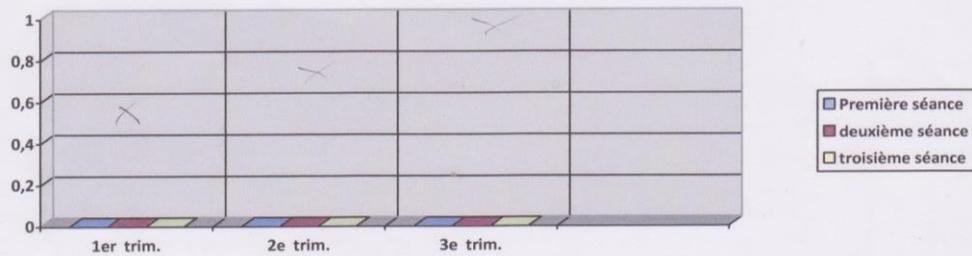
7.1 Si oui pourquoi ?

7.2 Si non pourquoi ?

Comment l'exprimes-tu ?

7. Peux-tu schématiser ton niveau d'estime de toi, de ta confiance en toi sur les 3 séances ?

1 = 100% (très bonne confiance) ; 0.5 = 50% (un peu confiance) ; 0 = 0% (pas de confiance en soi)



8. Essaie de faire des phrases avec les mots en gras. **Confiance, responsabilités, participation, prise de décision.**

Être chef d'équipe permet d'avoir de la confiance en soi.

1. Qu'est-ce que tu as aimé dans la prise de décisions ?

J'ai bien aimé l'organisation.

2. Pourquoi ?

?

3. Aimerais-tu en prendre davantage en classe ?

Oui

4. Pourquoi ?

Car je trouve que je participe déjà assez.

5. En quoi cela t'as permis de progresser davantage à l'ouverture aux autres ?

Quand tu es chef d'équipe tu discute d'avantage avec autres.

6. Par les activités d'ultimate penses-tu avoir une bonne confiance en toi ?

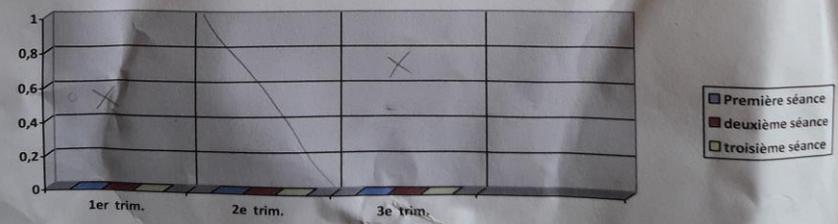
7.1 Si oui pourquoi ?

7.2 Si non pourquoi ?

Comment l'exprimes-tu ? car j'ai peur de me rater

7. Peux-tu schématiser ton niveau d'estime de toi, de ta confiance en toi sur les 3 séances ?

1 = 100% (très bonne confiance) ; 0.5 = 50% (un peu confiance) ; 0 = 0% (pas de confiance en soi)



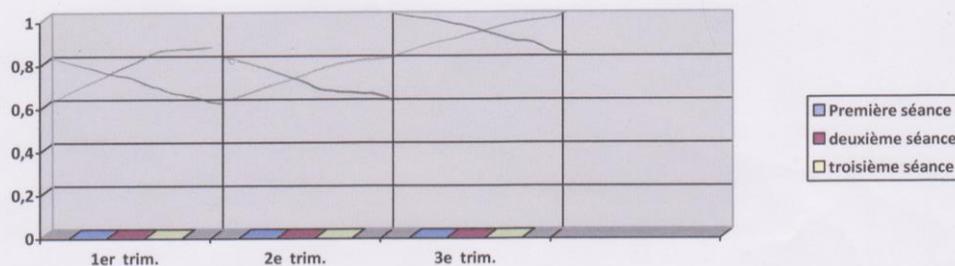
8. Essaie de faire des phrases avec les mots en gras. **Confiance, responsabilités, participation, prise de décision.**

Le sport en équipe permet de gagner confiance en soi.
La participation est très importante dans une équipe.
La prise de décision dans l'équipe est importante pour jouer.

Annexe 4 Questionnaires destinés aux coéquipiers des élèves en manque d'estime d'eux. (Séance 3)

Anselm

1. Qu'est-ce que t'a enseigné le fait d'être dirigé, sous la responsabilité d'un élève en manque de confiance en toi ? *De être gentil avec lui et à le respecter.*
2. Pourquoi ? *Car il est en difficulté.*
3. En quoi cela t'as permis de mieux le connaître ? *De lui parler et le comprendre.*
4. Lui parles-tu plus souvent ? (en classe, dans la cour, en EPS) ? *Oui*
5. Peux-tu schématiser ton niveau d'estime de toi, de ta confiance en toi sur les 3 séances ?
1 = 100% (très bonne confiance) ; 0.5 = 50% (un peu confiance) ; 0 = 0% (pas de confiance en soi)



6. Essaye de faire des phrases avec les mots en gras. **Confiance, faire ensemble, donner, prise de décision, échanger**
Il faut toujours garder confiance. Il faut aussi faire ensemble, donner ce que veut la personne et prendre des décisions pour son bien. Il faut échanger avec les personnes.

7 min	capable d'observer de quantifier les performances des autres.	rôles, lancer, recevoir.	équipe A contre B. Avec la règle des 3 passes à effectuer au capitaine avant de marquer un point. C et D observent.	Feuille observation+ marque les défis des élèves observés.	
<p>5 min Remédiation : confronter les élèves à l'action. Comment avez-vous fait ?</p> <p>Comment avez-vous fait pour vous faire des passes ? Comment étaient les mains ? Les doigts ? À quelle hauteur ? Comment recevoir ? Comment faire ? Ou placer ses mains ?</p> <p>Deux élèves montrent, règles d'actions.</p> <p>Comment empêcher les défenseurs de prendre le frisbee ? Quels types de passes avez-vous fait longues, courtes, en cloche, au niveau de la poitrine ? Quels étaient vos placements ? Vous êtes-vous démarqués ?</p>					
En groupe 7 min	Respecter les règles, pratiquer, observer.	Marcher, courir, recevoir, lancer, observer une pratique et l'évaluer.	C et D jouent, A et B observent.	Ultimate, tablette.	Gymnase.
10 min. Questionnaire : les élèves répondront à un questionnaire.					
7 min. Remédiation : confronter les élèves à l'action. Les élèves se réunissent en équipe le capitaine prend la parole et fait part des ressentis.					

Annexe 6 Vignettes¹²⁴ correspondants aux principes coopératifs



X2

Faire les passes à un seul pied

Quand je marque des points,
le score est multiplié par 2



Intercepter au moins trois
fois le frisbee

Je réalise au moins 5 passes dans le match



Lancer de la main gauche

Je marque au moins un point

¹²⁴ Sources : Canstockphoto.fr ; gettyimages.fr ; educol.net ; ecolesaintadegonde.fr

Tablette 1 Constitution des règles

E1 : c'est difficile vu qu'ils sont tous en train de jouer.

