



HAL
open science

Les bienfaits de l'activité physique sur le concept de soi d'élèves de maternelle

Justine Viseux

► **To cite this version:**

Justine Viseux. Les bienfaits de l'activité physique sur le concept de soi d'élèves de maternelle. Education. 2023. dumas-04204305

HAL Id: dumas-04204305

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04204305>

Submitted on 12 Sep 2023

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 2 MEEF

Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement, et de la Formation

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2022 - 2023

Mémoire présenté par

Justine VISEUX

**Les bienfaits de l'activité physique sur le
concept de soi d'élèves de maternelle**

Semestre 4 / Session 1

Section : 2

Directeur de mémoire : GROENEN Haimo

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| Remerciements | 2 |
| Introduction | 3 |
| 1. Définition de l'objet d'étude | 5 |
| 1.1 L'activité physique et ses bienfaits | 5 |
| 1.1.1 Risques et limites à la pratique d'une activité physique | 7 |
| 1.2 Le bien-être psychologique | 8 |
| 1.2.1 La santé | 8 |
| 1.2.2 La santé psychologique | 9 |
| 1.2.3 Le bien-être psychologique | 10 |
| 1.3 L'estime de soi | 11 |
| 1.3.1 Concept de soi en âge préscolaire | 12 |
| 1.3.2 Globalité ou multidimensionnalité ? | 14 |
| 1.4 Lien entre activité physique, bien-être psychologique et intégration scolaire | 15 |
| 2. Revue de littérature | 16 |
| 2.1 Lien entre estime de soi et activité physique | 16 |
| 2.2 Lien entre estime de soi et valorisation des réussites | 18 |
| 2.3 Bilan des recherches | 21 |
| 3. Problématique de recherche et ancrage professionnel | 21 |
| 3.1 Construction de la problématique | 21 |
| 3.2 Ancrage professionnel | 21 |
| 4. Méthodologie de recueil de données | 23 |
| 4.1 Questionnaire | 24 |
| 4.2 Conception d'une séquence d'apprentissage | 25 |
| 4.3 La collecte et l'analyse des données | 29 |
| 5. Réflexion professionnelle | 32 |
| Conclusion | 35 |
| Bibliographie | 36 |
| Sitographie | 40 |
| Annexe | 41 |
| Annexe 1 : Questionnaire sur le concept de soi en maternelle | 41 |
| Annexe 2 : Les étiquettes réponses du questionnaire | 42 |
| Annexe 3 : Séquence d'apprentissage sur les jeux d'évitement | 43 |
| Résumé | 45 |
| Mots clés | 45 |

Remerciements

En premier lieu, je tiens à remercier Monsieur Haimo Groenen, mon directeur de mémoire, pour son implication, son suivi et sa bienveillance au cours de ces deux années d'élaboration de ce mémoire.

Je souhaite également remercier l'école André Parent d'Avion où j'ai pu mettre en place des séances et des questionnaires dans le cadre de mon mémoire.

Merci également à mes collègues pour les nombreux échanges que j'ai pu avoir avec eux sur ce sujet.

Je remercie de même mes élèves, sans qui ce mémoire n'aurait pas pu exister.

Merci aussi à Manon Huber et Salomé Macquet pour les nombreuses discussions autour de nos mémoires et des indications que l'on a pu se donner pour s'aider et se soutenir dans l'écriture de notre mémoire.

Enfin, je dis un grand merci à ma famille et mon conjoint pour leur soutien, leurs nombreux conseils avec un point de vue extérieur quant à la réalisation de ce mémoire.

Introduction

À tout âge, l'exercice physique peut être bénéfique pour la santé d'un individu. Étant quotidiennement confrontés à des situations d'apprentissage, l'enfant et l'adolescent constituent une population particulièrement susceptible de profiter de ces bienfaits. Comme nous dit le Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative sur Eduscol, l'activité physique est obligatoire à l'école par le biais de l'EPS (éducation physique et sportive) et "elle est pour certains élèves le seul lieu et le seul moment d'activité physique". Il est donc important et obligatoire de respecter les 30 à 45 minutes d'activité physique par jour à l'école maternelle et les 108 heures d'EPS réparties comme l'enseignant le souhaite en élémentaire.

De plus, l'activité physique à l'école possède également des intentions éducatives. Toujours selon le Ministère de l'éducation nationale, la finalité de l'EPS est de "former un citoyen, cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué". L'école et l'EPS ont donc un rôle d'éducation à la santé. L'école vise à promouvoir la santé en proposant un environnement sain aux enfants avec des meubles conformes, l'alimentation équilibrée à la restauration scolaire, les récréations pour avoir un rythme scolaire qui correspond aux besoins des élèves mais aussi avec la pratique de l'activité physique tous les jours.

En outre, l'EPS participe également à la construction des compétences sociales et civiques (compétences 6) du socle commun des connaissances et des compétences que chaque élève doit maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Exerçant une citoyenneté en acte, l'élève y apprend le sens et la nécessité des règles, la capacité à assurer sa sécurité et à assumer des rôles sociaux et des responsabilités.

Sur le site de l'Anses (Agence nationale de sécurité sanitaire de l'alimentation, de l'environnement et du travail), dans l'article qui s'intitule "*Plus d'activité physique et moins de sédentarité pour une meilleure santé*", mis à jour en 2020, nous pouvons lire qu'en France, on recommande de pratiquer 30 minutes d'activité physique par jour pour un adulte, 1 heure par jour pour les enfants de 6 à 17 ans et 3 heures par jour pour les enfants de moins de 6 ans. Avec ces chiffres, nous comprenons que l'activité physique comporte de gros enjeux. Malheureusement, l'évolution des modes de vie va à l'encontre de la pratique d'une activité physique et selon Santé publique France, la sédentarité est croissante (selon l'étude INCA 3 de l'Anses, entre 2006 et 2015, le temps moyen passé quotidiennement devant un

écran a augmenté d'environ 20 minutes pour les enfants de 3 à 17 ans) et entraîne des problèmes de santé physique (surpoids, obésité, crise cardiaque) mais aussi mentaux (stress, dépression, baisse de l'estime de soi...). Selon le Ministère de l'éducation nationale, il est aujourd'hui établi qu'une pratique physique et sportive régulière favorise le maintien ou l'amélioration de la condition physique des jeunes et facilite également le développement de la réflexion, l'apprentissage et les rapports sociaux.

Étant alternante une journée par semaine et ayant une classe de maternelle (toute petite section, petite section et moyenne section) cette année, j'ai pu observer lors des séances d'EPS de la première période, que mes élèves ne croyaient pas en eux ou qui n'avaient pas conscience de leur capacités. En effet, lors de séances d'EPS, certains élèves venaient me voir et tenaient des propos tels que : "Je ne vais pas y arriver madame", "Je n'y arrive pas" sans même avoir essayé, ce qui m'a beaucoup questionné. Je me suis donc demandée comment faire pour que mes élèves aient une meilleure estime d'eux-même, comment faire pour qu'ils aient une meilleure valeur d'eux-même. J'ai donc décidé d'axer ce mémoire professionnel de fin d'études sur le lien entre activité physique et estime de soi en maternelle.

Enfin, je dirais que mon contexte de stage va impacter la façon dont je vais faire mon mémoire et plus particulièrement l'APSA que je vais devoir pratiquer. Effectivement, le recueil de données se fera en période 2, ce qui correspond aux jeux et sport collectifs pour la titulaire de la classe et spécifiquement les jeux d'évitements.

Dans ce mémoire, nous allons donc nous intéresser à comment développer l'estime de soi des élèves suite à la pratique d'activité physique à l'école.

1. Définition de l'objet d'étude

Afin de réaliser cette partie “Définition de l'objet d'étude”, j'ai pris appui sur plusieurs sites, notamment des dictionnaires en lignes, Cairn, Persée, l'Anses, le site de l'OMS, Google scholar en faisant une recherche avancée avec des mots comme activité physique, santé, santé psychologique, enfants, estime de soi pour centrer mes recherches sur mon sujet. J'ai également pris appui sur une de mes lectures : le livre “La Santé” de N. Blondel, I. Caby, G. Carlier, C. Delens, J. Gagnon, S. Garnier et V. Michaud, paru en 2008, qui m'a permis d'apporter des informations supplémentaires.

1.1 L'activité physique et ses bienfaits

D'après un article de Caspersen, Powell et Christenson, paru en 1985 (p 126), l'activité physique est considérée comme étant “tout mouvement corporel produit par les muscles squelettiques qui entraîne une dépense d'énergie”. Toujours pour Caspersen en 1985, il précise que l'activité physique est “l'ensemble des mouvements corporels produits par la mise en action des muscles squelettiques et entraînant une augmentation substantielle de la dépense énergétique au-dessus du métabolisme de repos”. Dans cette seconde définition, il ajoute donc que la dépense d'énergie doit être supérieure à celle du repos pour pouvoir parler d'activité physique. Ainsi, lorsque nous sommes au repos (dormir, sieste, se reposer allongé ou assis), nous ne pratiquons pas d'activité physique, mais dès lors que nous dépensons plus d'énergie, Caspersen considère que nous sommes en activité physique.

En 2010, l'American College of Sports Medicine (p 1), nous dit que l'activité physique est “tout mouvement corporel produit par la contraction des muscles squelettiques qui provoque une élévation significative de la dépense énergétique de repos”. Cette définition rejoint donc celle proposée par Caspersen en 1985 avec le fait que ce sont les muscles squelettiques responsables de notre dépense énergétique et donc de notre activité physique, mais également par le fait que lorsque nous sommes en activité physique, notre dépense d'énergie augmente par rapport à celle au repos et que c'est pour cette raison que l'on parle d'activité physique. Sur le site l'Anses (Agence nationale de sécurité sanitaire de l'alimentation, de l'environnement et du travail), dans l'article qui s'intitule “*Plus d'activité physique et moins de sédentarité pour une meilleure santé*”, mis à jour en 2020, l'activité physique est présentée comme ne recouvrant pas uniquement la pratique sportive, “elle englobe toutes les

formes d'activité physique quotidiennes, de travail ou de loisir qui sollicitent la fonction musculaire, le métabolisme énergétique". Pour l'Anses, l'activité physique englobe toute activité de la vie quotidienne à partir du moment où il y a la mise en action des muscles et une dépense d'énergie. L'activité physique regroupe donc les activités de transports (marche, vélo, courir...), mais également les activités quotidiennes (jardinage, bricolage...) et évidemment les activités de loisir dans des clubs sportifs par exemple. L'activité physique ne se caractérise pas par un type spécifique d'activité mais par une multitude d'activités. Après avoir défini l'activité physique, il nous faut comprendre ce que veut dire le terme bienfait.

Selon le dictionnaire Larousse (consulté le 24/10/21), un bienfait est une conséquence salutaire de quelque chose. Le mot salutaire désigne quelque chose qui a un effet favorable pour quelqu'un. Quelque chose de salutaire profitera à la santé physique ou morale d'une personne. Dans le dictionnaire Le Robert (consulté le 24/10/21), un bienfait est un "avantage procuré" par quelque chose. On retrouve bien cette idée de profit que peut nous procurer une action.

