

Institutions ayant participé à l'étude

Haute École Libre Mosane

Haute École Namur Liège
Luxembourg

Haute École Léonard de Vinci

Haute École Provinciale Hainaut
Condorcet

Haute École de la Province de
Liège

Haute École Robert Schuman



Description de la validation

► Objectif(s) de l'étude

L'objectif principal de cette étude est de concevoir, expérimenter et valider un dossier d'activités pédagogique composé d'activités concrètes visant le développement de la compétence GSS4 chez les élèves du primaire lors du cours d'Éducation Physique et à la Santé (EP&S). Cette compétence, récemment introduite dans le nouveau référentiel de compétences en EP&S, est définie comme la capacité à construire une image positive de soi, à développer son sentiment de compétence et son estime de soi pour adopter un mode de vie sain et actif. Elle a été identifiée comme un besoin prioritaire par des enseignants de terrain à l'issue d'une enquête. Le projet vise aussi à répondre à une lacune constatée dans les ressources existantes en EP&S au sujet de l'estime de soi, en proposant des outils directement utilisables par les enseignants. L'étude s'appuie sur une démarche inductive et collaborative, mobilisant l'intelligence collective d'enseignants et de chercheurs. Elle vise à produire des activités adaptables et validées scientifiquement.

► Date de réalisation de l'étude

Début du présent projet : année scolaire 2023-2024 (co-construction des activités)

Fin du présent projet : année scolaire 2024-2025 (expérimentation et régulation des activités)

► Effectifs concernés par l'étude et leurs caractéristiques

L'étude s'inscrit dans un cadre collaboratif impliquant 55 participants dans la co-construction des activités pédagogiques. Ces participants se répartissent comme suit :

- 38 enseignants en EP&S dans l'enseignement fondamental
- 10 maîtres-assistants spécialisés en pédagogie ou en EP&S
- 5 maîtres-assistants et chercheurs issus du consortium 7
- 1 enseignant en EP&S dans l'enseignement secondaire
- 1 étudiante en EP&S (bloc 3)

Dans le prolongement de cette phase de co-construction, les expérimentations des activités ont été menées par un panel d'enseignants en EP&S, volontaires suite à la première phase de construction du dossier et travaillant donc en collaboration avec les 6 Hautes Écoles partenaires. Ils sont de ce fait géographiquement répartis sur l'ensemble de la FWB.

15 enseignants en EP&S ont donc expérimenté les activités avec leur classe. La majorité d'entre eux ont testé plusieurs activités, ce qui a permis de réaliser 26 expérimentations au total. Parmi ces expérimentations, 12 activités distinctes ont été mises à l'épreuve sur le terrain.

Enfin, pour enrichir l'analyse qualitative, 12 élèves du primaire ayant participé aux activités ont été interviewés à l'issue des expérimentations et plus précisément de 4 activités distinctes. Ces entretiens ont permis de recueillir leur ressenti, leurs perceptions et les effets observés sur leur estime de soi.

► Déroulement de l'étude

□ **Septembre à janvier 2024** : *Création et analyse d'une enquête exploratoire* destinée aux enseignants en EP&S. Cette enquête a permis de cibler la compétence à travailler dans les activités pédagogiques. En parallèle, une *revue de la littérature* a été menée afin d'ancrer le projet dans les apports théoriques existants et de *construire la méthodologie* de recherche.

□ **Février à juin 2024** : *Co-création des activités* lors de six demi-journées réunissant les différents partenaires du projet. Chaque rencontre a donné lieu à une riche production de données issues des échanges, réflexions et retours des participants. Ces matériaux ont ensuite été analysés et consolidés pour permettre la *construction progressive des fiches d'activités*, regroupées dans un dossier structuré.

□ **Septembre à novembre 2024** : *Révision et systématisation des activités* afin d'assurer leur cohérence, leur transférabilité et leur faisabilité dans différents contextes de classe.

□ **Novembre à janvier 2024** : *Élaboration des outils de recueil de données*, incluant un guide d'entretien et un questionnaire, afin de permettre une analyse fine des effets des activités sur les élèves ainsi que sur les pratiques enseignantes. Durant cette période, des *rendez-vous systématiques avec les enseignants expérimentateurs* ont été organisés, dans le but de leur présenter les modalités de mise en œuvre des activités, de leur transmettre et expliquer les outils de recueil de données et de recenser les fiches d'activités qu'ils comptaient expérimenter.

□ **Janvier à juin 2025** : *Expérimentation sur le terrain* par les enseignants volontaires, avec mise en œuvre des activités dans leurs classes respectives. Cette phase a donné lieu à 26 expérimentations, dont 12 activités distinctes testées.

□ **Février à juin 2025** : *Analyse des données recueillies et régulation des activités*, en vue d'ajuster les activités, tant sur le fond que sur la forme, et afin de dégager des pistes d'action pertinentes pour favoriser l'estime de soi en milieu scolaire.

□ **Juin à août 2025** : *Finalisation du dossier d'activités*, avec un travail de systématisation et de mise en cohérence des fiches produites. Une attention particulière a été portée à la *révision de l'introduction*, afin qu'elle facilite l'appropriation des activités par les enseignants et qu'elle explicite les intentions pédagogiques du projet. Cette phase a également intégré une dimension graphique, visant à rendre le dossier plus lisible, attrayant et fonctionnel pour une utilisation concrète en classe.