P : quelles stratégies avez-vous mises en place les sans couleurs ?

E2 : on faisait beaucoup de passes, on s'écartait et on montait ensemble.

P : cela a-t-il permis de marquer des points ?

E2 : oui.

P : quelles stratégies avez-vous mises en place les jaunes ?

E3 : on a eu zéro.

P : pour toi quels aurait dû être les éléments pour remédier à cela ?

E4 : ils étaient trop près, ils étaient plus forts et ils étaient plus près du but.

P : comment faire pour éviter qu'ils soient trop près ?

E4 : on ne pouvait pas les lancer en tendant le bras comme ça (montre le geste), du coup on était obligé de lever.

P : quelle stratégie mise en œuvre chez les verts ?

E5 : je n'avais pas compris qu'il fallait mettre des points du coup je restais derrière.

P : vous êtes-vous fait des passes ?

E6 : on se bagarrait dans les mains pour avoir le frisbee, ce n'était pas terrible !

Tablette 2

P : quelles seraient les règles à mettre en place ?

E2 : s'écarter.

P : que faire lorsque le frisbee tombe par terre ?

E3 : il faut se mettre d'accord.

P : Quelles stratégies avez-vous mis en œuvre les bleus ?

E4 : on a fait des passes mais beaucoup de sorties, on gardait le frisbee plus de 8 secondes car on ne savait pas faire de passes, on ne savait pas trop les règles.

P : lorsqu'un frisbee tombe par terre il revient à l'équipe d'en face.

Pas être trop proche distance bras tendu, plus frisbee.

Quelqu'un peut me résumer les trois règles :

E5 : si un élève est trop près c'est faute.

E6 : quand il tombe par terre c'est l'équipe d'en face qui l'a.

E7 : quand une équipe prend un point c'est cette équipe qui engage.

P : celui qui a pris le point engage.

Tablette 3

E1 : quelle est votre stratégie pour votre prochain match ?

E2 : jouer en équipe, vraiment.

Tablette 7

E1 : comment pensez-vous gagner ?

E2 : avec l'attaque et la défense.

E3 : en marquant.

Tablette 8

E1 : comment pensez-vous gagner ?

E2 : je ne sais pas.

E1 : en jouant en collectif ou en individuel ?

E2 : plutôt collectif.

Tablette 10

E1 : comment pensez-vous gagner cette fois ?

¹²⁵ P (professeur) ; E1 (élève caméraman) ; E2, E3, E4 ... (élèves ayant participé à l'échange). Seuls les échanges qui ont été utiles et utilisés pour cette étude sont précédés du prénom de son auteur.

E 2 : nous pensons à faire une ligne les uns derrière les autres, on se fait des passes et le dernier qui doit marquer il met le frisbee sur la ligne et du coup le point sera pour nous.

Tablette 11

E1 : que faites-vous votre feuille ?

E2 : j'observe un joueur, Clément, je marque quand il fait des passes, quand il reçoit une passe, quand il fait des bonnes passes et là quand il marque un point.

E1 : comment avez-vous gagné la dernière fois ?

E3 : la dernière fois on a gagné 5 à 0, c'était facile.

E1: avez-vous joué collectif ?

E2 : oui collectif.

E3 : beaucoup en collectif, on écartait beaucoup.

E2 : on jouait souvent à trois.

E3 : oui on jouait souvent à trois, on ne faisait pas trop de passes aux autres.

Tablette 12

E1 : la technique des lignes n'a pas très bien marché.

E2 : on n'a pas joué en ligne mais on a joué en équipe.

E3 : on a gagné 2 à 0.

E1 : ce fut votre première victoire une très belle victoire. Merci.

Tablette 13

E1 : vous jouiez contre quelle équipe ?

E2 : contre les sans maillot.

E1 : avez-vous essayé de jouer en ligne ?

E2 : on a essayé de jouer collectif mais c'était difficile car ils étaient fort.

Tablette 14

E1 : quelle était votre stratégie pour gagner votre match ? 5 à 0.

E2 : on écartait, on se faisait des passes comme au match d'avant.

Tablette 15

E2 : 6 à 0 pour les sans maillot, on a arbitré.

E1 : il a-t-il eu beaucoup de sorties et de marchés ?

E2 : il y a eu 1 marché.

E3 : il y a eu 3 sorties.

En observation

P : observes-tu Maloé ?

E2 : oui.

P : peux-tu me décrire ce qu'il fait ?

E2 : il bouge, il passe.

E2 : on doit marquer son parcours ?

P : oui

E3 : arrête de bouger Chléo.

P : il bouge trop ?

E3 : oui.

E4 : elle fait comme ça, elle va là puis ensuite elle va là, puis elle revient là.

P : pourquoi elle fait ça ?

E4 : elle fait des zigzags.

P : les observateurs avez-vous des observations à dire, des gestes ?

E5 : ils ne passent pas trop.

E6 : oui, on fait souvent la passe aux mêmes personnes.

P : pourquoi vous n'avez pas passé à tout le monde ?

E7 : ils peuvent participer, mais ils ne sont pas démarqués. Certains l'avaient souvent et la passaient à la même personne ?

P : pourquoi lui avez-vous peu passé le frisbee ?

Séraphin as-tu eu beaucoup de fois le frisbee ?

E6 : nous avons lui avons fait beaucoup de passes, il a bien participé.

Séance 2

Tablette 1

E1 comment faites-vous pour garder le frisbee ?

E2 : regarder l'ordre.

E1 : est-ce que vous avez l'esprit d'équipe ?

E2 : bien sûr.

Tablette 2

E1 : est-ce que vous avez gagné ?

E2 : bien sûr.

E1 : vous avez fait combien de passes ?

E2 : 70.

Tablette 4

P : vous avez tiré comme ça c'est-à-dire ?

Peux-tu verbaliser ce que tu as fait.

E1 : on tourne son poignet et on lâche le frisbee et on tend le bras.

P : il faut que le bras soit tendu vers la direction ?

E1 : oui.

P : une autre personne a-t-elle des précisions à ajouter ?

E2 : pour rattraper le frisbee on met une main par-dessus l'autre.

P : et pour lancer ?

E2 : lancer à la taille.

E3 : moi je lançais ici (en montrant la zone du torse).

P : où se fait le positionnement des doigts sur le frisbee ?

E4 : comme ça (en montrant l'index sur le côté et le pouce qui est dessus et les autres doigts en dessous).

P : quelqu'un peut-il résumer ce que je viens de dire ?

E1 : moi on tourne son poignet, on regarde l'objectif, le pouce au-dessus, le doigt sur le côté, les autres en dessous.

P : à quel niveau lance-t-on ?

E5 : on lance là (en montrant le torse).

Tablette 6

E1 : il y est ?

E2 : oui c'est bon.

E2 : sortie.

P : je vais rajouter une règle. Pour pouvoir arquer un point il faut que le chef d'équipe ait reçu au moins 3 fois le frisbee.

E1 : est-ce que vous pensez qu'ils jouent bien ? (à Séraphin).