D'après le rapport de 2016 de l'ANSES (p 7), la pratique régulière d'activité physique à beaucoup de bienfaits. En effet, l'activité physique régulière est associée à :

- "une réduction de la mortalité précoce de 29 à 41 %
- une prévention ou un retard de la survenue d'un diabète de type 2
- une diminution du risque de surpoids, d'obésité et de complications cardio-métaboliques
- une diminution de 20 à 50 % du risque de pathologie coronarienne et de près de 60 % du risque de survenue d'accident vasculaire" (la maladie coronarienne est une maladie qui touche les artères ayant pour fonction d'alimenter le cœur en sang).
- "une diminution du risque de cancer du côlon (de l'ordre de 25 %), du cancer du sein (diminution de 10 à 27 %), de l'endomètre et du poumon. L'apparition de nombreux cancers a été attribuée à l'inactivité physique".

Concernant les pathologies neurodégénératives, la pratique régulière d'activité physique est associée à :

- une diminution de l'incidence de la maladie d'Alzheimer (jusqu'à 45 %) et de la maladie de Parkinson.

Enfin, l'ANSES nous dit que "la pratique régulière d'activité physique réduirait le risque d'état de stress psychologique, et de ses principales conséquences cliniques, les états

d'anxiété et de dépression". À travers ce rapport de l'ANSES, on comprend les enjeux de l'activité physique et les nombreux bienfaits qu'elle procure.

Toujours dans le rapport de l'ANSES de 2016 (p 9), l'ANSES précise les bienfaits de l'activité physique sur les enfants et adolescents. Il est dit que "l'activité physique régulière :

- a des effets favorables sur la condition physique, la composition corporelle et la santé osseuse.
- est associée à une diminution des facteurs de risque cardio-vasculaire.
- contribue à améliorer la santé mentale, en renforçant la confiance et l'estime de soi, et en réduisant l'anxiété, le stress et les risques de dépression.

L'activité physique peut également être considérée comme un facteur favorable pour la réussite scolaire". Avec ces précisions, on peut en conclure que la pratique d'activité physique régulière entraîne des effets favorables sur le bien-être physique mais également psychologique des enfants avec le renforcement de leur estime de soi par exemple. Après avoir abordé l'activité physique et ses bienfaits, il me semble important d'en comprendre les risques pour avoir une définition complète de l'activité physique.

1.1.1 Risques et limites à la pratique d'une activité physique

Aborder la problématique du lien entre activité physique et bien-être implique de prendre également en compte les risques. L'activité physique peut avoir des effets positifs mais également des effets négatifs sur le plan physique comme des blessures mais également sur le plan psychologique comme l'addiction, une dépendance à la pratique excessive d'un sport qui est appelé la bigorexie.

Selon le rapport de l'ANSES de 2016 (p. 395), l'addiction à l'activité physique, qui reste limitée dans la population générale, concerne 0,4 à 0,5% de la population. Cette addiction concernerait des individus pratiquant de manière intensive une activité physique et plus particulièrement la course de fond et le culturisme. Les sportifs de haut niveau (qui ont fait l'objet de peu d'études) bénéficient d'un encadrement sportif ou d'un suivi médical leur permettant de prévenir le risque d'addiction, ce dont les amateurs ne disposent pas (ANSES, 2016, p. 361).

Toujours selon le rapport de l'ANSES de 2016 (p 10-11), la pratique d'activité physique comporte d'autres risques tels que les risques de mort subite ou encore les risques traumatiques (blessures) qui ne sont pas négligeables. En effet, l'ANSES nous dit que "le taux de blessures (9 à 16 % de déclaration de blessure par année de pratique) et leur gravité

sont faibles” mais elles existent. Des facteurs liés à l’âge, au niveau d’expertise, aux caractéristiques du sol, du matériel, des équipements et des conditions climatiques peuvent expliquer la survenue des blessures. L’ANSES conclut sur le fait que “la majorité des blessures survenant chez les enfants et adolescents sont mineures et liées à des chutes et collisions”. Il faut donc rester vigilant avec la pratique d’activités physiques, notamment avec des enfants en bas âges tel que des maternelles. Les risques de mort subite sont également faibles et surtout observés lors de pratique d’activités sportives d’intensité élevée chez des personnes ayant un passé de comportements inactifs.

De plus, je dirai que les risques rencontrés en pratiquant de l’activité physique sont souvent dû à une “mauvaise pratique”. En effet, pratiquer dans de mauvaises conditions (sol, matériel défectueux, conditions climatiques), ne pas effectuer d’échauffement, ne pas faire une activité adaptée à ses capacités ou encore pratiquer une activité de manière trop intensive sans antécédent sportif (mort subite) sont des facteurs entraînant des risques (blessures, bigorexie). Il est important de rappeler que l’école et la pratique de l’activité physique à l’école jouent un rôle important dans l’apprentissage de la “bonne pratique” (exercer et comprendre le rôle d’un échauffement, avoir connaissance de ses capacités, avoir une meilleure conscience de son corps). Malgré les risques qui viennent d’être évoqués, si l’activité physique est pratiquée dans de bonnes conditions, les bienfaits n’en seront que meilleurs pour la santé.

1.2 Le bien-être psychologique

Dans cette partie, nous allons comprendre le concept de bien-être psychologique. Cependant, pour en arriver là, il nous faut définir les concepts de santé et plus précisément de santé psychologique pour pouvoir, de manière plus précise, définir le bien-être psychologique.

1.2.1 La santé

Selon Cécile Delens, dans l’ouvrage “La santé”, paru en 2008 à la page 11, “la notion de santé ne se résume pas à l’absence de maladie mais fait aussi référence à un certain épanouissement psychologique et social. L’approche fonctionnelle, qui interroge les rapports entre la personne et son environnement, permet de faire le lien entre les différentes facettes de la santé”. Pour Cécile Delens, dirigeante des recherches sur l’intervention en éducation

physique, la santé renvoie à un bien être mental et social et il y aurait plusieurs aspects de la santé. Nous allons essayer d'éclairer ces propos avec d'autres auteurs et définitions.

Pour l'Organisation mondiale de la Santé, en 1946, "la santé est un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité". Avec cette définition, nous pouvons dire que nous avons différents pôles de la santé : la santé physique, psychologique et sociale. De plus, ces deux définitions nous indiquent que la santé n'est pas seulement le fait de ne pas être malade mais plutôt le sentiment de bien-être intérieur et extérieur. Le bien-être étant un sentiment global de satisfaction qu'éprouve une personne vis-à-vis de son existence.

Selon l'OMS, en 1986, lors de la conférence d'Ottawa (p 1), la santé est perçue comme "une ressource de la vie quotidienne, et non comme le but de la vie ; c'est un concept positif mettant l'accent sur les ressources sociales et personnelles, et sur les capacités physiques".

Dans cette définition, on retrouve également les notions de physique, psychologique et sociales mais en utilisant le terme de ressource. La santé est donc perçue comme une chose qui peut améliorer une situation. C'est une ressource que l'on doit utiliser et non un but à atteindre dans sa vie.

De plus, le concept de santé a beaucoup évolué au cours des années. Selon Berger, en 2009 (Berger et al, 2009, p 56), la santé est définie comme la "capacité à prendre du pouvoir sur soi et son environnement et d'être capable de le faire à titre collectif". Nous sommes passés d'une santé que l'on cherchait à préserver à un état de santé que l'on cherche à améliorer (Guiet-Silvain, 2011, p 11 à 13). En outre, avant la santé était essentiellement centrée sur le médical, alors que maintenant, elle l'est aussi sur les principes psychologiques et moraux (Poggi et al, 2009, p 153 à 168).

Après être partie de la santé, je me suis donc plus particulièrement axée sur la santé psychologique que nous allons maintenant définir et plus précisément sur le bien-être psychologique que nous définirons juste après.

1.2.2 La santé psychologique

Le concept de santé psychologique est défini par Bloch, Chémama et leurs collaborateurs, en 1991, dans le Grand Dictionnaire de psychologie à la page 686 (Allès-Jardel, Monneraud, Prospero, 2001, p. 557-591) comme "l'aptitude du psychisme à fonctionner de façon harmonieuse, agréable, efficace et à faire face avec souplesse aux situations difficiles en étant capable de retrouver son équilibre". Selon ces auteurs, la santé

psychologique est donc le fait que notre cerveau soit capable d'agir de manière équilibré et capable de s'adapter aux conditions difficiles en retrouvant une certaine sérénité intérieure. En 2018, l'OMS définit la santé psychologique "comme un état de bien-être dans lequel une personne peut se réaliser, surmonter les tensions normales de la vie, accomplir un travail productif et contribuer à la vie de sa communauté. Dans ce sens positif, elle est le fondement du bien-être d'un individu". Ces deux définitions prennent en considération tant les concepts d'adaptation aux situations compliquées que de l'aptitude à travailler de manière productive. Elles font également ressortir l'intérêt du bien-être mental pour se sentir bien dans son travail, dans son corps mais également dans la société.

Isaac Ray, l'un des trente fondateurs de l'Association Américaine de Psychiatrie (AAP), définit la santé psychologique comme "un art de préserver l'esprit contre les incidents et les influences qui pourraient endommager ou détruire son énergie, sa qualité ou son développement"(Mandell, 1995). Contrairement aux deux définitions ci-dessus, Isaac Ray ne nous définit pas la santé psychologique mais nous explique comment garder un bien-être psychologique, en luttant contre les événements néfastes pour notre psychisme.

La santé psychologique a donc été définie à travers ces définitions notamment en parlant de complet bien-être mais sans jamais définir clairement le terme de bien-être. Ainsi, nous allons maintenant essayer de comprendre le bien-être psychologique.

1.2.3 Le bien-être psychologique

Le bien-être est selon Ryff et Keyes, en 1995, constitué "d'une bonne estime de soi, une évaluation positive de sa vie, une bonne relation avec les autres, une sensation de maîtrise sur sa vie et son environnement, la sensation de pouvoir prendre ses propres décisions et d'être autonome, donner un sens à sa vie et se sentir dans la continuité de son développement personnel" (Ryff, Keyes, 1995, p.719-727). On peut remarquer que le bien-être est un concept difficile à définir. En effet, pour atteindre le bien-être, il semble qu'il faut ressentir plusieurs sentiments positifs à son égard et qu'il faut globalement sentir que nous sommes dans un état de sérénité et d'apaisement.

En 2005, Netz et ses collaborateurs définissent le bien-être comme la résultante de 4 composantes (Netz et coll., 2005, p.272-284) :

- Le bien-être émotionnel (anxiété, stress, tension, dépression, angoisse, confusion, énergie, vigueur, fatigue, émotions, optimisme)

- Les perceptions de soi (compétences, perception de soi, estime globale de soi, image du corps, perception de sa condition physique, perception de sa maîtrise de soi)
- Le bien-être psychique (douleur, perception des troubles somatiques)
- Le bien-être perçu (qualité de vie, bien-être subjectif)

Une fois de plus, le concept de bien-être englobe plusieurs aspects et c'est aux perceptions de soi que nous allons nous concentrer dans la suite de ce mémoire et plus précisément sur l'estime de soi car c'est à ce problème que j'ai été confronté avec mes élèves comme expliqué dans l'introduction.

1.3 L'estime de soi

L'estime de soi étant une composante majeure de la santé psychologique des individus, il est important de la définir pour en comprendre le sens.

Selon Christophe André et François Lelord, l'estime de soi est un "phénomène discret, impalpable, complexe, dont nous n'avons pas toujours conscience" (André & Lelord, 2008, p.13-24). Toujours selon ces auteurs, ils définissent "trois piliers" de l'estime de soi qui associés ensemble permettent "l'obtention d'une estime de soi harmonieuse" :

- *La confiance en soi* : l'individu croît en ses capacités à réussir une tâche efficacement. Ce pilier découle principalement de l'éducation par la famille à la maison et par le personnel éducatif à l'école.
- *La vision de soi* : accepter et être conscient de ses qualités et ses défauts. L'environnement familial ainsi que les projets que les parents envisagent pour les enfants sont fortement liés à ce pilier.
- *L'amour de soi* : l'individu se considère avec bienveillance. Il est capable de s'aimer lui-même lors d'une réussite mais également après un échec en se reconstruisant. L'amour des parents permet de favoriser ce pilier.