Le dispositif a été adapté par rapport au dispositif originel. ☒ Oui ☐ Non

► Principaux résultats de l'étude

1. Créations concrètes issues du projet

- Le principal résultat réside dans la création d'un dossier de 26 activités pédagogiques, conçu et expérimenté collectivement par des enseignants en EP&S. Ce dossier sera mis à disposition du terrain, avec des fiches directement mobilisables en classe.
- Une revue de la littérature ciblée et une série de postures professionnelles ont été élaborées pour soutenir les enseignants dans leur pratique et favoriser le développement de l'estime de soi.
- Les activités sont transférables et des balises figurent dans le dossier :
 - « S » : adaptables au secondaire
 - « T » : transférables à d'autres disciplines
 - « I » : réalisables en interdisciplinarité

2. Retours des enseignants expérimentateurs

Les enseignants ont mis en œuvre les activités dans des contextes variés et auprès de publics allant de P1 à P6 avec des durées et des effectifs divers. Ils ont partagé des retours riches et nuancés. Les retours sont unanimement positifs : plaisir de la part des élèves, demande de reconduction des activités, engagement marqué et des progrès observables dans l'expression et la valorisation de soi.

Les bénéfices les plus fréquemment cités incluent le développement de l'estime de soi, de l'autonomie, de la communication, de la gestion des émotions, de la prise d'initiatives et de la valorisation des élèves. Certains effets spécifiques ont également été observés selon les activités : leadership, relaxation, esprit critique, émancipation ou encore prise de parole chez des élèves habituellement réservés. Ces évolutions ont été rendues possibles par des postures pédagogiques bienveillantes et valorisantes, adoptées par les enseignants en cohérence avec leurs valeurs éducatives.

Les adaptations apportées aux fiches sont restées limitées, portant essentiellement sur des ajustements logistiques, des supports visuels ou des modalités d'organisation. Toutefois, plusieurs enseignants ont souligné que certaines activités nécessitent un encadrement renforcé pour les plus jeunes, ou une structuration en sous-groupes dans les grands effectifs. Les principales limites évoquées concernent la gestion des groupes nombreux, la variabilité de l'implication selon l'âge, et quelques risques émotionnels ponctuels (stress, gêne, malaise), qui appellent à une vigilance accrue dans l'accompagnement.

3. Retour des élèves interviewés

Les activités ont permis aux élèves d'identifier et valoriser leurs compétences personnelles, notamment à travers les activités "Superpouvoirs" et "Choisis ta prestation". Ils ont exprimé de la fierté, de l'engagement et une meilleure conscience de leurs capacités, surtout lorsqu'ils ont pu coopérer ou recevoir des retours positifs.

La fiche "Check l'Ascension" a montré que les élèves comprennent bien l'autoévaluation et associent leur progression à l'effort plutôt qu'à la performance. Le soutien des pairs et les émotions vécues ont renforcé leur sentiment d'efficacité.

Certaines limites sont apparues avec les plus jeunes, notamment dans les activités de relaxation (« Voyage de l'estime de soi ») où les consignes abstraites ont été moins bien comprises.



Méthodologie de la validation

► Approche

☒ Qualitative

☐ Quantitative

► Type(s)

☒ Panel d'experts ☒ Étude de cas ☐ Étude corrélationnelle et/ou longitudinale ☐ Étude expérimentale

► Corroborer avec une ou plusieurs recherches antérieures

☐ Oui

☒ Non



Rapport de recherche

► Résumé

Ce projet de validation s'inscrit dans le cadre du nouveau référentiel en Éducation Physique et Santé (EP&S), et cible spécifiquement la compétence GSS4 : « *Construire une image positive de soi, développer son sentiment de compétence et plus largement son estime de soi à adopter un mode de vie sain et actif, dans et en dehors de l'école.* » Sur deux années, le consortium CAPBES a mené une démarche inductive, collaborative et itérative, mobilisant plus de 80 acteurs de terrain et chercheurs. Le résultat : un dossier pédagogique de 26 activités concrètes, testées sur le terrain, régulées à partir de données qualitatives et quantitatives, et conçues pour être transférables, adaptables et interdisciplinaires.

► Introduction

Le nouveau référentiel en Éducation Physique et à la Santé (EP&S) introduit trois champs de compétences, dont le champ 3 — Gestion de sa Santé et de la Sécurité (GSS) — qui représente une évolution majeure dans la posture de l'enseignant. Ce champ ouvre la voie à de nouveaux défis pédagogiques, en plaçant le développement personnel de l'élève au cœur des apprentissages. Face à ce changement, les membres du C7 ont mené deux enquêtes, dans l'enseignement fondamental et secondaire, afin d'identifier les besoins prioritaires du terrain. La compétence GSS4 s'est rapidement imposée comme centrale. Définie comme « construire une image positive de soi, développer son sentiment de compétence et, plus largement, son estime de soi pour adopter un mode de vie sain et actif, dans et en dehors de l'école », elle met en lumière trois notions clés : image de soi, sentiment de compétence et estime de soi. Ces notions constituent les fondements du travail mené dans le cadre de l'année 8 et 9 du CAPBES et ont guidé la construction de la revue de la littérature ainsi que l'ensemble de la démarche de validation complémentaire.