E2 oui.

Tablette 7

P : qui est le chef de groupe dans ces deux équipes ?

E2 : Séraphin et Mélissa.

Tablette 8

Edgar : Il faut qu'elle passe à Emmy.

E3 : faut passer à Emmy.

E1 : il n'y a pas mal de passes.

Clément : Séraphin (en lui donnant le frisbee).

E1 : oui presque.

Tablette 9

E1 : qui observes-tu ?

E2 : Anselm.

E1 : fait-il beaucoup de passes ?

E2 : oui même s'il la reçoit peu.

Tablette 10

P : comment aurez-vous pu améliorer votre score, ou votre stratégie ?

P : il serait préférable qu'ils se concertent par équipes. On va leur laisser quelque temps pour qu'ils te répondent.

Tablette 11

Maël : trop écartés et on n'arrivait pas à faire des passes.

P : qu'avez-vous bien aimé dans la séance et moins bien aimé ?

Maël : j'ai bien aimé le match, sinon j'ai tout aimé.

Maël : on a reçu beaucoup le frisbee, on s'écartait pour bien se démarquer.

Maël : notre équipe a bien défendu.

P : comment aurez-vous pu améliorer votre stratégie ?

Maël : à plus s'éloigner, plus défendre.

P : qu'avez-vous bien aimé dans la séance et moins bien aimé ?

Maël : j'ai tout aimé.

P : cette séance t'a permis de prendre des responsabilités as-tu apprécié ?

Maël : j'aime bien travailler en groupe.

P : quand tu dis c'est mieux, c'est que c'est gratifiant pour toi, pour ta confiance, pour t'intégrer ?

Maël : oui.

Emmy : on se démarquait sur le terrain, on se faisait des passes longues, on se déplaçait pour faire des passes courtes.

P : qu'avez-vous bien aimé dans la séance et moins bien aimé ?

Emmy : j'ai tout aimé.

P : cela t'a permis de t'inclure davantage ?

Emmy : oui.

P : pour toi y a-t-il un autre moyen de t'inclure davantage ?

Emmy : je préfère comme ça.

P : est-ce que te donner des responsabilités ça t'a permis de gagner en confiance en toi ?

Emmy : oui.

P : qu'avez-vous fait dans votre équipe ?

Séraphin : tout le monde a participé, (Adèle murmurait à l'oreille de Séraphin) on essayait de jouer collectif.

P : est-ce que c'était bien d'être chef d'équipe ?

Séraphin : oui.

P : pour toi te mettre en avant c'était comment ?

Séraphin : bien.

P : est-ce que ta participation dans le groupe t'a permis de gagner en confiance ?

Séraphin : oui.

P : c'était bien d'avoir 3 passes obligatoires ?

Séraphin : oui.

Séance 3

Enregistrement 1

P : je vais vous donner une pochette par équipes. Dans chacune des pochettes vous avez six vignettes. Certains proposent des handicaps, d'autres des avantages. Vous avez le choix d'en prendre ou non. Puisque ce sont des objectifs que vous allez devoir atteindre durant les matchs. Par exemple si vous prenez la vignette *lancer de la main gauche*, vous allez devoir lancer de cette main pendant tout le match.

C'est le chef d'équipe qui répartit les tâches en fonction de ce que chacun veut, souhaite...

P : pourquoi tu as pris celui-là ?

Emmy : parce qu'il y a marqué un point.

P : d'accord. Penses-tu marquer un point durant le match ?

Emmy : il faut essayer.

Paola : j'ai choisi cette carte (faire 5 passes) car il y en a qui n'ont pas le frisbee.

P : donc c'est toi qui vas répartir, organiser le jeu ?

Paola : oui.

P : maintenant je vais vous donner une fiche dans laquelle vous allez pouvoir inscrire votre objectif personnel et l'objectif de votre équipe et comment vous allez faire pour y parvenir. Pour cela, réunissez-vous entre équipe et discuter entre vous, c'est le capitaine qui prendra les décisions.

P : quel est ton objectif Emmy ?

Emmy : de marquer au moins un point.

P : d'accord et quel est l'objectif de votre équipe ?

Emmy : de gagner et de jouer en équipe.

P : pour toi jouer en équipe ça va te permettre que chacun participe.

Emmy : oui.

P : quel est ton objectif Séraphin ?

Séraphin : je marque des points le score est multiplié par deux.

P : pourquoi as-tu pris cette vignette-là ?

Séraphin : avant j'avais choisi la vignette *faire au moins 5 passes*, mais c'était trop difficile donc j'ai pris celle-ci.

P : c'est toi qui aies choisie ta propre vignette ?

Séraphin : oui.

P : celle-ci te semble plus atteignable ?

Séraphin : oui.

Enregistrement 2

P : quel est votre objectif d'équipe ?

Théo : jouer collectif.

Adèle : de jouer collectif et de faire participer tout le monde.

Enregistrement 3

P : quel est votre objectif ?

Théo : faire 5 passes, ais après on a chacun le nôtre.

P : quel est l'objectif de votre équipe ?

Adèle : de jouer collectif, de faire participer tout le monde.

P : et toi Séraphin quels sont tes objectifs en tant que chef d'équipe ?

P : comment veux-tu jouer ?

Séraphin : en collectif.

P : en se faisant des passes ?

Séraphin : oui.

P : pour marquer des points ensuite ?

Séraphin : oui.

P : le fait de jouer tous ensemble te permettrait-il de marquer des points ?

Séraphin : oui.

P : cela te permettrait-il de gagner ?

Séraphin : oui.

P : le collectif est-il très important pour toi ?

Séraphin : oui.

Enregistrement 4 *Cours d'action*

P : en visionnant cette vidéo vous allez devoir répondre à ces questions :

quels gestes voyez-vous ? Quels types de passes, courtes, longues, en cloche ? Les règles sont-elles respectées ?

E2 : il a fait une passe en cloche.

P : et que s'est-il passé ensuite ?

E2 : elle est tombée.

P : pourquoi elle est tombée ?

E2 : parce qu'elle était trop haute.

P : d'autres choses ?

E3 : ils se faisaient des passes donc c'était pas mal.

P : les règles ont-elles été respectées ?

E4 : les joueurs sont tous autour du porteur du frisbee.

P : que peut-on penser de cette vidéo ? Les règles ont-elles été respectées ?

Paola : ils ne se font pas de passes, ils se la donnent.

P : oui, il faut veiller à se faire des passes, en lâchant le frisbee, en l'envoyant.

Anouk : le frisbee est tombé.

P : oui, et cela correspond à quelle règle ?

Adèle : l'équipe qui l'a fait tomber doit le donner à l'autre équipe.

P : pensez-vous que les limites du terrain ont été respectées ?

Cléo : oui.

P : vous souvenez-vous d'autres règles ?

Elève : il ne fallait pas être trop près de l'autre.

P : quand j'i le frisbee combien de temps puis-je l'avoir ?

Cleo : 5 secondes.

Marius : 8 secondes.