Ces piliers se développent énormément grâce aux parents durant l'enfance. Cependant, certains enfants ne sont pas égaux sur ce point et ne peuvent pas en profiter. L'EPS a donc pour objectif de réussir à rééquilibrer ces inégalités pour que tous les enfants puissent développer les piliers qui favoriseront leur estime de soi.

Christophe André considère que l'estime de soi comporte 5 dimensions (indicateurs) chez l'enfant (André, 2005, p.26-30) :

- L'aspect physique ("est-ce que je plais aux autres ?")

- La réussite scolaire (“suis-je un bon élève ?”)
- Les compétences athlétiques (“est-ce que je suis fort(e), rapide ?”)
- La conformité comportementale (“les adultes m’apprécient-ils ?”)
- La popularité (“est-ce qu’on m’aime bien ?”)

On peut donc voir que l’estime de soi comporte plusieurs aspects : physique, scolaire, force, comportement et social et c’est en ayant une vision positive d’eux même dans ces dimensions que les élèves développeront et augmenteront leur estime de soi.

D’autres auteurs, tels que Cooley, amène des précisions considérables par rapport à la notion du soi. En effet, Cooley, en 1902, met l’accent sur le rôle joué par la valorisation de la personne adressée par son entourage. Pour lui, l’image de soi que l’individu se bâtit résulte de la façon dont les autres le distinguent. “Miroir social” est la métaphore utilisée par Cooley pour éclaircir sa définition. Plus une image positive est renvoyée à un individu par son entourage, plus cet individu se construira une image positive de soi, affiliée à une estime de soi élevée. Inversement, un entourage qui attribue une image négative à un individu entraînera cet individu à posséder une faible estime de soi.

1.3.1 Concept de soi en âge préscolaire

Suite à ces recherches et à l’éclaircissement de la notion d’estime de soi, il est maintenant important de centrer la connaissance du concept de soi chez les jeunes enfants de 2 à 4 ans qui est le public étudié lors de mon recueil de données. C’est enfants sont dit des enfants d’âge pré-scolaire.

Il est important de préciser que le concept de soi précède l’estime de soi. En effet, comme nous dit Duclos, en 2004, l’estime de soi n’apparaît chez l’enfant qu’à l’âge de 7 ou 8 ans. Les enfants d’âge préscolaires ont des aptitudes intellectuelles qui ne sont pas suffisamment évoluées pour réussir à avoir un regard critique sur soi. Duclos voit le concept de soi chez l’enfant d’âge préscolaire comme un processus préalable à l’estime de soi (Duclos, 2004).

Dans l’article “Le soi et l’estime de soi chez l’enfant : une revue systématique de la littérature”, Harter (2003) et Harter et Pike (1984) soutiennent que “les enfants âgés entre 2 et 4 ans ont une représentation du soi compartimentée, concrète et observable”. Avec les recherches et les propos de ces auteurs, on peut voir que le concept de soi d’enfants entre 2 et 4 ans est composé de plusieurs “compartiments” c’est-à-dire de plusieurs aspects qui seront

donc développés à la suite de cette définition. Leur représentation du soi est également concrète et observable, ce qui veut dire qu'elle existe réellement même pour des enfants de cet âge et qu'elle est identifiable.

Comme dit ci-dessus, le concept de soi des enfants d'âge préscolaire est compartimenté. En effet, dès l'âge de 3 ans, le concept de soi est bien formé et l'Écuyer, en 1990 distingue 5 structures éminentes du soi chez les enfants d'âge préscolaire (l'Écuyer, 1990) :

- le "soi matériel" est central et composé de 2 sous-structures : le "soi somatique" où l'enfant se rapporte à sa condition physique et le "soi possessif" où il se rapporte à la possession de personnes ou d'objets.
- le "soi personnel", également central et composé de 2 sous-structures : "l'image de soi" qui est le dénombrement des activités que l'enfant peut faire et "l'identité de soi" qui correspond à l'expression par l'enfant de son nom, prénom, date de naissance.
- le "soi adaptatif", central, se traduit par la "valeur de soi" qui est basée sur ce que l'enfant possède et sur ce qu'il peut faire solitairement.
- le "soi social" est essentiel parmi "les préoccupations et les attitudes sociales". En effet, l'enfant fait fréquemment référence aux activités faites avec son entourage pour se décrire.
- le "soi-non-soi" fait allusion à autrui. Une partie des identifications de l'enfant se rapporte aux autres, en fonction d'une ressemblance avec eux, d'une association à eux ou d'une différence par rapport à eux.

On constate que ces structures du concept de soi sont les prémices des dimensions de l'estime de soi.

Toujours selon l'Écuyer en 1990, ces images de soi s'assemblent et ne sont pas encore vraiment organisées, agencées et accolées entre elles. Cependant, la présence de ces 5 structures indique un début d'organisation du concept de soi présent dès l'âge de 2 ou 3 ans (L'Écuyer, 1990). En effet, un enfant de 3 ans peut facilement se référer verbalement à ces aspects qui lui permettent et l'aident à s'identifier lui-même.

En 1990, Eder nous montre que les enfants de 3 ans et demi ont des méthodes d'organisation de l'information sur eux-mêmes, ainsi qu'un "sens psychologique du soi individuel et stable" (Eder, 1990). Beaucoup d'autres auteurs ont validé les résultats d'Eder (Eccles, *et al.*, 1993 ; Ladd, 1990 ; Marsh, *et al.*, 1991 ; Marsh, *et al.*, 2002 ; Measelle, *et al.*, 1998). Grâce à ces

recherches, nous pouvons dire que les très jeunes enfants possèdent un concept de soi qui est à développer mais qui est propre à chaque enfant et également qui est ancrée et équilibrée en lui.

L'estime de soi n'est donc pas encore présente chez les enfants d'âge préscolaire mais c'est bien le concept de soi qui est ancré chez eux. Ce concept de soi est le précurseur de l'estime de soi de ces enfants et est composé de dimensions qui vont se développer pour devenir l'estime de soi quand ils seront adultes.

1.3.2 Globalité ou multidimensionnalité ?

Deux visions se distinguent concernant l'estime de soi. D'une part, des auteurs comme Rosenberg, en 1979, conçoit l'estime de soi dans son entièreté et son unicité, en tant que structure complexe incluant les dimensions spécifiques en un bloc. Pour lui, l'individu n'aurait pas conscience de ces dimensions et aurait une sensation globale (Rosenberg, 1979). D'autre part, des auteurs tels que Harter et Pike, en 1984, soutiennent l'aspect multidimensionnel de l'estime de soi. Ce point de vue s'appuie sur la condition que l'individu s'évalue de manière différente en fonction des domaines examinés (Harter & Pike, 1984). En 2000, Dubuisson apporte une justification supplémentaire qui va dans le sens de la vision multidimensionnelle. En effet, il nous prône la différenciation grandissante selon les étapes de développement. Avec l'âge, de la naissance à l'âge adulte, le nombre de domaines pouvant être différenciés augmentent (Dubuisson, 2000).

De plus, certains auteurs comme Marsh, Ellis et Craven, en 2002, soutiennent que le soi des enfants d'âge préscolaire peut et doit être évalué en utilisant des concepts multidimensionnels. Ils soutiennent que le concept de soi peut être assimilé seulement si les chercheurs se concentrent sur les dimensions multiples du concept de soi et non sur les composantes globales du concept de soi (Marsh, et al., 2002).

Étant donné l'âge de développement du public étudiés dans mon recueil de données, je vais adopter l'approche multidimensionnelle du concept de soi. En effet, les enfants présents pour cette recherche ont un âge de développement préscolaire et à cet âge, la capacité cognitive de réfléchir sur soi n'est pas présente mais elle se développera et il pourra à un âge supérieur avoir une estime de soi concernant lui-même de manière globale (Harter, 1990). L'approche multidimensionnelle semble donc la plus adaptée au public impliqué.

Maintenant que toutes les notions et concepts ont été clairement définis, nous allons faire un rapide lien entre l'activité physique, le bien-être psychologique des élèves et ce que cela implique au sein de la classe et même de l'école en termes d'intégration scolaire et de climat de classe.

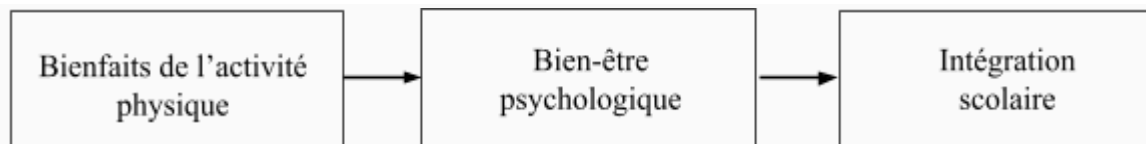
1.4 Lien entre activité physique, bien-être psychologique et intégration scolaire

D'après l'article de revue "Programme d'activité physique et troubles graves de santé mentale", de Eva Guerin, Jean-Pierre Dupuis, Jean Daniel Jacob et Denis Prud'homme (2019, p.29-42), une étude a été réalisée. Le but de cette étude était d'analyser en profondeur un programme d'activité physique pour un individu avec des troubles de santé mentale qui a été mis en œuvre par les intervenants d'une Équipe Communautaire de Traitement Intensif à Ottawa, au Canada. Pour cela, des paramètres physiques ont été mesurés pendant 9 mois et des entrevues semi-dirigées ont été faites auprès d'intervenants. Les résultats ont montré une réduction de poids significative et des effets positifs au niveau de l'estime de soi, de l'autonomie et de la socialisation.

Grâce à cette étude, on comprend le lien entre l'activité physique et la santé mentale des individus. La pratique d'une activité physique régulière provoquerait des effets positifs sur la santé psychologique.

De plus, l'article "Interactions entre une auto-évaluation de la santé mentale, le contrôle interne/externe et l'adaptation scolaire chez des enfants de 6 à 8 ans" de Monique Allès-Jardel, Christine Monneraud et Régine Prosperi (2001, p 557 à 591), nous montre le lien entre la santé mentale et l'intégration scolaire. En effet, leur étude a montré "qu'une bonne santé mentale favorise fortement la bonne adaptation scolaire et qu'une mauvaise santé mentale augmente les risques de mauvaise adaptation scolaire". Cette étude nous montre le lien important entre la santé psychologique et l'intégration scolaire.

L'activité physique permet donc un certain bien-être psychologique et ce bien-être permet une meilleure intégration au sein de l'école ou de la classe. Nous avons donc une corrélation entre les bienfaits de l'activité physique, le bien-être psychologique et l'intégration scolaire, que j'ai illustré ci-dessous :



2. Revue de littérature

Pour construire ma revue de littérature, j'ai utilisé la même démarche que pour réaliser la partie "Définition de l'objet d'étude".

2.1 Lien entre estime de soi et activité physique

Dans cette partie, nous allons nous questionner sur le lien qui réside entre l'activité physique et l'estime de soi.