► Revue de la littérature

La revue de la littérature porte sur les concepts d'estime de soi, d'image de soi, et de sentiment de compétence. Il est à noter que ces sujets sont largement documentés. Selon Duclos (2019), il existe environ 600 livres et 7 000 articles traitant

de l'estime de soi ou de ses facettes. Cette abondance témoigne de la complexité du sujet, rendant nécessaires des choix rigoureux pour la sélection des définitions et des concepts pertinents.

La littérature sur le développement de l'estime de soi chez les enfants met en lumière diverses perspectives et dimensions de ce concept. Selon Doré (2017, p.21), l'estime de soi est définie comme "...l'évaluation individuelle de la divergence entre l'image de soi et le soi idéal". Les travaux de Coslin (2017) soulignent que l'estime de soi englobe toutes les perceptions qu'une personne a d'elle-même ainsi que l'approbation ou la désapprobation qu'elle éprouve à son égard. Cette dimension permet d'appréhender le ressenti d'une personne concernant ses compétences et qualités dans divers contextes tels que l'éducation, la sphère familiale et la société. Vandelle (2017) complète cette définition en décrivant l'estime de soi comme le sentiment plus ou moins favorable que chacun éprouve à l'égard de ce qu'il pense être. Safont, Leonardis et Oubrayrie (1994) identifient cinq sous-dimensions de l'estime de soi : scolaire, sociale, physique, émotionnelle, et future. Selon Duclos (2019), l'estime de soi est également composée de quatre composantes fondamentales :

1. le sentiment de confiance et de sécurité envers les personnes ; accepter les contacts, tolérer le stress, être calme lors des conflits, être optimiste face à l'avenir...
2. la connaissance de soi : reconnaître ses forces et ses difficultés, s'affirmer en exprimant ses goûts et ses idées, exprimer ses sentiments et ses besoins, se souvenir de ses réussites...
3. le sentiment d'appartenance à un groupe : communiquer efficacement avec les autres, adopter des responsabilités dans le groupe, manifester de la solidarité et de l'entraide, évoquer son groupe dans d'autres lieux
4. le sentiment de compétence : persévérer malgré les difficultés, choisir des stratégies, se remémorer les réussites passées, avoir un sentiment de fierté...

Selon Bandura (1977), le sentiment de compétence, aussi appelé sentiment d'efficacité personnelle, correspond à la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités. Cette notion est complétée par Pajares (1996, cité par Viau, 2002), qui définit la perception de sa compétence comme une évaluation préalable de soi, particulièrement avant d'entreprendre des activités à fort degré d'incertitude quant à la réussite.

Contrairement à l'estime de soi qui est globale ou associée à un des 6 domaines, le sentiment d'efficacité personnel est lié à une situation précise. En EP&S, il peut donc s'appliquer à toute situation d'enseignement-apprentissage visant une compétence particulière.

Le sentiment de compétence suppose de se sentir capable de réaliser certaines actions, mais aussi de connaître ses limites. Il joue un rôle essentiel dans la motivation et la réussite, car il influence les défis que l'élève choisit de relever, les efforts qu'il fournit, ainsi que son engagement et sa persévérance.

Ce sentiment évolue en fonction de quatre facteurs (Bandura, 1977) :

1. les expériences actives de maîtrise : les réussites vécues précédemment
2. les expériences vicariantes : la comparaison avec les échecs ou les réussites d'autrui
3. la persuasion verbale : les encouragements et retours des personnes importantes (enseignants, pairs, parents...)
4. l'état physiologique et émotionnel : l'évaluation des capacités s'appuie aussi sur l'état physiologique et émotionnel

L'image de soi correspond à la représentation mentale que nous avons de notre propre corps. Selon Doré (2017), elle se construit à partir de l'ensemble des perceptions et des jugements, conscients ou inconscients, que nous portons sur notre corps. Schilder (2013, n.d.) précise que « l'image du corps humain, c'est l'image de notre propre corps que nous formons

dans notre esprit, autrement dit, la façon dont notre propre corps nous apparaît à nous-mêmes. Des sensations nous sont données [en provenance de toutes les parties du corps]. Par-delà ces sensations, nous éprouvons de façon directe qu'il y a une unité du corps ». Ainsi, l'image de soi ne se limite pas aux aspects physiques visibles ; elle intègre également les sensations corporelles et la perception de l'unité et de l'harmonie du corps. Cette représentation joue un rôle important dans la confiance, l'estime de soi et la manière dont l'élève interagit avec son environnement, y compris dans les activités physiques. Les travaux de Chanal (2005) soulignent la dynamique interactive entre cette construction mentale qu'est l'image de soi et notre comportement, tandis que le sentiment d'un décalage entre cette image et la perception qu'en ont les autres peut générer des conflits intrapsychiques. Ainsi, la cohérence entre l'image de soi et la manière dont les autres nous perçoivent revêt une importance cruciale pour le maintien d'un équilibre psychologique harmonieux.

