

L'Éducation Physique en Mouvement

Revue professionnelle en ligne

Numéro 15 | Juin 2026

A woman with a red and black backpack is standing in a forest, looking towards the trees. The scene is bathed in warm, golden light, suggesting a sunrise or sunset. The woman is wearing a white t-shirt and khaki pants. The forest is dense with green foliage, and the ground is covered in fallen leaves.

**LES APPROCHES SENSIBLES EN
ÉDUCATION PHYSIQUE**

Mots clés : Estime de soi | Émotions | Éducation physique | Carnet de repères | Routines



Cléa Conus

Enseignante primaire diplômée, Suisse.

clea.conus@citycable.ch



Leila Camacho

Enseignante primaire diplômée, Suisse.



Magali Bovas

Enseignante spécialiste d'éducation physique, Chargée d'enseignement, Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse.

UN CARNET DE REPÈRES EN ÉDUCATION PHYSIQUE ÉMOTIONS, PROGRÈS ET ESTIME DE SOI AU CYCLE 1

Résumé : Ce travail de Bachelor s'inscrit dans une réflexion autour de la connaissance de soi et de la gestion des émotions en éducation physique (EP) au cycle 1 pour les élèves de 4 à 8 ans. Face aux difficultés des jeunes élèves à verbaliser leurs ressentis et à identifier leurs progrès, un carnet de repères a été conçu dans le but de soutenir leur développement émotionnel et leur estime de soi. Utilisé à la fin de chaque séance d'EP, ce carnet permet aux élèves d'exprimer leurs émotions, de reconnaître leurs réussites et d'identifier leurs défis. L'article présente les fondements théoriques, la mise en œuvre du dispositif et les conditions nécessaires à sa transférabilité dans d'autres contextes scolaires. Les résultats montrent que la mise en place de routines ritualisées et la verbalisation guidée des ressentis favorisent la construction de repères stables et contribuent au développement d'une estime de soi positive.

Introduction

« *Le manque de confiance en soi n'est pas une fatalité. La confiance en soi peut être apprise, pratiquée et maîtrisée, comme n'importe quelle autre compétence* » (Davenport, 2014). Cette citation a guidé notre démarche : comment, dès les premières années de scolarité, l'école peut-elle soutenir la construction d'une estime de soi positive chez les élèves ?

Notre intérêt pour cette thématique s'est construit à partir de questionnements issus de notre pratique et de notre parcours de formation. Nous avons toutes deux été confrontées, au cours de notre scolarité, à des situations en EP ayant influencé notre rapport au corps et à la confiance en soi. Ces expériences ont nourri une réflexion autour des conditions permettant aux élèves de s'engager sereinement dans les apprentissages moteurs et de développer une estime de soi positive dès le cycle 1.

Ces questionnements nous ont amenées à porter une attention particulière aux émotions vécues par les élèves. L'EP est un espace privilégié pour aborder cette question car les apprentissages y sont visibles et exposés au regard des autres. Comme le rappellent Jacot-Guillarmod et al. (2020, p.8), « *pratiquer en [éducation physique], c'est un peu se mettre à nu devant les autres* ». Les émotions vécues y sont intenses et parfois déstabilisantes. Pour

certains élèves, l'EP peut devenir un terrain de comparaison ou de peur de l'échec tandis que pour d'autres, une occasion de fierté ou de dépassement de soi.

Maintier et Alaphilippe (2007) distinguent deux dimensions de l'estime de soi chez les élèves du primaire : une dimension scolaire (liée aux apprentissages et aux performances) et une dimension relationnelle (liée aux interactions avec les pairs et les adultes). Dans le contexte de l'EP, ces deux dimensions sont étroitement liées, les élèves étant amenés à exposer à la fois leurs compétences motrices et leurs émotions au regard d'autrui. Ces constats soulignent l'importance de dispositifs qui valorisent les efforts, les progrès et les relations, et non uniquement la performance. De leur côté, Dacosta et al. (2020) insistent sur le lien entre estime de soi, sentiment de compétence et confiance en soi : ces notions sont interdépendantes et se renforcent mutuellement lorsque l'élève parvient à identifier ses réussites et à s'attribuer des progrès, ce qui souligne l'intérêt de dispositifs favorisant la verbalisation guidée et la prise de conscience des apprentissages dès le cycle 1. C'est dans ce contexte que s'inscrit notre réflexion. Nous avons exploré comment la construction de repères émotionnels et corporels, soutenue par un cadre ritualisé,

pouvait influencer la perception que les élèves ont d'eux-mêmes. Cet objectif s'inscrit pleinement dans le plan d'études romand, en effet, selon la formation générale, nous devons amener les élèves à : «Reconnaître ses besoins fondamentaux en matière de santé et ses possibilités d'action pour y répondre en identifiant des émotions en situation scolaire et en développant un vocabulaire spécifique » (PER, 2008). Notre hypothèse de départ est que la mise en place de routines et de repères stables en EP contribue à créer un environnement sécurisant, ce qui renforce le sentiment de compétence des élèves et par conséquent, leur estime de soi (Maintier et Alaphilippe, 2007, p.119)

Ces éléments ont constitué le point de départ de la conception d'un dispositif pédagogique visant à rendre le vécu émotionnel des élèves plus explicite, tout en s'inscrivant dans les contraintes et les réalités de l'enseignement de l'EP au cycle 1.