Selon Cécile Delens, dans l'ouvrage "La santé", paru en 2008, (p 23), l'activité physique "favorise le réajustement et l'amélioration de l'estime de soi, le développement du sentiment de compétence, notamment en expérimentant le progrès par l'entraînement". Pour Cécile Delens, l'augmentation de l'estime de soi serait une conséquence de la pratique d'activités physiques. Elle nous explique que l'augmentation de l'estime de soi est plus importante lorsque la pratique sportive a été faite suite à des entraînements. Elle nous explique également que l'adhésion positive entre l'activité physique et l'estime de soi est visible aussi bien chez les filles que chez les garçons, cependant, plus souvent chez les adolescents et les enfants. Il est, également, apparu que l'amélioration de l'estime de soi est plus visible chez les enfants qui ont une faible estime de soi au départ.

De plus, dans l'article de Stuart Biddle et Marios Goudas, paru en 1994 (p 135 à 144), c'est une fois de plus l'amélioration de l'estime de soi qui est présentée. En effet, les recherches de cet article se centrent sur un programme réalisé à l'Université d'Exeter en Angleterre, et ont porté sur la dimension psychologique de l'activité physique. Dans cet article, il est dit dans un premier temps que "le niveau d'activité physique a diminué chez les enfants sûrement dû au développement de la télévision, des ordinateurs, tablettes et d'autres formes d'occupations sédentaires". Dans un deuxième temps, il est dit que Gruber, en 1986, a étudié la relation entre la participation à une activité physique et l'estime de soi chez les enfants et il a utilisé un groupe témoin. Gruber a donc mis en place un programme d'entraînement pour le groupe

expérimental et aucune activité physique pour le groupe témoin. Il a observé une augmentation générale notable de l'estime de soi du groupe expérimental. Ceci signifie que "les enfants qui ont une activité physique régulière présentent des scores d'estime de soi plus élevés que ceux du groupe témoin". Grâce à cette expérimentation, on peut dire que la pratique d'activités physiques est un facteur qui augmente l'estime de soi.

Selon Mélanie Lemieux et Guy Thibault dans le bulletin de l'observatoire québécois du loisir, en 2011 (p 1 à 5), "l'activité physique améliore l'image, l'humeur et l'estime de soi". Selon plusieurs recherches et études, l'augmentation du temps consacré à l'éducation physique n'a pas d'impacts négatifs sur les résultats scolaires et pourrait même permettre de les améliorer. L'estime de soi, l'autocontrôle, les compétences sociales, le sentiment d'appartenance à l'école et un meilleur comportement en classe pourraient expliquer cet effet. Il pourrait également s'expliquer par un état de relaxation qui prédispose à l'apprentissage. Grâce à leurs recherches, nous pouvons remarquer que la pratique d'une activité physique pourrait permettre une meilleure estime de soi mais également permettre, entre autres, un sentiment de relaxation, sans anxiété, ni stress qui favoriserait les apprentissages et la réussite scolaire.

Dans le même ordre d'idées, Bonhauser et ses collaborateurs en 2005 ont porté un intérêt au rapport entre la pratique d'activités physiques des jeunes et leur estime de soi. Le but de cette étude était "d'évaluer les effets d'un programme d'activité physique sur la condition physique et l'état de santé mentale des adolescents à Santiago au Chili". L'étude s'est déroulée sur une année scolaire et était composée de 198 élèves âgés de 15 ans choisis au hasard dans le lycée. Parmi les élèves, environ la moitié a été choisie au hasard pour former le groupe expérimental alors que l'autre groupe constitué le groupe témoin. L'intervention consistait, pour le groupe expérimental, à pratiquer de l'activité physique pendant 90 minutes, à raison de trois jours par semaine. Le groupe témoin, quant à lui, pratiquait le cours habituel d'éducation physique de 90 minutes par semaine. Avant et après l'intervention, les élèves ont réalisé un test pour mesurer leur estime de soi. Les résultats montrent que "l'estime de soi des élèves du groupe expérimental a augmenté de 2,3 % et a diminué de 0,1 % dans le groupe témoin après la fin du programme". Grâce à cette étude, on remarque que l'augmentation du temps de pratique d'activité physique a eu un impact positif sur l'estime de soi des élèves.

D'une manière analogue, Annesi en 2005 a étudié l'impact d'un programme d'activité physique sur le concept de soi global de préadolescents dans le sud-est des États-Unis. Ce

protocole comportait 92 filles et garçons âgés entre 9 et 12 ans. Au groupe expérimental, il a proposé un programme d'exercices de 12 semaines à raison de 3 fois par semaine. Les séances d'activités physiques avaient une durée de 45 minutes, d'intensité modérée et n'offraient pas de jeux compétitifs. Pour le groupe témoin, un programme sans exercices avec simplement une courte période d'activités physiques non structurées. Un test pour évaluer l'estime de soi des élèves a été proposé avant et après le programme. Il en résulte une amélioration significative du concept de soi, notamment de l'estime de soi physique mais également global sur 12 semaines pour le groupe ayant suivi un programme structuré. Aucun changement n'a été observé pour le groupe témoin. Annesi a déclaré à la fin de cette étude que les résultats ont maintenu l'effet positif de l'activité physique sur les facteurs psychologiques évalués chez les enfants.

Les résultats de ces études permettent de dire que l'activité physique a un impact positif sur l'estime de soi des élèves et permettrait même de l'augmenter.

2.2 Lien entre estime de soi et valorisation des réussites

Après avoir abordé le lien entre l'activité physique et l'estime de soi, il me semble important de savoir comment faire pour développer cette estime de soi, quelle méthode pédagogique utiliser pour favoriser au maximum l'estime de soi des élèves durant la séance d'activité physique.

Plusieurs types de modèles pédagogiques sont connus, les plus grands modèles sont définis ci-dessous :

- modèle transmissive / magistrale

Pour Duguet et Morlaix en 2012, la méthode magistrale fait référence à une forme traditionnelle d'enseignement où l'enseignant expose ses savoirs. L'enseignant est considéré comme l'autorité suprême et transmet son savoir aux élèves de manière unidirectionnelle, sans encourager la participation active des élèves. Il n'y a pas de place pour la valorisation et la reconnaissance des compétences et des réalisations des élèves.

- modèle interrogative / maïeutique

Platon l'expose dans l'ouvrage Le Ménon, en mettant en scène son maître faisant leçon à un esclave. La méthode maïeutique consiste à procéder par étapes, en posant des questions à l'apprenant, afin que ce soit lui qui « accouche » du savoir. Cette méthode permet une participation des élèves et constitue un moyen de les mettre en confiance.

- modèle behavioriste

Astolfi définit cette pédagogie ainsi : « dans ce modèle behavioriste, l'apprentissage résulte d'une suite de conditionnement. L'enseignant découpe la tâche à réussir en unités suffisamment petites pour faire réussir les élèves [...], puis enchaîne ces unités entre elles de la même façon » (Astolfi, 1992, p. 126). Le professeur organise donc son enseignement par paliers qu'il faut passer par des renforcements positifs ou négatifs (récompenses) pour que l'élève ait des comportements et des réponses attendues.

- modèle socio-constructiviste

Bachelard explique que « quelque soit son âge, l'esprit n'est jamais vierge, table rase ou cire sans empreinte ». On prend en compte, dans cette approche, les conceptions avec lesquelles les élèves arrivent à l'école. Cette approche est centrée sur l'apprenant et sur ses connaissances de base à propos de sa réalité et de son vécu. Les connaissances sont acquises à travers un contexte où les interactions sont favorisées.

- pédagogie positive

Dans l'article "la pédagogie positive" de 2013, Akoun et Pailleau définissent cette pédagogie comme une pédagogie qui s'intéresse aux conditions favorisant le bien-être de l'élève dans une vision globale de ses besoins. Pour cela, elle se concentre sur les forces et les réalisations des élèves plutôt que sur leurs faiblesses. Les enseignants qui utilisent la pédagogie positive encouragent les élèves à prendre des risques et à apprendre de leurs erreurs, félicitent et valorisent les réalisations des élèves, ce qui peut les aider à se sentir plus confiants et à développer une image positive d'eux-mêmes.

La pédagogie positive me semble donc la plus adaptée pour développer l'estime de soi des élèves. Nous allons maintenant chercher à déterminer quelle méthode, au sein de la pédagogie positive, pourrait influencer l'estime de soi des élèves.

La valorisation est une pratique courante dans la pédagogie positive dans laquelle les élèves sont encouragés à participer activement à leur propre apprentissage. L'enseignant valorise les contributions des élèves, leur donne des encouragements, les félicite pour leur travail et les aide à identifier leur point fort et leur faiblesses. La valorisation des réussites permettrait donc d'aider les élèves à développer leur confiance en eux-mêmes, leur estime de soi et leur motivation à apprendre.

En lien avec la notion de “miroir social” vue dans la partie ‘définition de l’objet d’étude’, l’image de soi que l’individu se bâtit résulte de la façon dont les autres le distinguent. Ce que l’on dit à un individu peut donc avoir un impact sur sa propre pensée de lui-même, sur son estime de soi. Par conséquent, il serait intéressant d’utiliser la valorisation des réussites pour observer l’évolution du concept de soi des élèves.

Comme il a été également vu dans la partie “définition de l’objet d’étude”, certaines dimensions de l’estime de soi renvoient aux interactions avec autrui. On peut donc penser que si un enfant est valorisé par une personne de son entourage, cela lui donnera de la valeur, ce qui pourrait influencer son estime de soi (le concept de soi pour les enfants d’âge préscolaire).

De plus, selon Famose et Bertsch, en 2009, l’estime de soi découle de deux facteurs : le sentiment de compétence et “l’approbation venant d’autrui” (Famose et Bertsch, 2009, p.5). Cette vision permet de comprendre que l’estime de soi dépend de l’individu, mais également de comment il se sent perçu par son environnement. La valorisation serait donc un outil influençant l’estime de soi d’un élève. Elle pourrait également agir sur le sentiment de compétence de l’élève car, en donnant de la valeur aux réussites de l’enfant, celui-ci se sentirait compétent. On se rend compte ici de l’influence que peut avoir un enseignant sur ses élèves.

Enfin, Famose et Bertsch, énoncent que “la manière dont nous sommes traités par les autres peut affecter le développement de l’estime de soi” (Famose et Bertsch, 2009, p.8). La valorisation ou la dévalorisation de la part d’autrui joue donc un rôle sur l’estime de soi d’un individu. La valorisation peut donc avoir un impact sur l’estime de soi d’un élève et celle-ci joue à son tour un rôle important dans la réussite scolaire de l’élève.

On peut donc dire que le rôle de l’enseignant est important dans le développement de l’estime de soi des élèves et donc dans leur réussite scolaire. Un enseignant qui donne de la valeur, qui encourage et qui verbalise les réussites de ses élèves peut favoriser un développement positif de leur estime de soi. Ces recherches permettent également de voir qu’il existe un lien entre l’estime de soi et la valorisation des élèves.

2.3 Bilan des recherches

Du point de vue quantitatif, je dirais que le sujet que j'ai choisi d'aborder comporte beaucoup de références, beaucoup de personnes ont déjà fait des recherches et travaillé dessus. J'ai donc développé mes compétences en recherche d'informations pour ne pas prendre tous les résultats obtenus à la suite de mes recherches mais en réussissant à extraire et cibler les informations essentielles pour la construction de mon mémoire.

Du point de vue qualitatif, on peut retenir qu'il apparaît dans la totalité des études que j'ai consultées qu'une amélioration de l'estime de soi peut se produire grâce à la pratique d'activités physiques, mais également que la valorisation des réussites des élèves par l'enseignant peut conduire à modifier leur concept de soi.