Duclos (2019), Laquerre et al. (2010) et Doré (2017) mettent en évidence que l'estime de soi joue un rôle central dans le développement et la réussite des élèves. On peut identifier sept bénéfices principaux :

1. motivation : elle incite l'élève à s'engager dans l'action malgré les obstacles et les difficultés
2. auto-évaluation : elle devient plus fiable et précise, permettant à l'élève de mieux identifier ses points forts et ses axes d'amélioration
3. bien-être émotionnel : elle apporte stabilité émotionnelle et une meilleure gestion des émotions
4. bien-être physique : elle encourage une attitude plus saine et active
5. relations sociales : elle enrichit la qualité des relations et facilite l'intégration au sein du groupe
6. attrait augmenté : l'élève apprécie davantage la matière dans laquelle il se sent compétent
7. performances et réussite : elle a un impact positif sur les performances et qui, en retour influence l'estime de soi

Dans n'importe quel domaine scolaire ou extra-scolaire, renforcer l'estime de soi contribue à améliorer l'engagement, la confiance, les apprentissages et la réussite globale.

Plusieurs postures professionnelles clés visent à créer un cadre bienveillant, structurant et stimulant, propice au développement de l'estime de soi des élèves. Nous recensons ci-dessous 10 postures inspirées des théories de Meirieu (1989), Duclos (2019), Bandura (1977) et Vygotski (1977).

1. S'adapter aux capacités des élèves : fixer des objectifs réalistes et différenciés, en tenant compte des capacités, du rythme et des besoins spécifiques de chaque élève. La différenciation pédagogique permet à chacun d'évoluer à son rythme vers la réussite.
2. Valoriser la progression individuelle : souligner les progrès personnels plutôt que les performances finales ou les comparaisons entre élèves. Mettre en avant que l'apprentissage est un processus non linéaire, fait d'avancées et de réajustements. Cela permet à chaque élève de se sentir reconnu dans son cheminement.
3. Donner un statut positif à l'erreur : présenter les erreurs comme des opportunités d'apprentissage. Soutenir autant l'effort que la réussite, et encourager les élèves à analyser leurs erreurs pour en tirer des leçons. Cela développe la persévérance et diminue la peur de l'échec.
4. Encourager une compétition constructive : adapter les situations de compétition pour éviter les comparaisons négatives. Proposer des défis personnels ou collectifs valorisants.
5. Instaurer un cadre clair et bienveillant : établir des règles explicites et cohérentes, en expliquant les conséquences logiques des comportements. Un cadre structurant favorise le sentiment de sécurité, essentiel au développement de l'estime de soi.

6. Offrir des feedbacks positifs : donner des retours réguliers, spécifiques et sincères. Mettre en lumière les forces, les efforts et les progrès de chaque élève. Éviter les compliments excessifs pour préserver leur valeur et renforcer la crédibilité du regard porté.

7. Favoriser l'expression émotionnelle : accueillir les émotions exprimées par les élèves et créer un climat propice à la verbalisation des doutes, des inquiétudes et des réussites. Cela soutient les compétences socio-émotionnelles et renforce le lien de confiance.

8. Adopter une posture bienveillante : fonder la relation pédagogique sur l'écoute, le respect, la confiance et l'empathie. Cette posture encourageante et valorisante agit comme un levier puissant de développement de l'estime de soi, à condition de rester mesurée et authentique.

9. Croire en les capacités des élèves : afficher une confiance explicite dans le potentiel de chaque élève, y compris ceux en difficulté. Le regard de l'enseignant agit comme un miroir social et influence la perception de soi. L'effet Pygmalion (Rosenthal, 1968) montre que les attentes positives renforcent les chances de réussite.

10. Soutenir les 4 composantes de l'estime de soi : favoriser les quatre piliers identifiés par Duclos (2019) => Sécurité : en posant un cadre stable et rassurant. - Identité : en aidant les élèves à mieux se connaître. - Appartenance : en renforçant les liens dans le groupe. - Compétence : en valorisant les réussites et les efforts.

► Méthodologie

La méthodologie adoptée dans le cadre de ce projet repose sur une approche inductive, collaborative et itérative, mobilisant l'intelligence collective d'enseignants (EP&S), de maîtres-assistants en pédagogie ou EP&S et des experts du consortium CAPBES. Elle s'est déployée sur deux années, articulée autour de plusieurs phases successives, chacune contribuant à la construction, l'expérimentation et l'ajustement d'un dossier d'activités pédagogiques visant le développement de l'estime de soi chez les élèves du primaire.

Le choix méthodologique s'est porté sur une démarche inductive, en opposition à la méthode hypothético-déductive. Cette approche, telle que définie par Michel (2002), permet un cheminement allant de l'expérience à la connaissance, évoluant au fil de la réflexion des enseignants ancrées sur leur expérience de terrain. Elle s'est révélée particulièrement pertinente pour ce projet, car elle permettait de partir des réalités spécifiques des enseignants en EP&S, de leurs observations et des besoins des élèves. En ce sens, elle favorise la capitalisation des enseignants à partir des expériences concrètes des élèves, en accord avec la vision de Meirieu (1989).

La première étape du projet a consisté en la création et l'analyse d'une enquête exploratoire destinée aux enseignants en EP&S, visant à identifier la compétence à travailler dans les activités pédagogiques. En parallèle, une revue de la littérature a été menée pour ancrer le projet dans les apports théoriques existants et construire une méthodologie de recherche solide. Cette double entrée, empirique et théorique, a permis de poser les fondations du projet.