P : est-ce que dans l'extrait c'était respecté ?

E2 : si ça a été respecté.

E3 : non, certains le gardait trop longtemps.

E2 : il le garde 9-10 secondes.

P : on avait rajouté une autre règle la dernière fois concernant le capitaine, vous en souvenait vous ?

Emmy : le chef d'équipe doit avoir au moins 5 fois le frisbee.

E4 : non trois fois pour marquer.

P : quelles stratégies avez-vous mises en place ? Comment avez-vous pu marquer des points ?

Théo : j'ai fait un pas.

Paola : ils se sont fait des passes en avançant.

Enregistrement 5

P : as-tu bien aimé la prise de décisions ?

Est-ce que le fait d'avoir été dirigé par cette personne (en manque de confiance en soi) t'a permis de mieux la connaître ?

Cléo : concernant Agathe non, si ça avait été Emmy oui.

P : aimerais-tu participer davantage en classe ?

Emmy : non.

P : pourquoi ?

Emmy : j'ai peur de me tromper.

P : comment a évolué ta confiance en toi au cours de cette séquence ?

Au départ elle était là (70%), puis maintenant là (90%).

P : as-tu aimé prendre des décisions ?

Agathe : j'ai bien aimé la responsabilité.

Emmy : j'ai bien aimé être responsable.

Enregistrement 6

P : aimerais-tu prendre davantage la parole en classe ?

Séraphin : je ne sais pas.

P : plus ou moins souvent ?

Séraphin : plus souvent ou moins souvent ça dépend.

P : pourquoi ?

Séraphin : dire que je n'ai pas compris.

P : est-ce que le fait d'être capitaine t'a permis de parler, d'échanger davantage avec les autres ?

Séraphin : pas souvent.

P : aurais-tu aimé participer davantage ?

Séraphin : oui.

P : peux-tu me représenter, schématiser ton niveau d'estime de toi au cours de cette séquence ?

Séraphin : la première séance à 80%, la deuxième à 100% et la troisième, 60%.

P : est-ce en lien avec la participation ?

Séraphin : non, on n'a fait que perdre, on n'a pas marqué un point.

P : est-ce que le fait d'être capitaine t'a permis d'avoir une meilleure confiance en toi ?

Maël : oui au début pas trop, mais après oui.

P : pourquoi pas trop au début ?

Maël : car au début j'étais un peu timide, après ça aller un petit peu mieux, puis après ça aller bien.

P : qu'est-ce qui t'a permis de débloquer cette timidité ?

Maël : de parler et de prendre confiance en moi et avec les autres par les échanges.

P : est-ce que le fait d'être en groupe t'a permis de participer davantage ?

Maël : oui.

P : pour toi c'était un élément pour le développement de la confiance en toi ?

Maël : oui.

P : est-ce que les prises de décisions, la parole, les échanges, les interactions t'on permit de développer ta confiance ?

Maël : c'est mieux, je préfère être avec mes coéquipiers, que tout seul.

Enregistrement 7 cours d'action

P : est-ce que les règles ont été respectées et quels étaient leurs objectifs ?

Cléo : cette équipe a très bien joué, mais la nôtre ils étaient trop prêts.

E2 : ils étaient collés à nous.

E4 : il y a une règle qui n'a pas été respectée, ils étaient trop prêts.

P : d'accord, y avait-il d'autres remarques à ajouter ?

E5 : ils se faisaient des bonnes passes.

E6 : oui ils le tendent dans la direction vers laquelle ils veulent tirer.

P : où sont placés les doigts ?

E7 : le pouce est sur le frisbee, l'index sur le côté, et les autres doigts en-dessous.

P : sur cet extrait ces gestes étaient-ils respectés ?

E7 : oui.

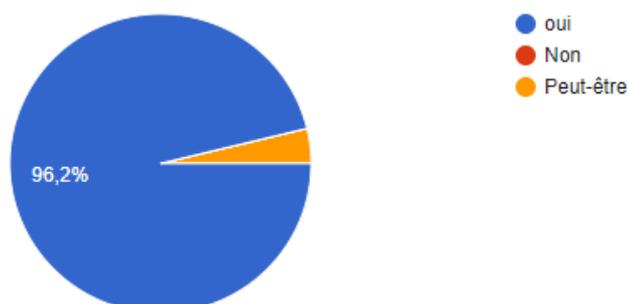
P : quelles stratégies avez-vous pu apercevoir dans cet extrait ?

E8 : des fois on a fait des passes en avant, du coup on a réussi à marquer et on a fait aussi des passes courtes qui nous ont permis de marquer.

Annexe 8 Résultats obtenus des questionnaires¹²⁶ adressés aux écoles de la région Pays de la Loire

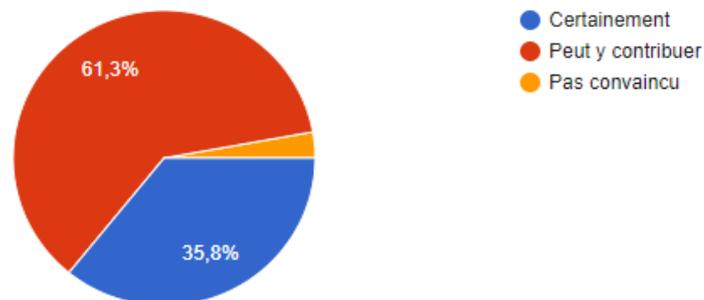
Pensez-vous que le climat scolaire influe sur le bien-être des élèves ?

106 réponses



Les échanges et les divers rôles interprétés par les élèves en EPS, ne permettraient-ils pas à l'élève de gagner en confiance et en estime de soi en classe ?

106 réponses



¹²⁶ Lien du questionnaire :

https://docs.google.com/forms/d/1E-kOL_C8jjXOJLHXz9UnrkYaqj8yVVSgxuvXA9xWBnU/edit#responses

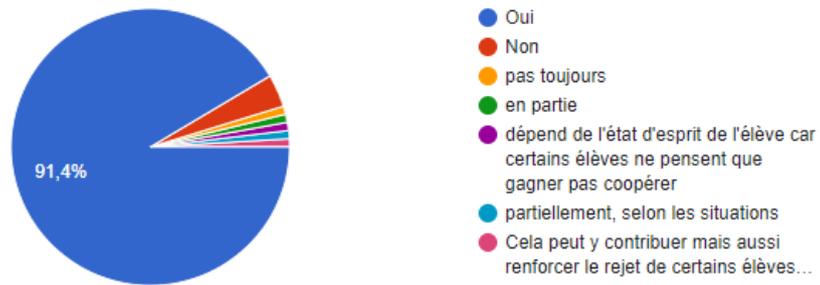
Les élèves en manque de confiance en eux en classe (ou en situation de mal-être) sont -ils aussi dans cette même situation en EPS ?

105 réponses



Pensez-vous que les interactions entre les élèves en EPS permettent à court ou à moyen terme de créer un lien social entre eux ou avec d'autres individus (en EPS et hors EPS) ?