3. Problématique de recherche et ancrage professionnel

3.1 Construction de la problématique

Mes recherches m'ont permis de m'orienter vers cette problématique :

Comment l'enseignant peut-il favoriser l'estime de soi des élèves de TPS-PS-MS en valorisant les réussites lors des activités physiques en EPS ?

Comme défini dans la partie ci-dessus, j'ai choisi d'axer ma réflexion sur la valorisation des réussites car la valorisation est une variable qui permet de développer l'estime de soi des élèves et par conséquent qui favorise leur bien-être et donc les aide dans leur réussite scolaire. De plus, cela permet à l'enseignant de jouer un rôle essentiel dans cette réussite.

3.2 Ancrage professionnel

J'ai choisi de traiter cette problématique dans mon mémoire pour plusieurs raisons. Cette problématique, en premier lieu, me servira dans mon futur métier de Professeur des écoles, lors des séances d'EPS, pour mettre en place les conditions nécessaires pour que les élèves aient une meilleure estime de soi, ce qui impactera sur leur développement et réussite en classe qui ne pourra être qu'amélioré.

Cette problématique me permet de m'interroger sur la pratique enseignante et donc d'un point de vue professionnel. Le travail de recherche et de construction de mon mémoire me permet de développer des compétences du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, qui resteront à développer tout le long de mes études et de ma future carrière. En effet, je dirai que ce mémoire participe au développement de la **compétence 3** : "Connaître les élèves et les processus d'apprentissage" car pour concevoir ce mémoire, il me faudra connaître le développement physique, psychologique et social des élèves pour pouvoir mettre en place des séances d'EPS qui respectent leur développement, leurs compétences et leurs capacités d'élèves du premier degré.

Cette problématique de recherche me permettra également de développer la **compétence 6** qui est "Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques : Accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement. Apporter sa contribution à la mise en œuvre des éducations transversales, notamment l'éducation à la santé, l'éducation à la citoyenneté... Contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires, à identifier toute forme d'exclusion ou de discrimination, ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grande difficulté sociale ou de maltraitance." Le développement de l'estime de soi chez les élèves participe à assurer le bien-être et la sûreté de l'enfant mais également à l'éducation à sa santé personnelle. Le bien-être des élèves favorise l'apprentissage et l'acquisition de compétences. A travers des séances d'activité physique, mon objectif premier est donc de permettre aux élèves d'améliorer leur estime de soi pour favoriser leur bien-être en classe, ce qui favorisera leurs apprentissages et le développement de leurs compétences.

La démarche de recherche dans le cadre de mon projet de mémoire participe au développement de la **compétence 14** : "s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel" et plus précisément de "compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques". En effet, le travail d'écriture de ce mémoire m'a demandé de développer mes capacités à rechercher des informations précises et m'a également permis de développer mes connaissances sur le bien-être et notamment sur l'estime de soi des élèves. Ce travail de recherche m'aura permis de me confronter à des articles scientifiques, institutionnels mais également pédagogiques.

Enfin, ce questionnement me permet de "construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves" (**compétence P3**) et plus précisément : "Savoir préparer les séquences de classe et, pour cela, définir des

programmations et des progressions ; identifier les objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, stratégies d'étayage, modalités d'entraînement et d'évaluation". En effet, pour mettre en place des séances d'EPS, il me faudra construire une progression ainsi qu'une programmation tout comme des objectifs de séances dans le but de déterminer si l'estime de soi des élèves varie en fonction de la modalité de pratique tout en respectant l'hétérogénéité des élèves.

4. Méthodologie de recueil de données

Pour répondre à la problématique, nous allons mesurer à différents moments d'une séquence, le concept de soi des élèves. Ce recueil de données sera réalisé sur une période scolaire, la période 2 composée de 6 semaines, ce qui équivaut à 6 lundis dans le cadre de mon poste d'alternance. Nous effectuerons des mesures du concept de soi des élèves après la première séance d'EPS puis à la suite de la séquence d'apprentissage de 6 lundis en jeux d'évitements qui font partie des jeux et sports collectifs et plus spécifiquement à travers le jeu : les déménageurs. Le but de la séquence est donc d'amener des balles de couleurs dans les cibles correspondantes, tout en évitant les autres joueurs.

Nous obtiendrons donc des données avant et après la mise en place de la séquence que nous pourrons comparer. J'ai choisi de mesurer le concept de soi des élèves suite à la première séance d'EPS pour leur permettre d'avoir un repère sur lequel s'appuyer pour répondre à la première question du questionnaire qui concerne les activités en sport. En effet, surtout pour mes élèves de TPS-PS, il sera difficile de répondre à la première question si aucune séance d'EPS n'a été faite depuis plus de 2 semaines (à cause des vacances scolaires). Il est donc préférable pour eux de faire une séance d'EPS et de poser les questions à la suite de cette séance pour qu'ils puissent s'y référer. Dans un deuxième temps, le même questionnaire serait proposé en fin de séquence pour comparer les résultats du concept de soi des élèves avant et après la séquence d'apprentissage en EPS.

Les données recueillies vont nous permettre de déterminer si la pratique de valorisation des réussites lors des séances d'activité physique permet l'obtention d'effets positifs sur le concept de soi des élèves de TPS, PS et MS.

4.1 Questionnaire

J'ai choisi d'utiliser le questionnaire car il permet de comparer les réponses sur une population donnée et donc de pouvoir faire une analyse quantitative. Cependant, il faut également être vigilant aux résultats de nos tests car tout recueil de données a des limites. En effet, une limite est qu'il ne permet pas de s'adapter au profil de la personne interrogée. Il y a également le fait qu'un élève peut ne pas avoir compris la question ou ne pas se sentir bien à ce moment-là.

Questionnaire d'auto-évaluation de soi de Maintier, C et Alaphilippe, D :

Dans leur article "Validation d'un questionnaire d'auto-évaluation de Soi destiné aux enfants" de Christine Maintier et Daniel Alaphilippe, ils s'intéressent à l'estime de soi des élèves à travers la création d'un questionnaire d'auto-évaluation applicable dès 6 ans. L'avantage de ce questionnaire est que les auteurs sont restés le plus près possible du vocabulaire spontané des élèves. Le questionnaire est composé de 9 questions qui se réfèrent à 9 traits : l'intelligence, les capacités manuelles et artistiques, le sport, la lecture, les capacités relationnelles à l'égard des autres enfants et des adultes, les capacités d'expression verbale, le travail scolaire et l'évaluation esthétique de son propre physique. La cotation est graduée de -2 pour un enfant qui se trouve en bas de l'échelle et +2 pour un enfant qui se trouve en haut de l'échelle. Les enfants peuvent obtenir un score final compris entre -18 et +18 (Maintier & Alaphilippe, 2006, p.513-542).

Ce test permet aux élèves de ne pas avoir à réfléchir à l'écriture de certains mots ou de prendre le temps d'écrire car ils n'ont qu'à cocher les propositions, ils sont donc concentrés seulement sur leurs réponses. Ce questionnaire est également composé de questions fermées avec plusieurs réponses mais une seule réponse à chaque question est demandée.

J'ai donc choisi de m'inspirer de ce questionnaire pour créer un questionnaire adapté à mes élèves de cycle 1 et plus particulièrement à mes élèves de TPS-PS-MS (Annexe 1). Je vais donc proposer 3 questions pour ne pas surcharger les élèves de cet âge (âge préscolaire), pour ne pas que le temps du questionnaire ne déborde sur les apprentissages scolaires, mais également car il y a 3 types de "soi" et que chaque soi renvoie à une question du questionnaire. Les questions sont :

Question 1 : Est-ce que tu réussis à faire les activités en sport ?

Question 2 : Est-ce que tu réussis le travail en classe ?

Question 3 : Est-ce que tu as des copains/copines ?

Comme vu dans la partie “objet d’étude”, les questions seront dans une approche multidimensionnelle mais également selon le concept de soi d’Écuyer en 1990 qui renvoie au soi matériel (physique) pour la question 1, au soi personnel (cognitif) pour la question 2 et au soi social pour la question 3.

Il convient également d'utiliser des questions courtes et simples pour s'adapter aux niveaux des élèves interrogés. Je vais également utiliser des questions fermées pour que la collecte des données soit simple et fiable : il suffit de dire la réponse choisie et également pour que les élèves aient le moins d'efforts de réflexion à fournir par rapport à leur âge.

Dans ce questionnaire, 3 réponses seront proposées : oui, je ne sais pas et non, que je vais concrétiser avec des étiquettes réponses que les élèves pourront pointer du doigt (Annexe 2).

Une fois de plus, la simplification est de mise pour des élèves de TPS-PS-MS ainsi que la matérialisation des réponses grâce à la manipulation, notamment pour les élèves non-parleurs et petits-parleurs. Ce choix se justifie également par le temps de concentration restreint des élèves de 3-4 ans.

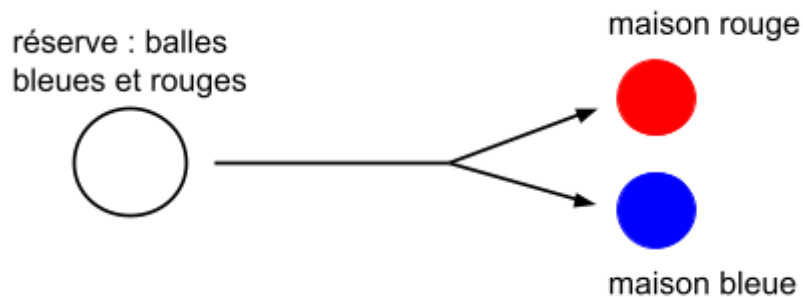
De plus, le questionnaire sera administré individuellement à l’oral pour les besoins des élèves de maternelle. En effet, ils ne sont pas en capacité d’écrire les réponses et de lire les questions. Il est donc plus facile de procéder ainsi.

Enfin, je dirais qu’il faut considérer la question de la désirabilité sociale des enfants de cet âge. En effet, ils peuvent réagir aux exigences de la situation d’évaluation en donnant des réponses socialement acceptables ou souhaitables pour plaire à son interlocuteur. Il est donc important de préciser aux enfants qu’il n’y a pas de bonne ou de mauvaise réponse mais que l’on souhaite qu’ils disent ce qu’ils pensent et ce qu’ils veulent répondre à chaque question. Ceci sera précisé à chaque élève avant de commencer le questionnaire.