La seconde phase, celle de co-crédation des activités, a mobilisé six groupes d'enseignants issus des 6 Hautes Écoles partenaires dans cette recherche, réunis lors de demi-journées de travail structurées et participatives. Ce processus s'est appuyé sur les principes de l'intelligence collective, définie par Greselle (2007, p.47) comme « l'ensemble des capacités de compréhension, de réflexion, de décision et d'action d'un collectif de travail restreint issu de l'interaction entre ses membres et mis en oeuvre pour faire face à une situation donnée, présente ou à venir, complexe ». Cette approche permet de rassembler une diversité de connaissances, d'expériences et de perspectives, et de répondre ainsi à la variété des contextes d'enseignement et aux besoins des élèves (Meirieu, 1989). Le déroulement des demi-journées de cocrédation des activités a été inspiré des recommandations théoriques de Perrenoud (1999), Faulx et Danse (2015), et Bernard et Faulx (2016) : faire émerger les représentations et questions initiales, partager des objectifs communs et opérationnels,

utiliser des techniques de créativité (brainstorming, cartes mentales, discussions de groupe...), attribuer le rôle d'« ami critique », organiser des temps d'évaluation métacognitive... Ainsi, les demi-journées de cocréation, organisées avec les différents groupes d'enseignants EP&S, se déroulaient de manière structurée et participative. À la fin de chaque demi-journée, un questionnaire anonyme a été remis aux participants reprenant leurs réponses aux deux questions suivantes : « Quel est votre sentiment à l'issue de cette demi-journée ? Pour quelle(s) raison(s) ? Sentez-vous libre ! ». Les résultats obtenus à ces questions seront présentés dans la partie « résultats ».

Lors de la troisième étape, les chercheurs du CAPBES, en collaboration avec les membres de CORDEE (HELMo), ont entrepris un travail de révision et de systématisation des 26 activités conçues. Chaque fiche a été structurée selon un canevas homogène garantissant à la fois cohérence et adaptabilité. Une attention particulière a été portée à l'équilibre entre une approche « clé en main » et la flexibilité pédagogique nécessaire à leur mise en œuvre. Ce travail a été éclairé par une analyse rigoureuse à la lumière de la littérature scientifique afin de vérifier la pertinence des activités au regard de l'objectif principal : favoriser le développement de l'estime de soi des élèves du primaire.

La quatrième étape a consisté en l'élaboration de deux instruments de recueil de données qui ont été conçus selon une approche méthodologique rigoureuse. Le premier recueil de données est un questionnaire en format papier et en ligne (cf. annexe n°1) qui a été conçu à l'intention des enseignants du primaire qui expérimenteront les différentes activités sur le terrain. Il a été élaboré en respectant le cadre méthodologique défini par Petticrew et Robert (2006). Il s'agit d'un questionnaire comprenant des questions fermées, semi-ouvertes et ouvertes, permettant de recueillir l'avis des enseignants sur l'activité testée. Ces questionnaires doivent être complétés à l'issue de chaque expérimentation, soit en ligne, soit via un document Word. Les informations collectées portent sur plusieurs thématiques : apports, faisabilité, adéquation, acceptabilité, sécurité et améliorations possibles. Les deux versions du questionnaire sont identiques sur le fond, avec quelques différences sur la forme. Cette collecte de données vise à affiner les activités à tous les niveaux : précision, contenu, ajouts ou suppressions, voire maintien ou non de l'activité si elle ne répond pas aux objectifs fixés. Un second recueil de données a été élaboré afin de recueillir des informations directement auprès des élèves qui vont participer aux activités. Il prend la forme d'entretiens semi-dirigés réalisés après l'activité. Une chercheuse du CAPBES se rendra dans les établissements scolaires pour observer les séances et évaluer la compréhension ainsi que le ressenti des enfants face aux activités proposées. Ces données permettront d'affiner l'évaluation de la qualité des activités et de les améliorer en conséquence.

La cinquième concerne la phase d'expérimentation. Les enseignants ayant participé l'an dernier à l'élaboration des outils ont tous été sollicités pour cette nouvelle phase d'expérimentation sur le terrain. In fine, 15 enseignants ont été volontaires et ont chacun choisi une ou plusieurs activités à tester dans leurs classes. Au total, 26 expérimentations ont été réalisées, portant sur 12 des 26 activités proposées. Les enseignants ont eu la possibilité d'adapter les fiches selon leur contexte et leurs préférences, et ces ajustements ont été consignés dans les recueils de données. Des réunions en visioconférence ont été organisées pour accompagner les enseignants, clarifier les attentes et expliquer les modalités de remplissage du questionnaire. Trois enseignants ont également accepté d'accueillir une chercheuse pour observer les séances et interroger les élèves.

La dernière étape du projet a consisté en l'analyse des réponses obtenues dans les questionnaires et des interviews réalisées auprès des élèves. Ces deux analyses ont été exploitées à des fins de régulation et d'amélioration des activités. En outre, un travail de systématisation et de mise en cohérence des fiches a été mené, accompagné d'une révision approfondie de l'introduction pour faciliter l'appropriation du dossier par les enseignants et expliciter les intentions pédagogiques. Une dimension graphique a également été intégrée afin de rendre le dossier plus lisible, attrayant et fonctionnel pour une utilisation concrète en classe.

Pour conclure, cette méthodologie s'inscrit pleinement dans les principes de collaboration et d'intelligence collective tenant compte de l'importance de mobiliser les savoirs professionnels dans une logique de co-construction et de transformation des pratiques éducatives.