105 réponses



Selon vous, l'EPS permet-elle d'améliorer le climat scolaire ?

106 réponses



Annexe 9 Entretiens réalisés avec les intervenants

Entretien avec monsieur Gellineau instituteur, conseiller pédagogique, inspecteur général au niveau du ministère.

Le samedi 17 mars 2018 à Mainvilliers. Durée 44 min 19

Pascal : Qu'est-ce qu'un élève qui est en manque de confiance en lui ?

M. Gellineau : Le problème d'estime de soi touche des enfants qui ont une faible connaissance de soi-même. Le terme connais-toi toi-même est ignoré par les enfants. Cela donne des enfants craintifs et peureux devant l'activité, devant l'action, c'est un frein à leur développement. Le problème est que cela les rend introverti.

La connaissance d'eux-mêmes passait par la connaissance corporelle, par les jeux puis jeux sportifs. Qui avait deux dimensions : individuelle ou collective.

L'élève construit ses automatismes, ses possibilités, dans le cadre de l'adresse, de l'agilité, sans cela il n'y a pas de passage dans le deuxième volet, le passage aux jeux collectifs.

La construction des enfants et leur prise de conscience d'eux-mêmes ne se faisaient pas intellectuellement mais toujours en passant par l'épreuve du corps dans les différentes activités. Cela rejoint les travaux développés par maître Deguirande la conscience de soi passe par la conscience du corps. En relation avec l'action à réaliser. De la stratégie de l'effort, cela amène à l'estime de soi quand l'enfant prend conscience que l'effort va lui permettre de progresser et d'amplifier ses capacités et ses compétences.

Pascal : C'est par la manipulation des objets que l'élève va pouvoir grandir, se connaître.

M. Gellineau : C'est par la relation avec l'objet, la relation à la réalité, le réel qui va permettre à l'enfant de construire les éléments de la connaissance de soi pour arriver à la deuxième phase : la conscience de lui avant d'arriver à l'estime de soi qui se fera bien plus tard dans la progression.

Pascal : Il y a tout un cheminement.

M. Gellineau : c'est d'abord la découverte de soi pour prendre conscience de ses possibles, « est ce que je peux les élargir, est ce que je peux les confronter au réel, à l'autre... » Ce n'est qu'à ce moment-là que l'estime de soi apparaît cela permet de dépasser l'égotisme, le narcissisme de l'enfant, et de lui faire prendre conscience que ce n'est pas lui qui est au centre du monde, mais qu'il construit son identité par rapport aux autres.

Pascal : D'où vient le mal-être de l'enfant ?

M. Gellineau : Il se situe au niveau des empêchements, qu'est-ce qui va permettre à l'enfant d'empêcher de se confronter à l'autre, au réel ? C'est la peur de l'inconnu, aux habitudes acquises et encre, se mettre en difficulté pour se mettre en zone d'incertitude pour dépasser son système de connaissances. Le regard de l'autre, peut-être un obstacle à la construction de cette conscience de soi pour aller vers l'estime de soi. Faire ses preuves ce n'est pas évident. Et la peur de l'échec.

Pascal : La confiance dépend-elle du développement de l'élève ?

M. Gellineau : Selon Piaget, Wallon, Freud, il est certain que l'enfant est dans une dynamique de grandir, cette énergie va trouver sa réponse et son épanouissement dans la réalisation des activités physiques et sportives (l'apprentissage des règles va lui permettre d'acquérir un cadre de référence et lui avancer son répertoire d'automatismes qui vont lui permettre de progresser). Il va y avoir un moment dans son apprentissage une rupture dans des automatismes acquis pour en déconstruire et reconstruire d'autres et faire jouer la dimension des modes mentaux intelligents.

Pascal : Comment le professeur peut-il faire face à ce malaise ?

M. Gellineau : il faut rechercher les causes qui appartiennent au vécu de l'enfant, aux images qui proviennent de sa famille, des élèves ou par l'enseignant. Il faut bien connaître les causes d'origine. Causes d'origine psychologique mais aussi intellectuelle et affective (repositionner l'élève dans une dimension affective positive, lui redonner confiance, et l'entrée dans une évaluation on va donner à l'enfant par la prise de conscience de ses points d'appui qu'il va falloir renforcer mais dans une atmosphère affective positive (bienveillance) c'est dans la relation à l'enfant par une générosité dans la relation que peuvent s'établir les moyens de (re)progresser. L'insérer dans une dynamique favorable définir des objectifs réalisables, on va entrer dans une pédagogie du projet. On va travailler dans la ZPD avec des actions pas trop difficiles à réaliser.

Pascal : Quelles sont l'importance des interactions ?

M. Gellineau : Essayer de construire une relation triangulaire professeur, enfant et le groupe pour créer une dynamique. On va passer d'une relation duelle (enseignant /enfant) à « l'enfant-groupe. »

Pascal : L'interactivité va amener l'enfant non plus sous le regard de l'enseignant mais dans le groupe, et dans sa participation aux activités dans le groupe.

M. Gellineau : par le biais de l'activité physique, les élèves vont se regrouper on va passer d'un ensemble non coordonné à un groupe et de ce groupe constitué autour de règles va créer une équipe. L'enfant va construire grâce aux autres l'apprentissage de règles, on va créer une dynamique que le professeur ne peut pas apporter. Grâce au groupe et à l'interactivité de l'enfant dans ce groupe que ce créer, construit les différentes phases de l'enfant à l'équipe. Quand on crée une pédagogie coopérative la dynamique et plus importante permet à l'enfant de mieux appréhender de mieux construire les éléments d'estime de soi.

Pascal : ceci permettrait d'optimiser la socialisation ?

M. Gellineau : la socialisation existe dans la relation maître, élève, groupe classe et à partir de ce moment-là se construisent les règles de vie que supporte la socialisation. La socialisation ne se crée que par une pédagogie coopérative.

Pascal : quels sont les enjeux d'une communication entre les élèves ?

M. Gellineau : la communication est l'élément fondamental en pédagogie. Une bonne communication fait que l'on va établir entre les personnes dans les différents niveaux de communication (avec Rogers avec l'empathie, la congruence) et que s'établisse avec l'autre une communication avec l'autre, un échange émotionnel et affectif. La communication grâce à l'EPS est corporelle, le corps est un élément signifiant. Par exemple lorsque l'on initie des élèves au handball

il suffit que l'élève regarde où l'enfant est placé pour anticiper les déplacements. Il y a toute une communication corporelle, avant de passer par la communication orale, intellectualisée. Cet ensemble de communication émotionnelle, corporelle, incorporée, orale et intellectuelle fait que l'échange est essentiel et fondamental. Quand j'étais conseiller pédagogique, je me suis aperçu que certains enseignants ne savaient pas communiquer avec certains enfants et entraînaient l'échec de l'enfant car l'enfant n'était pas reconnu, n'était pas dans la dynamique de communication et il se marginalisait dans l'action. L'enseignant doit maîtriser l'art de la communication qui ne se limite pas au traitement d'informations, mais qui est un échange humain avec des capacités à la fois affectives, émotionnelles psychologiques et intellectuelles pour progresser.