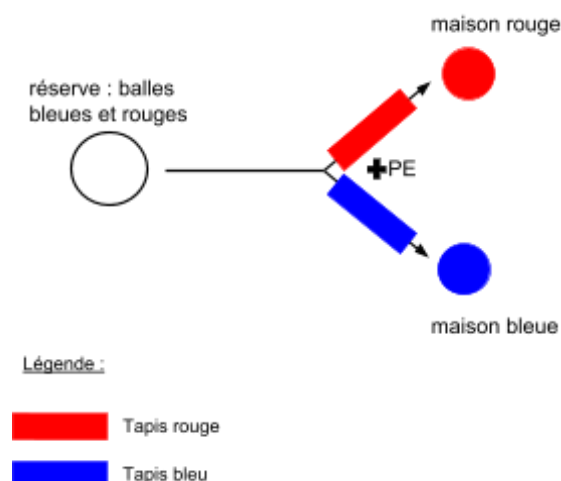
4.2 Conception d’une séquence d’apprentissage

Pour répondre à la problématique, il a fallu concevoir une séquence d’apprentissage (Annexe 3) ainsi que les séances constitutives de la séquence. L’objectif de la séquence “Les déménageurs” est de transporter rapidement un objet vers une cible à discriminer en évitant les autres joueurs, dans le cadre des règles du jeu. Les compétences à atteindre sont d’être

capable de déposer la balle dans la bonne cible (selon la couleur) et d'être capable d'éviter ses camarades lors du trajet balles-cibles. Cette séquence compte 6 séances de trente minutes chacune avec 1 séance par lundi sur 6 semaines. Le dispositif de la situation est le suivant :

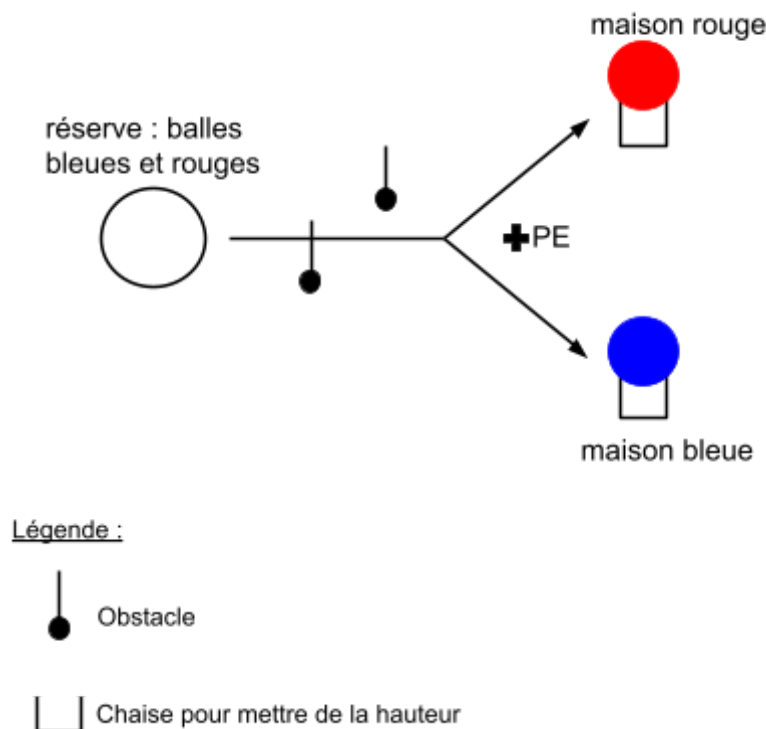


La première séance a permis d'installer l'organisation pédagogique et de construire les règles de fonctionnement du jeu. Il a fallu installer les règles et construire les groupes. Les règles du jeu sont claires et simples pour des élèves de cet âge, il faut transporter une balle d'une certaine couleur (bleue ou rouge) à la fois et la mettre dans sa bonne maison (bleue et rouge), cela sans toucher les autres joueurs. Lors de la deuxième séance, j'ai procédé à une évaluation diagnostique pour repérer les besoins d'apprentissage des élèves. Lors de cette séance, les élèves ont participé au jeu et j'ai pu par observation détecter des comportements tels que : se trompe de couleur de cible / tamponne les autres. Lors des séances 3, 4 et 5, j'ai mis en place des situations d'apprentissage pour faire progresser les élèves sur leurs besoins identifiés lors de l'évaluation diagnostique. La première situation d'apprentissage lors de la séance 3 a consisté à éloigner les maisons et surtout mettre des tapis de la même couleur que la maison pour créer un chemin et créer une réflexion dès le chemin. L'objectif était donc de prendre des repères visuels (objets / cibles).

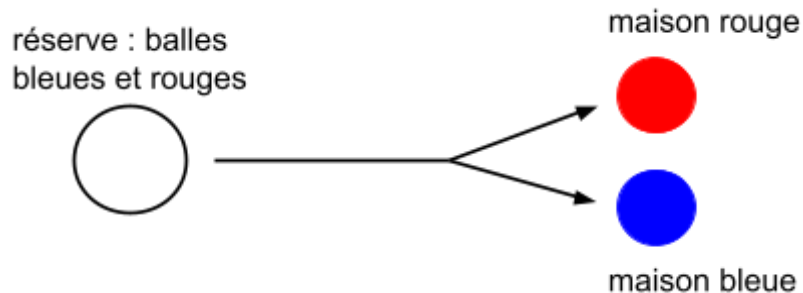


Nous vérifions ensemble à la fin du temps de jeu si les balles bleues étaient dans la maison bleue et si les balles rouges étaient dans la maison rouge (critère de réussite 1 détaillé plus bas).

Dans la seconde situation d'apprentissage, lors de la séance 4, l'objectif était de prendre les informations visuelles dans l'espace proche pour esquiver et donc éviter les autres joueurs. Pour cela, j'ai mis les maisons (caisses) en hauteur et j'ai positionné deux obstacles prévisibles à hauteur. Il y avait donc 1 groupe qui était en situation d'apprentissage sur le jeu et l'autre groupe en observateur. Chaque élève du groupe observateur avait une fiche qui correspondait à un élève du groupe qui jouait et l'élève observateur devait mettre 1 bâton lorsque son élève touchait un camarade. Le critère de réussite était donc d'obtenir 0 ou 1 bâton (critère de réussite 2). Il y a donc une progression d'apprentissage au cours de ces 2 séances.



Lors de la séance 5, j'ai retravaillé ces 2 situations d'apprentissage pour permettre aux élèves de s'améliorer, également pour les élèves absents mais aussi pour leur permettre de s'exercer à nouveau. La sixième et dernière séance a été la séance d'évaluation sommative qui m'a permis d'évaluer les progrès des élèves. Pour cela, les élèves ont participé au jeu mais sans tapis, sans hauteur et sans obstacles. C'était donc un retour à la situation de référence :



Lors de la séquence, j'ai séparé la classe en 2 groupes mixtes de 13 et 14 élèves. Les groupes d'élèves ont été imposés et stables tout le long de la séquence. La séquence a été mise en œuvre dans la salle de motricité qui est petite. Les deux groupes ne jouaient donc pas en même temps mais l'un après l'autre au sein d'une séance.

Pour terminer, je dirais que j'ai fait le choix d'introduire uniquement deux critères de réussite à cette séquence car les élèves de maternelle ont des capacités de mémorisation et d'attention limitées. Celles-ci pour que les élèves sachent s'ils ont réussi ou non l'activité et donc pour qu'ils puissent savoir où se situer dans leurs apprentissages. Les deux critères de réussite sont les suivants :

- je place les balles rouges dans la maison rouge et les balles bleues dans la maison bleue
- je touche mes camarades 0 à 1 fois lors du trajet réserve-cible

L'introduction de critères de réussite va permettre aux élèves de savoir si oui ou non ils ont réussi ce qui était demandé. Cela va me permettre ensuite de valoriser les réussites des élèves et de voir si la valorisation des réussites participe au développement de l'estime de soi des élèves.

De mon côté, je les accompagne dans cette démarche de prise de conscience de leurs réussites en valorisant leurs réussites de manière collective. En effet, la valorisation est faite à la fin de chaque séance : si le critère de réussite est validé, j'explique aux élèves qu'ils ont réussi, je les félicite, je leur dis que je suis contente et fier d'eux et que eux peuvent être content d'eux-même car ils ont réussis à mettre les balles rouges dans la maison rouge et les balles bleues dans la maison bleue (pour le premier critère de réussite par exemple). Si le critère de réussite n'est pas atteint, il est important de rester dans la valorisation du travail effectué et de mettre en avant le fait que l'on a le droit de se tromper, que nous referons cette activité et qu'ils auront donc la possibilité de faire mieux. Je les félicite également et leur explique qu'ils vont y arriver et que je crois en eux. Cette phase de valorisation en fin de séance est

collective pour chaque groupe.

4.3 La collecte et l'analyse des données

La collecte des données

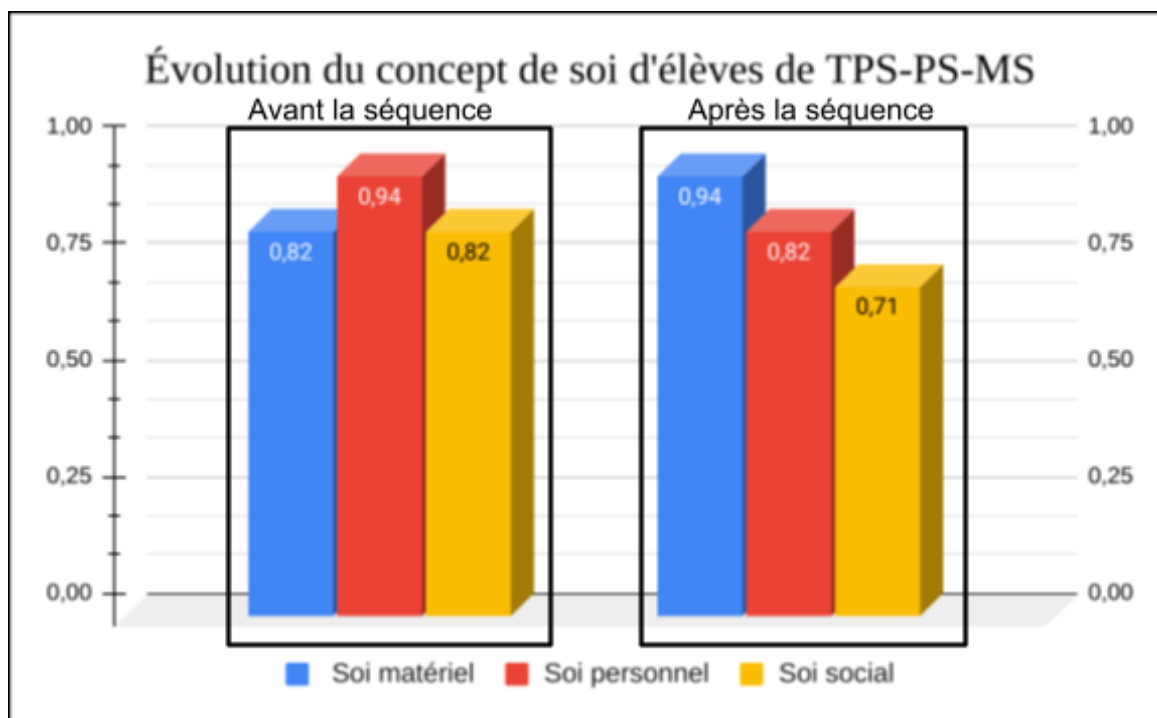
Pour lire et analyser les résultats du questionnaire, j'ai traduit les réponses oui / je ne sais pas et non en chiffres : 1 pour oui, 0 pour je ne sais pas et -1 pour non. Ces résultats sont présentés dans les tableaux ci-dessous. Le premier correspond au test 1 c'est-à-dire aux questions posées avant la mise en place de la séquence d'apprentissage et le deuxième correspond au test 2, c'est-à-dire aux questions posées à la fin de la séquence d'apprentissage.

| Test 1 | | | |
|--------|-------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Élèves | Soi matériel (physique) | Soi personnel (cognitif) | Soi social (relationnel) |
| 1 | 1 | 1 | -1 |
| 2 | 1 | 1 | 1 |
| 3 | -1 | 1 | 1 |
| 4 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 1 | 1 | 1 |
| 6 | 1 | 1 | 1 |
| 7 | 1 | 1 | 1 |
| 8 | 1 | 1 | 1 |
| 9 | 1 | 1 | 1 |
| 10 | 1 | 1 | 1 |
| 11 | 1 | 1 | 1 |
| 12 | 1 | 1 | 1 |
| 13 | 1 | 1 | 1 |
| 14 | 1 | 1 | 1 |
| 15 | 1 | 1 | 1 |
| 16 | 0 | 0 | 0 |
| 17 | 1 | 1 | 1 |

| Test 2 | | | |
|--------|-------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Élèves | Soi matériel (physique) | Soi personnel (cognitif) | Soi social (relationnel) |
| 1 | 1 | 1 | -1 |
| 2 | 1 | 1 | -1 |
| 3 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 1 | 1 | 1 |
| 6 | 1 | 1 | 1 |
| 7 | 1 | 1 | 1 |
| 8 | 1 | 1 | 1 |
| 9 | 1 | 1 | 1 |
| 10 | 1 | 1 | 1 |
| 11 | 1 | 1 | 1 |
| 12 | 1 | 1 | 1 |
| 13 | 1 | 1 | 1 |
| 14 | 1 | -1 | 1 |
| 15 | 1 | 1 | 1 |
| 16 | 0 | 0 | 0 |
| 17 | 1 | 1 | 1 |

L'analyse des données

Grâce aux données collectées, j'ai pu obtenir une moyenne pour chaque dimensions du concept de soi (matériel, personnel et social). Pour comparer les moyennes avant et les moyennes après la séquence d'apprentissage, j'ai réalisé un graphique pour visualiser l'évolution de l'estime de soi des élèves et plus particulièrement l'évolution de leur soi matériel, personnel et social. Ce graphique concerne toute la classe et vous est présenté ci-dessous.