► Résultats et mise en perspective

1. Production du dossier d'activité

Le principal résultat réside dans la création d'un dossier de 26 activités pédagogiques (cf. annexe n°2) conçu et expérimenté collectivement par des enseignants en EP&S. Ce dossier sera mis à disposition du terrain, avec des fiches directement mobilisables en classe. Une revue de la littérature ciblée et une série de postures professionnelles ont été élaborées pour soutenir les enseignants dans leur pratique et favoriser le développement de l'estime de soi. Certaines activités peuvent être adaptées au secondaire, d'autres sont transférables à d'autres disciplines que l'EP&S et enfin plusieurs d'entre elles sont réalisables en interdisciplinarité (instituteur et enseignant en EP&S). Chaque activité y est décrite selon un canevas commun dont le déroulé est le suivant : visée (estime de soi, sentiment d'efficacité personnel ou image de soi), intention, matériel, déroulement, suggestions pédagogiques. Plusieurs activités sont accompagnées d'illustrations et d'outils directement mobilisables sur le terrain.

2. Analyse des questionnaires post expérimentation

Afin de rendre compte de manière nuancée des retours des enseignants ayant expérimenté les activités sur le terrain, les réponses recueillies via les questionnaires ont été analysées selon une double approche complémentaire. D'une part, un traitement globalisé a été réalisé, permettant de dégager des tendances générales et transversales à l'ensemble des fiches d'activités. Cette première lecture offre une vision synthétique des apports, des limites et des effets observés, indépendamment des spécificités de chaque activité. D'autre part, une analyse fine a été conduite fiche par fiche, afin de respecter la singularité de chaque dispositif pédagogique. Ce second niveau d'analyse permet d'identifier les éléments propres à chaque activité, de mieux comprendre les conditions de sa mise en œuvre, et d'évaluer son impact spécifique sur les élèves et les pratiques enseignantes. Les paragraphes suivants présentent l'analyse globale des réponses recueillies respectant les rubriques du questionnaire de passation et offrant une vue d'ensemble des tendances observées sur l'ensemble des fiches d'activités. Pour une lecture plus détaillée et contextualisée, l'analyse spécifique de chaque fiche est disponible en annexe n°3.

Contexte

Les activités ont été menées dans des contextes variés : cour de récréation (*Récré-Anime*, *Check l'ascension*), salle de gym (*Boîtes à activités*, *Chasser mes peurs*, *Choisis ta prestation*, *Estimocônes*, *Journée des super animateurs*, *Le voyage de l'estime de soi*, *Les vases et estimocônes*, *Les vases*, *L'explorateur*, *Mes préférences en EP&S*, *Mes super pouvoirs en EP&S*), en classe (*Journée des super animateurs*) et auprès de publics allant de P1 à P6, avec des effectifs allant de petits groupes (8 à 24 élèves) à des groupes plus larges (jusqu'à 47 élèves). Les durées allaient de 5 minutes (*Estimocônes*), 10 minutes (*Chasser mes peurs*), 15 minutes (*Le voyage de l'estime de soi*, *Boîtes à activités*, *Les vases*, *Mes préférences en EP&S*), 35 minutes (*Anima-récré*), 50 minutes- une période (*Chasser mes peurs*, *Les vases et estimocônes*, *les Vases*, *L'explorateur*, *Super pouvoirs en EP&S*), 80 minutes (*Choisis ta prestation*), 90 minutes (*Check l'ascension*), 6 heures (*Journée des super animateurs*).

Modifications

Les adaptations apportées sont limitées : ajout d'outils concrets (montagne pour *Check l'ascension*), ajustements logistiques (dédoublage *Récré-anime*, répartition des échauffements pour *Boîtes à activités*), posture adaptée par les enseignants pour faciliter la compréhension ou favoriser la participation (*Chasser mes peurs* – faire l'activité en position allongée).

D'autres adaptations ont principalement porté sur la simplification des outils d'évaluation (*Choisis ta prestation*), l'ajout de supports visuels (*Estimocônes*), l'intégration d'éléments organisationnels (*Journée des super animateurs* –

réduction de la durée et travail en ateliers) ou encore des aménagements pour faciliter l'adhésion des élèves (*Le voyage de l'estime de soi* – ambiance sonore, posture).

Finalement, des adaptations mineures ont été apportées : ajout de supports visuels (*Les vases et estimocônes*), ajustements de temps ou de structure (*L'Explorateur* scindé en deux séances), suppression ou adaptation de certains supports pour le contexte (*Super pouvoirs en EPS*).

Réponse de l'activité à l'intention annoncée

Toutes les activités répondent pleinement, largement ou globalement à leurs intentions initiales, certaines avec une efficacité totale (*Anima-récré*, *Check l'ascension*, *Boîtes à activités*, *Chasser mes peurs*, *Choisis ta prestation*, *Estimocônes*, *Journée des super animateurs*), d'autres partielles en fonction de l'âge des élèves (*Chasser mes peurs* en P3, *Le voyage de l'estime de soi* en P4).