Pascal : Quelle devrait être la place du bien-être au sein des programmes ?

M. Gellineau : le climat de classe est fondamental. Si le climat autoritaire, dans lequel l'enfant ne se sent pas en confiance, reconnu, en difficulté, il est certain que ce soit un obstacle à son développement. L'enseignant doit prendre en considération l'enfant dans toutes ses dimensions, notamment sa dimension affective. En ce cas, la base affective de la constitution des savoirs va se faire de manière plus aisée avec les élèves.

Les ESPE ont tout intérêt à enseigner l'instauration d'un bon climat de classe où la dimension relationnelle est première dans le cadre de la pédagogie.

Il est impératif d'impliquer les apprentissages dans une dimension affective, positive, respectant l'enfant, le considérant et le réassurant lorsqu'il est en situation de difficultés.

Un enfant qui n'est pas bien à l'école va vers l'échec

Lorsqu'il y a une approche positive de l'enfant et une stimulation de l'enfant ce que Rogers appelle « la considération positive de l'autre » obligatoirement l'enfant se trouve en situation de réussite.

Il faut fonder l'enseignement sur le bien-être de l'enfant.

Pascal : quels va être le degré de participation des élèves sur la voie d'une meilleure estime de soi ?

M. Gellineau : les élèves en manque d'estime de soi auront peur du regard de l'autre, cette peur de ne pas réussir soi-même, un comportement d'incertitude, un sentiment d'empêchement. Le rôle de l'enseignant va être de bien identifier les points d'appui de l'élève (les modes mentaux automatiques) et de s'appuyer dessus pour lui permettre de (re)construire une image positive de lui-même.

Le problème se fonde sur les apprentissages que ce soit dans le domaine sportif ou dans le domaine des mathématiques, les élèves peuvent être bloqués. L'enjeu va être de les débloquent les enfants par rapport à ces points de blocage. L'enseignant doit redonner confiance à l'enfant en le rendant en augmentant sa lucidité par rapport à ses points d'appui. C'est un problème de réassurance. Ce problème va se résoudre par 'intermédiaire d'un dialogue en s'appuyant sur ses potentialités. Ces à travers ces potentialités que l'enseignant va définir des objectifs réalisables et définir ainsi une pédagogie de projet pour construire de nouveaux apprentissages.

Le problème est que construisant de nouveaux apprentissages, il est obligé de déconstruire certains éléments qu'il avait mis en place et rejoint la zone d'incertitude au moment de la

reconstruction de ces savoirs. Et c'est là où l'enseignant doit faire une assurance en mémorisant ces nouveaux apprentissages en élargissant ses automatismes pour lui permettre d'en acquérir de nouveaux et de se fixer de nouveaux objectifs. On est dans une construction/déconstruction qui aboutit à un élargissement des possibilités de l'enfant.

Mais, les apprentissages ne peuvent se faire que s'il y a un ancrage affectif et émotionnel important. Il doit être mis en place par l'enseignant. S'il n'est pas assuré au sein de la classe (enfant/adulte, enfant/groupe) il y aura continuité des blocages.

Pascal : quelles attitudes, quels comportements vont manifester les élèves en manque d'estime d'eux-mêmes ?

M. Gelineau : les enfants en manque d'estime d'eux-mêmes correspondent aux situations de départ que l'enseignant va diagnostiquer. Ce sont des enfants en situation d'auto-empêchement, socio-empêchement (cela peut être intrinsèque ou extrinsèque).

Des enfants qui ne participent pas au groupe, qui sont passifs, sont fuyants avec lesquels on a peu de prise, l'enjeu va être de rétablir les encrages. La remédiation va passer par une pédagogie de l'intérêt, de redonner de l'intérêt aux enfants de façon à les faire sortir de leurs représentations erronées¹²⁷ grâce à l'EPS. De les faire passer d'une attitude passive à une attitude active. Qui est un lien fondamental que seul l'EPS permet de débloquent des élèves dans leur passivité, dans leurs relations aux autres, de retrouver grâce à l'action du corps dans l'activité physique une attitude active. Et il va découvrir le sens de l'effort, sans découverte de cette notion, l'enfant ne peut pas progresser. L'enseignant devra trouver les activités qui vont lui permettre d'utiliser à bon escient les possibilités d'énergie, de dynamisme, d'intérêt de l'enfant pour l'insérer dans une pédagogie de la découverte où il réussit, où il avance et progresse.

Pascal : comment amener ces élèves à se responsabiliser ?

M. Gelineau : lors des activités proposées, l'élève pourra être joueur, arbitre. La multiplicité des rôles dans une équipe permet à chacun selon ses possibilités de progresser. Et va créer cette dynamique de groupe par ces rôles différents. L'enseignant aura un rôle important à l'issue de cette séance qui est de donner la parole d'abord à ceux qui n'ont pas joué (extérieur à l'action) pour que les autres puissent établir une communication interactive et de reconnaître le rôle occupé par les élèves marginalisés.

Pascal : quelle définition donneriez-vous à un élève en bonne confiance en lui ?

M. Gelineau : c'est la connaissance de Socrate : « connais-toi toi-même. » À partir du moment où les élèves ont pris conscience en eux ils sont capables de prendre des décisions d'autonomie en pleine conscience et d'établir des ponts vers des choses qu'ils ne connaissent pas.

On s'aperçoit de cette dimension de l'autonomie dans la mesure où la prise de risque augmente et que les enfants sont capables de se fixer de nouveaux objectifs et entrer dans un projet de vie et un projet de savoir grandir.

¹²⁷ Mme Barral

Entretien réalisé avec Mme Barral, conseillère pédagogique départementale en EPS

Samedi 17 mars, à Saint-Eliph. Durée 34 min 17

Pascal : qu'est-ce qu'un élève en manque d'estime de lui ?

Mme Barral : ce sont des élèves introvertis qui se manifestent peu dans l'action. Des élèves qui ont peur de se tromper. Un élève qui croit toujours qu'il ne va pas réussir qui n'ose pas qui ne va pas se mettre dans l'action. Néanmoins paradoxalement, certains élèves peuvent être extravertis et éprouver un manque d'estime de soi. Ce sont des élèves qui ont peur de l'échec, peur de mal faire.

Pascal : donc un élève qui dit qu'il est en bonne estime de soi quand il gagne ou parce qu'il gagne n'est pas en réel estime de soi ?

Mme Barral : non, certes le gain fait partie de la confiance, il met en confiance mais l'estime de soi se définit davantage par l'acceptation de l'échec, d'avancer malgré les échecs.

Pascal : selon vous d'où vient le mal-être d'un enfant/élève ?

Mme Barral : le mal-être d'un élève peut provenir soit de sa famille, soit du professeur, soit du regard des autres. Souvent il s'agit d'une image erronée que se fait l'élève de lui-même. Ce sera à l'enseignant de prouver et de montrer à l'élève l'ensemble de ses capacités et de ses possibilités.