Suite à ce graphique, on observe une augmentation du soi matériel, passant de 82% avant la séquence d'apprentissage à 94% après la séquence d'apprentissage.

Cette augmentation de leur soi matériel peut s'expliquer par la valorisation des réussites lors de la séquence mise en place en EPS et/ou de leur estime de soi dans l'activité proposée à l'origine. En effet, dans la séquence précédente, les élèves avaient une certaine estime d'eux pour les activités proposées qui n'est pas la même pour d'autres activités.

Concernant le soi personnel, on peut voir une diminution passant de 94% avant la séquence d'apprentissage à 82% après la séquence d'apprentissage.

Cette diminution du soi personnel des élèves pourrait être dû à une augmentation de la difficulté des travaux en classe, à des absences qui ont mis en difficulté l'élève à son retour ou à un manque de confiance pour exprimer dès le premier test qu'il ne réussit pas les ateliers en classe.

Pour le soi social, on observe également une diminution de 82% avant la séquence d'apprentissage à 71% suite à la séquence d'apprentissage.

Ceci peut s'expliquer par le fait qu'il y ait eu des conflits entre élèves en dehors de la séquence d'EPS, ce qui a fragilisé les liens sociaux qu'ils entretenaient avant cette séquence. Surtout avec des enfants de cet âge, les relations amicales viennent et repartent sans vraiment de raisons (légers conflits, bousculades, etc...).

Suite à ces résultats, nous pouvons en conclure que c'est potentiellement mais pas certainement la valorisation des réussites qui a permis d'augmenter le soi matériel des élèves mais qu'elle n'aura pas permis d'augmenter le soi personnel et social. Par valorisation des réussites, j'entends la mise en place de critères de réussite pour que les élèves prennent conscience de leurs réussites mais également le retour collectif en fin de séance expliqué dans la partie méthodologie de recueil de données. Cependant, la valorisation des réussites aurait peut-être pu augmenter le soi personnel et social si des facteurs extérieurs n'entraient pas en jeu dans le protocole.

5. Réflexion professionnelle

Dans cette partie, je vais développer ma réflexion sur l'aspect professionnalisant de ce mémoire. En effet, l'élaboration de ce mémoire m'a permis de développer de nombreuses compétences professionnelles en lien avec le référentiel de compétence des métiers du professorat et de l'éducation de 2013 :

- la compétence 3 "connaître les élèves et les processus d'apprentissage" : il est important de connaître le développement physique et psychologique des élèves pour leur proposer des activités adaptés à leurs âges.
- la compétence 6 "agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques" : ce mémoire contribue à l'éducation à la santé par la volonté d'accéder au bien-être des élèves notamment à obtenir une bonne estime d'eux-même.
- la compétence 7 "maîtriser la langue française à des fins de communication" : pour rédiger ce mémoire, il a fallu faire attention et travailler sur la syntaxe des phrases, le lexique et le vocabulaire employés ainsi que l'orthographe.
- la compétence 14 "s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel" et plus précisément de "compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques". En effet, le travail d'écriture de ce mémoire m'a demandé de développer mes capacités à rechercher des informations précises et m'a également permis de développer mes connaissances sur le bien-être et notamment sur l'estime de soi des élèves et plus particulièrement le concept de soi des enfants en âge préscolaire.

- la compétence P3 “construire, mettre en œuvre et animer des situations d’enseignement et d’apprentissage prenant en compte la diversité des élèves”. En effet, pour mettre en place des séances d’EPS, j’ai mis en place une progression, défini des objectifs de séances et des critères de réussite dans le but de déterminer si la valorisation avait un impact sur l’estime de soi. Tout ceci en respectant l’hétérogénéité des élèves.

J’ai également pu développer plusieurs compétences en lien avec les attendus de fin de formation du master MEEF comme être capable de collecter et d’analyser des données adaptées à une problématique. En effet, à la suite de la réalisation du questionnaire, j’ai dû collecter les réponses pour ensuite les analyser à travers des calculs de pourcentage. Il a fallu, enfin, analyser en expliquant les raisons des résultats obtenus. J’ai également pu développer les attendus de fin de formation **A12 “Maîtrise les savoirs disciplinaires et didactiques nécessaires à la mise en œuvre des programmes d’enseignement de l’école maternelle et de l’école élémentaire, en vue des acquisitions prévues dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture”** et **A14 “Planifie des séquences d’enseignement-apprentissage structurées, mobilisant un cadre didactique et pédagogique répondant aux objectifs fixés”**. En effet, la réalisation de ce mémoire m’a conduit à concevoir une séquence d’apprentissage mettant en œuvre des programmes d’enseignement de l’école maternelle mais également suivant des savoirs disciplinaires, didactiques et pédagogiques. L’attendu **A20 “Mobilise des savoirs de recherche pour analyser des aspects précis de son enseignement et leur impact sur les élèves”** a également été développé. La recherche effectuée au cours de ce mémoire m’a permis, ensuite, d’analyser mon enseignement et ce que cela implique sur les élèves. En effet, j’ai pu analyser la pratique de valorisation des réussites sur le concept de soi des élèves. Un autre attendu de fin de formation a pu être développé, l’attendu **A23 “Exploite les possibilités offertes par les outils et les environnements numériques pour actualiser ses connaissances et communiquer avec ses pairs”**. En effet, la rédaction du mémoire m’a demandé de réaliser des recherches internet notamment sur google scholar, cairn, etc, pour mettre à jour, voir obtenir des connaissances sur mon sujet.

Je développe également un recul critique quant à la réalisation de ce mémoire. En effet, l’utilisation de la valorisation de manière collective n’a peut-être pas permis de développer de manière considérable le concept de soi des élèves. La valorisation individuelle aurait

peut-être mieux convenu pour augmenter de manière plus importante le concept de soi des élèves.

Lors de mes futures pratiques professionnelles, je pourrais mettre en place la pédagogie positive, notamment la valorisation des réussites pour développer le concept de soi des élèves et donc leur estime de soi. Ceci permettra le bien-être de mes élèves, ce qui pourrait engendrer un climat de classe favorable aux apprentissages.

Conclusion

Pour conclure, je dirais que la première partie nous a permis de définir les notions et concepts présents dans ce mémoire qui s'intéresse aux bienfaits de l'activité physique sur l'estime de soi des enfants et donc de comprendre les points clés.

Ensuite, dans la seconde partie, nous avons pu en apprendre davantage sur le lien entre l'estime de soi et la pratique d'une activité physique, grâce aux différentes recherches et analyses d'auteurs. Nous avons déterminé que la pratique d'une activité physique était bénéfique pour l'estime de soi, mais également que la valorisation des réussites pouvait avoir un impact sur le concept de soi des élèves.

Enfin, dans la troisième partie, nous avons construit la problématique comment l'enseignant peut-il favoriser l'estime de soi des élèves en valorisant les réussites lors des activités physiques en EPS, et nous avons expliqué en quoi l'écriture et la réalisation de ce mémoire contribue à développer certaines compétences professionnelles. Nous avons ensuite réalisé des choix méthodologiques concernant le recueil de données, notamment avec l'utilisation d'un questionnaire pour recueillir les données mais également avec la mise en place de critères de réussites au sein de la séquence d'apprentissage pour faire prendre conscience aux élèves de leurs réussites et également la valorisation des réussites par l'enseignant, en collectif, en fin de séance. Pour terminer, nous avons recueilli les données concernant le concept de soi des élèves que nous avons analysé pour en tirer des résultats. Nous avons constaté que le soi matériel, c'est-à-dire comment l'élève trouve sa condition physique, a augmenté alors que le soi personnel et social ont diminué.

Ce mémoire m'a permis d'en apprendre beaucoup sur le lien entre l'éducation physique et sportive et l'estime de soi. Je sais maintenant que la valorisation des réussites en EPS peut permettre de favoriser le soi matériel (physique) des élèves. En effet, dans cette étude, c'est le soi matériel qui a augmenté. Ma pratique de valorisation des réussites lors de cette séquence d'EPS a, je pense, permis cette augmentation mais il peut y avoir d'autres facteurs qui entrent en jeu comme le fait que leur estime de soi dans l'activité proposée à l'origine ne soit pas la même en fonction des APSA. En effet, dans la séquence précédente, les élèves avaient une certaine estime d'eux pour les activités proposées qui n'est pas la même pour d'autres activités. Des recherches plus profondes pourront être menées pour clarifier et déterminer précisément si c'est bien la valorisation des réussites qui a permis l'augmentation du soi matériel des élèves.

Bibliographie

Akoun, A., & Pailleau, I. (2013). *La pédagogie positive*. Paris, France: Eyrolles.

Astolfi, J-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Issy-les-Moulineaux. *ESF édition*, 126.

Bachelard, G. (1983). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris. *12ème édition*.

Duguet, A. et Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité? *Questions Vives*, 6(18), 93-110.

Allès-Jardel, M., Monneraud, C. & Prospéri, R. (2001). Interactions entre une auto-évaluation de la santé mentale, le contrôle interne/externe et l'adaptation scolaire chez des enfants de 6 à 8 ans. *La psychiatrie de l'enfant*, 44, 557-591.

American College of Sports Medicine. (2010). Benefits and risks associated with physical activity, 1.

André, C. (2005). L'estime de soi. *Recherche en soins infirmiers* , 82, 26-30.

André, C. & Lelord, F. (2008). L'estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres. Paris. *Odile Jacob poche*.

Annesi, J. J. (2005). Improvements in self-concept associated with reductions in negative mood in préadolescents enrolled in an after-school physical activity program. *Psychological Reports*, 97 (2), 400-404.

ANSES. (2016). Actualisation des repères du PNNS - Révisions des repères relatifs à l'activité physique et à la sédentarité. *Avis de l'Anses Rapport d'expertise collective*, 7-11.

Berger, D. (2009). Éducation à la santé dans les écoles élémentaires... représentations et pratiques enseignantes. *Didaskalia*.

Biddle, S. & Goudas, M. (1994). Sport, activité physique et santé chez l'enfant. *Enfance*, 135-144.

Blondel, N., Caby, I., Carlier, G., Delens, C., Gagnon, J., Garnier, S. & Michaud, V. (2008). La santé. *Revue EPS*.