Bénéfices

Les bénéfices communs incluent généralement : coopération, communication, motivation accrue, prise d'initiatives, autonomie, estime de soi, gestion des émotions, valorisation des élèves, confiance en soi. *Anima-récré* développe aussi le sens des responsabilités, *Check l'ascension* pour l'esprit critique, et *Chasser mes peurs*, la confiance personnelle. Certaines activités se distinguent par leurs apports spécifiques : *Choisis ta prestation* pour le renforcement de l'estime de soi par les feedbacks positifs, *Estimocônes* pour l'auto-évaluation des ressentis, *Journée des super animateurs* pour l'émancipation et le leadership, et *Le voyage de l'estime de soi* pour la relaxation et la réduction du stress. Des activités encourageant aussi la prise de parole d'élèves habituellement réservés (*Super pouvoirs en EPS*, *L'Explorateur*).

Comportements observés

Pour les activités, *Chasser mes peurs P3*, *Anima-récré*, *boîtes à activités*, *check l'acension*, la participation active et l'engagement émotionnel sont majoritairement relevés. La compréhension des consignes et l'autonomie sont globalement acquises, mais limitées chez les plus jeunes ou dans les grands groupes (*Chasser mes peurs P3*, *Anima-récré*).

Pour les activités suivantes, *Choisis ta prestation*, *Estimocônes*, *Journée des super animateurs*, *Le voyage de l'estime de soi*, la participation active et l'engagement émotionnel ont été majoritairement observés, avec une bonne compréhension des consignes et des intentions. L'autonomie sans mimétisme est présente, bien que parfois limitée pour certains publics (*Estimocônes*, *Le voyage de l'estime de soi*).

Pour les activités *Les Vases et Estimocônes*, *Les Vases*, *L'Explorateur*, *Mes préférences en EPS*, *Super pouvoirs en EPS*, la participation active et un engagement émotionnel ont majoritairement été constatés chez les élèves. La compréhension des consignes et l'autonomie sont globalement acquises, mais limitées pour les activités testées chez les élèves plus jeunes.

Organisation

Les activités sont jugées facilement réalisables concernant le matériel et l'espace. Les contraintes majeures concernent le temps imparti (pause de midi, grands groupes, manque de temps pour les moments d'échanges) et la gestion du groupe (présence indispensable du prof d'EP pour seconder les animateurs pour *Anima-récré*, prise de parole difficile en grand groupe pour *Check l'ascension*). Certaines contraintes concernent la gestion des groupes nombreux (*Journée des super animateurs*), le temps imparti (*Choisis ta prestation* avec grands groupes) et le maintien de la concentration dans les activités calmes (*Le voyage de l'estime de soi*). *L'Explorateur* nécessite d'étaler l'activité sur deux séances pour réaliser toutes les étapes ; gestion de la prise de parole difficile en groupe-classe complet, d'où le recours à des

sous-groupes. Super pouvoirs en EPS montrait une réflexion trop superficielle dans les grands groupes, un manque de temps pour permettre à chacun de s'exprimer. D'où la suggestion de travailler en sous-groupes.

Public cible

Toutes les activités sont adaptées aux cycles primaires. Certaines demandent toutefois un encadrement renforcé pour les plus jeunes (*Chasser mes peurs P3*) ou un effectif réduit pour favoriser l'implication (*Anima-récré, Check l'ascension*). Les activités liées à la réflexion personnelle (*Le voyage de l'estime de soi*) montrent une meilleure efficacité à partir du cycle 3 (P5-P6).

Postures des enseignants

Tous adoptent des postures bienveillantes et valorisantes, favorisant l'entraide, la dédramatisation des erreurs, l'encouragement des élèves, l'adaptation des tâches et la mise en confiance des élèves.

Limites et risques

Gestion des grands groupes, risques émotionnels (stress, gêne, malaise) et variabilité de l'implication selon l'âge. Les principaux risques relevés sont émotionnels (stress, gêne, malaise), organisationnels (gestion de grands groupes, exclusion sociale possible), variabilité de l'implication selon l'âge.

Accord avec valeurs pédagogiques

Toutes les activités sont alignées avec les valeurs des enseignants : estime de soi, autonomie, coopération, climat positif, respect, bien-être des élèves, le développement de la confiance en soi.

Améliorations / Remarques

Prévoir des routines, supports visuels, groupes plus restreints pour enrichir les échanges, et encourager une utilisation régulière (ou sur du long terme) de ces activités. Les enseignants notent une adhésion forte des élèves, un climat apaisé et des retombées positives sur la dynamique de groupe.

Les retours sont unanimement positifs, plaisir de la part des élèves, demande de reconduction des activités, engagement marqué et des progrès observables dans l'expression et la valorisation de soi.

3. Analyse des interviews d'élèves

Les activités ont permis aux élèves d'identifier et valoriser leurs compétences personnelles, notamment à travers les activités "Superpouvoirs" et "Choisis ta prestation". Ils ont exprimé de la fierté, de l'engagement et une meilleure conscience de leurs capacités, surtout lorsqu'ils ont pu coopérer ou recevoir des retours positifs. La fiche "Check l'Ascension" a montré que les élèves comprennent bien l'autoévaluation et associent leur progression à l'effort plutôt qu'à la performance. Le soutien des pairs et les émotions vécues ont renforcé leur sentiment d'efficacité. Certaines limites sont apparues avec les plus jeunes, notamment dans les activités de relaxation (« Voyage de l'estime de soi ») où les consignes abstraites ont été moins bien comprises. Vous retrouverez l'analyse complète des interviews ainsi que des traces d'observation et de leur interprétation en annexe n°4.