Pascal : comment l'exprime-t-il ?

Mme Barral : un élève en manque d'estime de lui va s'introvertir ou au contraire s'extravertir (en faisant n'importe quoi). L'élève ne respectera pas les règles définies par le professeur. L'élève introverti ne va pas s'initier ou très difficilement dans l'activité, il va se marginaliser ce sera au professeur de l'inclure dans le groupe. Au contraire, pour l'élève extraverti il conviendra de faire prendre conscience à l'élève qu'il n'est pas tout seul, de partager l'activité avec les autres et de les inclure dans l'action.

Pascal : comment le déceler ?

Mme Barral : chercher ce qui cause la gêne de l'élève, le regard des autres. L'élève est soumis au regard des autres, au jugement, le professeur devra valoriser l'élève dans ses actions, les activités. Ceci se traduit aussi par ses attitudes intra ou extraverti.

Pascal : comment faire face à ce malaise ? (quelle posture adopter, quelles ressources ?)

Mme Barral : il faut partir des causes de l'élève. De les inclure dans l'action, de leur donner confiance. Il convient aussi de les laisser dans une zone de confort pour montrer qu'il est capable, de s'appuyer sur ses possibilités et de faire prendre conscience à l'élève qu'il en est capable.

L'enseignant peut aussi avoir recours à des jeux coopératifs avec lesquels l'enseignant et les élèves choisiront des cartes handicaps ou coup de pouce. Ainsi les élèves en bonne estime de soi

auront tendance à s'attribuer des cartes handicap pour laisser place, faire participer davantage les élèves en manque d'estime de soi qui s'attribueront des cartes coup de pouce en donnant lieu à des avantages, des moyens de progresser.

Pascal : quels sont les impacts, enjeux d'une bonne communication pour les élèves ?

Mme Barral : les interactions dans l'action permettent à l'élève de s'intégrer de communiquer avec les autres. La participation de l'élève est importante pour qu'il ait un nouveau regard sur lui. Et de faire évoluer ses jugements personnels et intrapersonnels.

Pascal : quelle devrait être la place du bien-être, l'estime de soi dans les programmes pour développer un meilleur climat de classe et rendre les élèves plus productifs ?

Mme Barral : tout est sous-entendu. Le bien-être est un concept transversal sur lequel le professeur doit s'appuyer pour permettre le développement des apprentissages de l'élève. Il ne doit pas être vu comme une discipline à part entière mais fait partie du processus d'apprentissage. C'est-à-dire que les apprentissages dépendent d'une bonne estime de soi, si l'élève n'est pas en confiance, alors ses apprentissages s'en trouveront bloquer. C'est pourquoi il est important de définir un cadre serein bénéfique pour l'ensemble des activités de classe.

Pascal : quelle est l'importance des interactions (en situation d'EPS) pour les élèves en manque de confiance en soi, ou pour gagner confiance en soi ?

Mme Barral : un élève en manque de confiance en soi doit appartenir à un groupe pour qu'il puisse interagir avec les autres. Le fait de ne pas être seul va l'aider à dépasser ses échecs en pouvant reproduire les réponses des autres, en imitant même. L'important c'est qu'il puisse apporter une réponse à son tour.

Pascal : comment optimiser la socialisation d'un élève (en manque de confiance en lui en EPS) ?

Mme Barral : ce qui sous-entend que pour optimiser sa confiance, il faut qu'il sache qu'il existe, qu'on lui fait confiance, qu'il est utile et ce, même s'il fait des erreurs. Il appartient à un groupe et ses erreurs sont utiles à la fois pour lui mais aussi pour le groupe. Cela va leur permettre de se responsabiliser, d'être autonome et donc de progresser.

L'image qu'il aura de lui deviendra gratifiante et assurera donc la construction de son estime de soi.

Pascal : quelles vont être leurs attitudes, comportements qui vont manifester d'une meilleure estime de soi ? (en EPS)

Mme Barral : les attitudes qui manifestent une meilleure estime de soi se traduisent par la participation, l'engagement par rapport à l'activité et par rapport au groupe. Oser dire, faire quel que soit le résultat obtenu. Par conséquent, un élève en bonne estime de soi c'est un élève qui a compris que même s'il commet des erreurs ou s'il est en échec face à une situation, il aura la possibilité de reprendre les choses avec ou sans l'aide de l'enseignant pour recommencer et se dire qu'il va y arriver.

Pascal : quel est selon vous un élève en bonne estime de lui ?

Mme Barral : lorsque l'élève s'autorise l'erreur. L'essentiel est de vouloir (notion de motivation), d'avoir envie et de s'autoriser (ou d'autoriser : travail de l'enseignant) à refaire, tenter à nouveau, expérimenter. Ceci fait référence aux notions d'évaluation positive et de bienveillance par le droit à l'erreur.

Entretien réalisé avec Mme Marigny, enseignante à l'IME (Institut Médico-Éducatif) de Dreux.

Dimanche 18 mars, fait à Pontgoin. Durée 22 min 15

Pascal : qu'est-ce qu'un élève en manque d'estime de lui ?

Mme Marigny : c'est un élève qui croit toujours qu'il ne va pas réussir, qu'il est mauvais par rapport aux autres et qui n'ose pas.

Pascal : comment l'enseignant va-t-il développer l'estime de soi des élèves ?

Mme Marigny : c'est un travail de longue haleine, redonner confiance en soi c'est valoriser l'élève tous les jours en donnant des exercices qui sont à leurs portés, évitant l'échec. De les insérer dans une zone de confort pour leur montrer qu'ils savent déjà faire.

Pascal : ça rejoint la ZPD.

Mme Marigny : c'est leur donner de nouvelles connaissances par petites tranches.

Pascal : selon vous d'où vient le mal-être d'un enfant/élève ?

Mme Marigny : le mal-être provient de la comparaison par rapport aux autres, à ce qui est attendu à la fin de l'année. L'enfant se voit en échec. Il y a un décalage entre ce que l'on attend d'eux et ce qu'eux peuvent fournir.

Pascal : c'est à l'enseignant de s'adapter à ce profil d'élève.

Mme Marigny : c'est à l'enseignant de s'adapter, mais inévitablement même si l'enseignant valorise le jeune va toujours se comparer aux autres. Même s'il a des exercices adaptés il saura qu'il est différent.

Pascal : la confiance, l'ouverture des élèves dépend-elle des stades de développement des élèves, à la personnalité de l'élève, à son caractère, à son vécu ?

Mme Marigny : c'est souvent associé. Même dans une école où les autres sont bienveillants et où il y a de bonnes relations sociales il y a quand même une mauvaise estime de soi par rapport aux apprentissages. Effectivement en EPS ils peuvent se valoriser dans les milieux ordinaires mais pas dans les IME car les élèves souffrent de handicaps psychomoteurs.

Pascal : selon vous quelles sont les réactions, attitudes des élèves en manque de confiance en eux ?