Bonhauser, M., Fernandez, G., Puschel, K., Yanez, F., Montera, J., Thompson, B., & Coronado, G. (2005). Improving physical fitness and emotional well-being in adolescents of low socioeconomic status in Chile: Results of a school-based controlled trial. *Health Promotion International*, 20 (2), 113-122.

Caspersen, C.J., Christenson, G.M. & Powell, K.E. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness : definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Rep*, 126.

Cooley, C.H. (1902). Human Nature and the Social Order. New York. *Charles Scribner & Sons*.

Dubuisson, L.M. (2000). L'estime de soi d'enfants sourds vue à travers la pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children de Harter et Pike (mémoire de licence non publiée). Université Catholique de Louvain, Belgique.

Duclos, G. (2004). L'estime de soi, un passeport pour la vie. Montréal: Hôpital Saint Justine.

Famose, J.P. & Bertsch, J. (2009). L'estime de soi : une controverse éducative. Paris : P. U. F.

Guerin, E., Dupuis, J.P., Jacob, J.D. & Prud'homme, D. (2019). Programme d'activité physique et troubles graves de santé mentale : étude de cas d'une équipe communautaire de traitement intensif (ECTI). *Recherche en soins infirmiers*, 138, 29-42.

Guiet-silvain, J. (2011). Dossier : les enjeux et les transformations de l'éducation à la santé. *Carrefours de l'éducation*, 32, 11-13.

Harter, S. (1990). Developmental differences in the nature of self-representations : Implications for the understanding, assessment, and treatment of maladaptive behavior. *Cognitive Therapy and Research*, 14(2), 113-142.

- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, 55(6), 1969-1982.
- Keays, J-J. & Allison K-R. (1995). The Effects of Regular Moderate to Vigorous Physical Activity on Student Outcomes : A Review. *Canadian Journal of Public Health* 86, 1, 64.
- L'Ecuyer, R. (1990). Le développement du concept de soi de 0 à 100 ans, cent ans après William James. *Revue québécoise de psychologie*, 11(1-2), 126-166.
- Lemieux, M. & Thibault, G. (2011). L'activité physique, le sport et les jeunes - Savoir et agir. *Bulletin de l'Observatoire québécois du loisir*, 9, n°7, 1-5.
- Maintier, C. & Alaphilippe, D. (2006). Validation d'un questionnaire d'auto-évaluation de Soi destiné aux enfants. *L'année psychologique*, 106-4, 513-542.
- Mandell, W. (1995). Origins of Mental Health. *Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health*.
- Marsh, H. W., Craven, R., & Debus, R. (1998). Structure, stability, and development of young children's self-concepts: A multicohort–multioccasion study. *Child Development*, 69(4), 1030-1053.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative. (2012). Les pratiques sportives à l'École, *Vademecum*, 7.
- Netz, Y., Wu, M.J., Becker, B.J. & Tenenbaum, G. (2005). Physical activity and psychological wellbeing in advanced age : a meta-analysis of intervention studies. *Psychol Aging*, 20, 272-284.
- Organisation mondiale de la santé. (1986). Promotion de la santé. *Charte d'ottawa*, 1.
- Pinto, A., Gatinho, A., Tereno, S. & Veríssimo, M. (2016). Le Soi et l'estime de soi chez l'enfant : une revue systématique de la littérature. *Devenir*, 28, 109-124.

Poggi, M-P., Musard, M., Wallian, N. (2009). Éducation à la santé en EPS et attentes familiales : confusion entre sphère privée et espace public. *Carrefours de l'éducation*, 27, 153-168.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.

Ryff, CD., Keyes, CLM. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Personality Soc Psycho*, 69, 719-727.

Strauss, R. S., Rodzilsky, D., Burack, G., & Colin, M. (2001). Psychosocial Correlates of Physical Activity in Healthy Children. *Arch Pediatr Adolesc Med.*, 155, 897-902.

Verdot, C., Salanave, B. & Deschamps, V. (2019). Activité physique et sédentarité dans la population française.

Sitographie

Agence nationale de sécurité sanitaire de l'alimentation, de l'environnement et du travail. (2020). Plus d'activité physique et moins de sédentarité pour une meilleure santé.

<https://www.anses.fr/fr/content/plus-d%E2%80%99activit%C3%A9-physique-et-moins-de-s%C3%A9dentarit%C3%A9-pour-une-meilleure-sant%C3%A9-0> (consulté le 04/10/21).

Larousse. Définitions : bienfait. *Dictionnaire de français Larousse*.

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/bienfait/9163> (consulté le 24/10/21).

Le Robert. Définitions : bienfait. *Dico en ligne Le Robert*.

<https://dictionnaire.lerobert.com/definition/bienfait> (consulté le 24/10/21).

Ministère des solidarités et de la santé. (2012, mise à jour 2019). Activité physique et santé.

<https://solidarites-sante.gouv.fr/prevention-en-sante/preserver-sa-sante/article/activite-physique-et-sante> (consulté le 24/11/21).

Organisation mondiale de la Santé. (1946). Constitution.

<https://www.who.int/fr/about/governance/constitution> (consulté le 04/10/21).

Organisation mondiale de la Santé. (2018). Santé mentale : renforcer notre action.

<https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-respons>
[e](https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-respons) (consulté le 15/10/21).

Annexe

Annexe 1 : Questionnaire sur le concept de soi en maternelle

Questionnaire sur le concept de soi en maternelle

| Questions : | Oui | Je ne sais pas | Non |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1) Est ce que tu réussis à faire les activités en sport ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2) Est-ce que tu réussis le travail en classe ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3) Est-ce que tu as des copains/copines ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Annexe 2 : Les étiquettes réponses du questionnaire

Étiquettes réponses



Oui

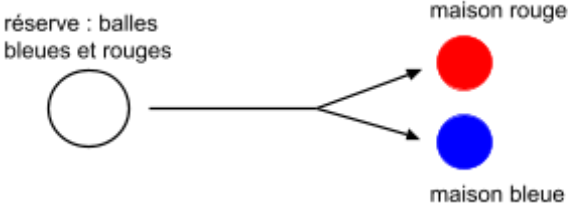
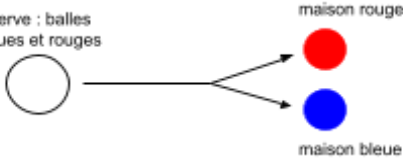


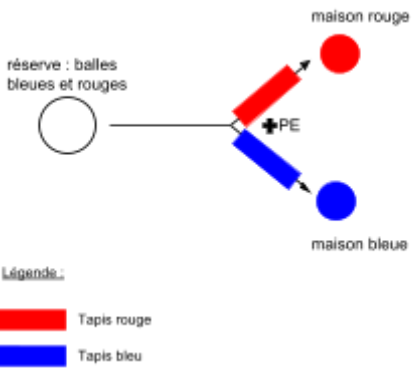
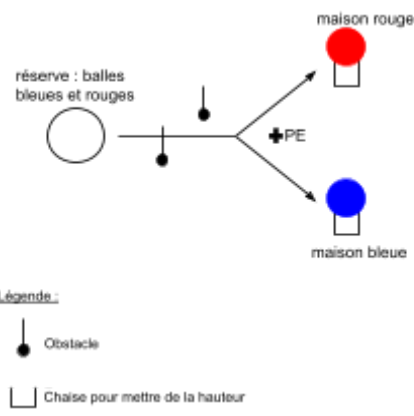
Je ne sais pas



Non

Annexe 3 : Séquence d'apprentissage sur les jeux d'évitement

| Séances | | Objectifs | Activités | Critères de réussites (CR) |
|---|--|---|--|--|
| <p align="center">Séquence en Jeux et Sport collectifs : Jeux d'évitement Les déménageurs</p> | | <p align="right">Niveau : TPS-PS-MS</p> | | |
| <p>Champ d'apprentissage 4 : Collaborer, coopérer, s'opposer</p> | | | | |
| <p>Objectif : être capable de transporter rapidement un objet vers une cible à discriminer en évitant les autres joueurs, dans le cadre des règles du jeu</p> | | | | |
| <p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> - déposer les balles de couleurs dans les cibles correspondantes - éviter les autres joueurs | | | | |
| <p>Matériel :</p> <ul style="list-style-type: none"> - balles rouges et bleus - bacs bleus et rouges (matérialisation des maisons) - sablier (3 minutes) - obstacles x2 - feuille d'observation | | <p>Dispositif :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2 équipes de 13-14 élèves qui jouent l'un après l'autre • salle de motricité • séances de 30 minutes  | | |
| <p align="center">Phase 1 : familiarisation</p> <p align="center">Séance 1</p> | | <p>Apprentissage des règles du jeu :</p> <ul style="list-style-type: none"> - on transporte un objet à la fois - une balle de couleur dans la maison de la même couleur - en 3 minutes (matérialiser par un sablier) | <p>Les déménageurs : Transporter des objets vers les bonnes cibles en évitant les autres</p> | |
| <p align="center">Phase 2 : évaluation diagnostique</p> <p align="center">Séance 2</p> | | <p>Transporter les balles rouges et bleues dans leurs maisons en évitant les autres et dans le temps imparti</p> | <p>Jeu : les déménageurs</p> <p><u>Situation d'évaluation :</u></p>  | |
| <p align="center">Phase 3 : structuration des apprentissages</p> <p align="center">Séance 3 Séance 4 Séance 5</p> | | <p>Transporter les balles rouges et bleues dans leurs maisons en évitant les autres et dans le temps imparti</p> | <p>Jeu : les déménageurs avec des situations d'apprentissages ciblées :</p> <p>1- éloigner les caisses et mettre des tapis de la même couleur que la caisse pour créer un chemin (réflexion dès le chemin)</p> | <p>1- je place les balles rouges dans la maison rouge et les balles bleues</p> |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | |  <p>réserve : balles bleues et rouges</p> <p>maison rouge</p> <p>maison bleue</p> <p>Légende :</p> <p>Tapis rouge</p> <p>Tapis bleu</p> <p>2- mettre les caisses en hauteur pour lever le regard / mettre 2 obstacles prévisibles à hauteur</p>  <p>réserve : balles bleues et rouges</p> <p>maison rouge</p> <p>maison bleue</p> <p>Légende :</p> <p>Obstacle</p> <p>Chaise pour mettre de la hauteur</p> <p>3- retour sur les 2 situations d'apprentissage</p> | <p>dans la maison bleue</p> <p>2- je touche mes camarades 0 à 1 fois lors du trajet réserve-cible</p> |
| <p>Phase 4 : évaluation sommative</p> <p>Séance 6</p> | <p>Transporter les objets dans leurs maisons en évitant les autres et dans le temps imparti</p> | <p>Jeu : les déménageurs</p> <p>Retour à la situation de référence / d'évaluation</p> | |

Résumé

Après avoir défini l'activité physique, l'estime de soi et le concept de soi pour les enfants d'âge préscolaire, je présente et analyse le lien entre l'activité physique, l'estime de soi et la valorisation des réussites. J'ai mis en place une séquence d'apprentissage valorisant les réussites des élèves dans ma classe de TPS, PS, MS pour déterminer si la valorisation des réussites a un impact sur le concept de soi de mes élèves.

After defining physical activity, self-esteem and self-concept for preschool children, I present and analyze the link between physical activity, self-esteem and the valuing of achievements. I set up a learning sequence valuing the successes of the students in my class of TPS, PS, MS to determine if the valuation of the successes has an impact on the self-concept of my students.

Mots clés

Activité physique - Estime de soi - Concept de soi - Valorisation des réussites