4. Analyse des questionnaires post-conception

Les réponses des participants aux demi-journées de co-création montrent un consensus largement positif. En résumé, les demi-journées ont été perçues très positivement par les participants, qui ont particulièrement apprécié la richesse des contenus créés, l'enrichissement, la convivialité, et les opportunités de collaboration. Les éléments de dynamisme et de pratique concrète ont également été largement salués. Les participants montrent un fort intérêt pour la poursuite du développement des activités.

► Conclusion et recommandations

La démarche de validation complémentaire menée par le consortium CAPBES a permis de consolider, affiner et légitimer un ensemble d'activités pédagogiques visant le développement de l'estime de soi dans le cadre du cours d'EP&S. L'implication active des enseignants, la diversité des contextes d'expérimentation et les ajustements successifs apportés aux activités témoignent d'un processus rigoureux et collaboratif.

Les retours recueillis confirment la pertinence du dossier proposé : les activités sont jugées accessibles, transférables et porteuses de sens pour les élèves. Elles favorisent, outre l'estime de soi, l'expression de soi, la coopération, la gestion des émotions et la prise d'initiative.. La posture professionnelle de l'enseignant, centrée notamment sur l'écoute, la valorisation et la bienveillance, apparaît comme un levier essentiel dans la mise en œuvre du dispositif.

L'ensemble des 26 activités du dossier n'a donc pas pu être testé en classe mais nous émettons l'hypothèse que les activités non expérimentées sont également pertinentes parce qu'elles partagent des objectifs communs, des procédés analogues mobilisant l'autoévaluation de l'élève par exemple et enfin parce que celles-ci ont déjà bénéficié de la validation des enseignants lors du processus de création des outils.

Pour conclure, cinq recommandations et points d'attention émergent de cette démarche de validation complémentaire, dans l'objectif de renforcer l'impact du dispositif sur le développement de l'estime de soi des élèves.

1. Il convient de diffuser le dossier d'activités auprès des enseignants EP&S le plus largement possible
2. L'adaptation locale des activités est à encourager afin de tenir compte des spécificités des publics, des contextes scolaires et des ressources disponibles, tout en préservant les intentions pédagogiques.
3. Les postures professionnelles identifiées comme facilitatrices aurait un intérêt à être intégrée en formation initiale et abordée en formation continue.
4. Il est recommandé de favoriser les démarches interdisciplinaires pour renforcer la cohérence éducative autour de l'estime de soi.
5. Il serait pertinent de documenter les effets à moyen et long terme des activités sur les élèves, notamment en matière d'estime de soi mais aussi de bien-être, de motivation et de climat scolaire, afin d'alimenter les réflexions futures et d'ajuster les pratiques.

► Bibliographie

Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. Psychological Review, 84(2), 191–215.

Bernard, N. & Faulx, D. (2016). *Les différentes modalités d'évaluation en accompagnement collectif*. Éducation permanente, 209, 175-186.

- Chanal, J. (2005). *la formation du concept de soi en éducation physique et Sportive : les différents antécédents et rôle des visions de soi*. Thèse de doctorat de l'université Jean Fourier, Grenoble Novembre 2005.
- Coslin, P. (2017). *Psychologie de l'adolescent*. Armand Colin.
- Doré, C. (2017). *L'estime de soi : Analyse de concept. Recherche en soins infirmiers*, 129(2), 18–26. <https://doi.org/10.3917/rsi.129.0018>
- Duclos, G. (2019). *L'estime de soi : Un passeport pour la vie* (3e éd.). Éditions de l'hôpital Sainte-Justine.
- Faulx, D., & Danse, C. (2015). *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?* Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Greselle, O.Z. (2007). *Vers l'intelligence collective des équipes de travail: une étude de cas*. *Management & Avenir*, 14(4), 41-59.
- Laquerre, N., Thibault, M., Bève, A., Papalia, D. E., Wendkos Olds, S., & Feldman, R. (2010). *Le développement affectif et social de l'enfant de trois à six ans*. Dans *Psychologie du développement de l'enfant* (7e éd., pp. 169–171). Québec, QC : TC Média Livres inc.
- Meirieu, P. (1989). *Apprendre... oui, mais comment ?* (4e éd.). ESF.
- Michel, M. (2002). *La démarche inductive en pédagogie*. Le Portique, 9(1), 1-4.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences, a practical guide*. Malden, MA : Blackwell Publishing
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and student intellectual development*. Holt, Rinehart & Winston.
- Safont-Mottay C. ; De Léonardis, M. & Oubrayrie, N. (1994). *Les stratégies des projets à adolescence : présentation d'une technique et son opérationnalisation*. *Psychologie et Education*, 16, pp. 49–62.
- Schilder, P. (2013). *L'image et l'apparence du corps humain*. Routledge.
- Vandelle, H. (2017). *Estime de soi et sentiment d'efficacité personnelle : Les fondements du bien-être en éducation*. *Diversité*, 189, 155–160.
- Viau, R. (2002). *La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage. Une problématique particulière pour des modes d'intervention adaptés*. Conférence prononcée le 18 avril 2002 à Luxembourg dans le cadre du Cycle de conférences « Difficulté d'apprendre, Difficulté d'enseigner ».
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. La Dispute.

► Auteurs

Isabelle Magnée (HELMo)

Audrey Ignelzi (HELMo)

Eva Monteiro Ferreira (HELMo)

Amélie Brau (HERS)