Mme Marigny : il va y avoir des élèves qui se mettent en retrait, que l'on n'entend pas, qui ne répondent pas aux questions, qui ne participent pas en classe, qui sont en retrait par rapport aux autres élèves, qu'ils veulent rester tout seul et d'autres qui ne vont pas respecter l'activité.

Pascal : finalement il y a deux profils : les introvertis et extravertis.

Mme Marigny : celui qui se met en retrait c'est assez facile de voir que c'est un manque de confiance en soi, mais celui qui ne respecte pas l'activité, souvent il va énerver les autres, le professeur et on ne détecte pas forcément que c'est dû à un manque d'estime de soi.

Pascal : comment faire prendre conscience à l'élève qu'il a une mauvaise estime de lui ?

Mme Marigny : parfois il ne s'en rend même pas compte, il n'a pas conscience que s'il fait n'importe quoi, qu'il n'y arrive pas.

Pascal : le professeur doit-il lui donner conscience ?

Mme Marigny : les maîtres G qui permettait de travailler sur la prise de conscience d'une mésestime de soi et de faire progresser l'élève en cette voie. Maintenant c'est à l'enseignant d'arriver à le faire, cela demande beaucoup d'expérience et une formation adéquate.

Pascal : comment intégrer l'élève dans l'action ?

Mme Marigny : pour certains travailler en groupe peut fonctionner mais pas toujours car pour les introvertis, ils vont laisser faire les autres. Ça se fait de plus en plus de mettre les élèves dans le jeu dans ces cas-là ils ne se rendent pas compte qu'ils sont en train d'apprendre et sont moins en échec et prennent plus de plaisir.

Pascal : c'est dans l'action que l'élève va s'oublier peu à peu.

Mme Marigny : en leur proposant des activités ludiques, participatives en leur demandant de réfléchir. La manipulation est très importante.

Pascal : quelle est l'importance des interactions (en situation d'EPS) pour les élèves en manque de confiance en soi, ou pour gagner confiance en soi ?

Mme Marigny : en EPS cela dépend de ce que l'on va travailler comme compétences. Quand on travaille dans des activités individuelles comme en athlétisme on peut avoir des élèves qui se surpassent, mais on n'est pas dans l'interaction. La vraie interaction va se faire par les jeux collectifs mais pour celui qui est en retrait, ce n'est pas toujours évident, car soit il n'est pas inclus dans le groupe classe auquel cas il ne va pas faire réellement partie de l'équipe, soit il empêche les autres, à tel point que les autres n'ont pas envie de jouer avec lui. La vraie interactivité doit être définie par le professeur qui met en place les règles et fait en sorte que l'élève soit inclus dans l'équipe. C'est le cadre qui permet d'intégrer ces élèves.

Pascal : comment optimiser la socialisation d'un élève (en manque de confiance en lui en EPS) ?

Mme Marigny : avant les jeux collectifs, commencer par des jeux de raquettes. Des élèves peuvent se révéler en jeu d'opposition car ils pensaient qu'ils étaient incapables mais en fait il arrive à maîtriser l'autre et capable de s'opposer. Les élèves se découvrent et le professeur les découvre sous un nouveau visage. Dans le cadre de l'IME il y a un projet qui s'appelle 3BM (Bien bouger, bien manger) animé par une éducatrice spécialisée et un éducateur chargé des activités sportives. Ce sont des élèves qui bougent peu et sont en surpoids qui font partie de ce projet il y a toute une après-midi de sport, de l'hygiène, de l'éducation à la santé, le but est de leur faire redécouvrir leur corps et de leur montrer qu'ils sont capables de bouger.

Pascal : quels sont les impacts, enjeux d'une bonne communication pour les élèves ?

Mme Marigny : au niveau de la communication à l'IME ce sont des élèves en difficultés. Mais dans le milieu ordinaire le professeur peut organiser des débats peut permettre de soulever des problèmes de faire prendre conscience à ceux qui ont le moins d'estime d'eux qu'ils ne sont pas seuls, qu'ils ne sont pas si mal vu que ça et ça permet aux autres aussi de prendre conscience des difficultés des autres et d'être un peu plus bienveillant. La bienveillance de la part des autres élèves est impulsée par le maître. C'est la notion de cadre de bienveillance.

Pascal : quelle devrait être la place du bien-être, l'estime de soi dans les programmes pour développer un meilleur climat de classe et rendre les élèves plus productifs ?

Mme Marigny : chaque situation, classe, chaque école est différente, ce n'est pas les programmes qui peuvent généraliser. Dans certains endroits, le climat scolaire est apaisé et où l'on

n'a pas besoin forcément de travailler dessus. Et d'autres endroits où il y a un énorme travail à faire. En résultat, c'est davantage dans les projets d'école que ça peut figurer.

Pascal : selon vous quelles vont-êtré les réactions/ le degré de participation des élèves et quelles vont être leurs attitudes, comportements qui vont manifester d'une meilleure estime de soi ? (en EPS)

Mme Marigny : l'élève va mieux participer, il va être plus souriant, il va commencer à communiquer avec les autres. Il va être moins dans l'opposition. On va avoir plus de joie de vivre.

Pascal : il y aura une énergie positive qui se développera au sein de la classe finalement.

Selon vous comment on amène les élèves à se responsabiliser ?

Mme Marigny : il y a beaucoup de classes où il y a des responsabilités (les rôles sociaux, les statuts) le fait de les responsabiliser de leur donner des tâches à faire peuvent les aider à se sentir plus autonome. La pédagogie Freinet où ils apprennent par eux-mêmes, où ils vont chercher par eux-mêmes, mais pour ça il faut déjà qu'ils soient dans une démarche de chercheur et d'avoir envie d'apprendre. Il est aussi important de définir le cadre avec les élèves, que les règles soient définies ensemble. Comme ne pas faire mal, participer vraiment, passer la balle à tout le monde. Les remarques des autres élèves vont permettre de responsabiliser ces élèves (se faire la passe).

Pascal : quel est selon vous un élève en bonne estime de lui ?

Mme Marigny : par opposition à un élève en manque d'estime de lui, c'est un élève qui participe qui va se mettre en avant n'a pas peur de l'échec. Même s'il échoue parfois, il continue d'avancer quand même. C'est quelqu'un qui accepte l'échec. Mais le mauvais joueur, ce n'est pas celui qui n'a pas confiance en lui.

4^{ème} de couverture

Mots clés : EPS, bien-être, santé, éducation émotionnelle, estime de soi, confiance, jeux coopératifs, ultimate

Résumé en Français : L'étude du bien-être dans notre société ne cesse de croître. L'École a alors pour mission de veiller à la santé de ses élèves, de respecter le développement de chacun et de les accompagner tout au long de leur processus d'apprentissage pour former de futurs citoyens lucides. C'est dans cette dynamique que s'inscrit cette démarche de recherche en vue d'appréhender la construction de l'estime de soi des élèves en ultimate.

Résumé en Anglais : The number of studies into the well-being of our society is continually increasing. Schools are responsible for each child's health and personal development over the course of their school career, as they become future citizens. This research fits in as it tries to understand how self-esteem is built up in children in ultimate frisbee.