L'apprentissage de la gestion des émotions : présentation de nos outils

La séquence a été construite autour de l'équilibre, un thème particulièrement pertinent pour travailler la gestion des émotions en EP. Les situations d'équilibre mobilisent fortement le corps et exposent les élèves à des sensations variées : instabilité, appréhension, prise de risque, réussite visible ou chute. Ces expériences constituent des supports concrets pour travailler l'identification et la verbalisation des émotions telles que la peur, le stress, la fierté ou le courage, tout en offrant de nombreuses occasions de progrès progressifs. En variant les supports et les niveaux de difficulté, les élèves peuvent s'engager à leur rythme, ce qui favorise la prise de conscience de leurs capacités et soutient le sentiment de compétence.

Dans le cadre de notre projet, nous avons conçu et mis en place des outils visant à accompagner les élèves dans l'identification de leurs émotions et la prise de conscience de leurs compétences en EP. Le choix de ces outils repose sur une intention centrale : offrir aux élèves un espace structuré pour exprimer leur vécu émotionnel, réfléchir à leur expérience corporelle et reconnaître leurs progrès.

Le principal outil utilisé est un carnet de repères. Ce carnet est un document personnel que chaque élève complète à la fin des séances d'EP afin de consigner ses ressentis et ses réflexions. Il vise à soutenir une démarche réflexive accessible aux jeunes élèves, en les aidant à identifier leurs émotions, leurs réussites et leurs défis. Pour que cet outil fasse sens, le carnet a été créé en collaboration avec les élèves à la suite d'une première situation vécue en

salle de gym. Un temps de discussion a permis de recueillir leurs idées et leurs ressentis, favorisant ainsi leur implication et leur appropriation de l'outil.

Afin de soutenir l'identification des émotions, des albums de littérature jeunesse ont été utilisés. En 1-2P, le lien a été fait avec La couleur des émotions d'Anna Llenas, tandis qu'en 3-4P, les élèves ont découvert La boutique des émotions d'Anne-Marie Desplat-Duc et Antonin Favre. Ces supports ont permis de construire un vocabulaire émotionnel commun et de faciliter les liens entre récits et expériences vécues en EP.

Les carnets utilisés dans les deux classes présentent des formes différentes, adaptées au niveau des élèves. Le choix des émotions s'est fait à partir des ressentis exprimés lors d'une leçon de gym. Les discussions autour de situations concrètes, notamment la peur ressentie avant une situation de chute puis le courage et la fierté après l'avoir surmontée, ont conduit à intégrer des éléments tels que l'entraide, le courage, le respect des règles et la sécurité. Ces ajouts permettent d'ancrer les émotions dans des valeurs éducatives fortes et de renforcer un climat de confiance au sein du groupe classe.

En 1-2P, le carnet est constitué d'images à entourer, permettant aux élèves de s'exprimer sans recourir à la lecture ou à l'écriture. En 4P, le carnet est constitué de cases à cocher accompagnées de définitions écrites et de codes couleur. Cette structuration vise à soutenir la précision du vocabulaire émotionnel, tout en aidant les élèves à faire le lien entre émotions ressenties et actions réalisées en EP.

Concrètement, le carnet est rempli à la fin de chaque séance d'EP, lors d'un moment calme et ritualisé qui sert également de transition vers le retour en classe. Le remplissage est d'abord guidé collectivement par l'enseignante afin d'installer la routine et de s'assurer que les élèves comprennent le sens de l'outil. Progressivement, les élèves deviennent capables de compléter le carnet de manière autonome. La ritualisation de ce temps est un élément central du dispositif, favorisant la régularité et la sécurité émotionnelle. D'après Harper et al. (2017, p.2), « les apprentissages des élèves sont maximisés à partir du moment où les routines mises en place sont efficaces ; elles apportent aux élèves de la stabilité, de la cohérence et un moyen de gestion du temps. »

L'ensemble de ce dispositif vise à rendre explicite le vécu émotionnel des élèves et à leur permettre de mettre des mots sur ce qu'ils ressentent en EP. En offrant des repères clairs, un cadre ritualisé et des outils construits

avec les élèves, l'enseignant crée des conditions favorables à la connaissance de soi, à la reconnaissance des efforts et au développement de l'estime de soi.

En complément du carnet de repères, des temps d'échanges ont été proposés sous forme d'entretiens collectifs avec un petit groupe d'élèves. Ces temps de verbalisation offrent un espace sécurisé pour verbaliser le vécu émotionnel des séances d'EP. Guidés par des questions ouvertes, les élèves étaient invités à exprimer ce qu'ils avaient ressenti, ce qui leur avait semblé difficile ou agréable, et ce qui les avait aidés à réussir. Ces échanges ont permis d'approfondir la compréhension du sens que les élèves donnent à leurs émotions et à leurs expériences corporelles. Ils constituent également un outil facilement transposable en classe : instaurer des temps de discussion réguliers, en petit groupe, permet de renforcer la réflexion sur le vécu en EP, de valoriser les progrès et de soutenir la construction de repères émotionnels partagés.

Les conditions pour transférer ce dispositif

Afin que ce dispositif puisse être adapté dans d'autres contextes scolaires, plusieurs conditions de réussite se dégagent. Tout d'abord, la ritualisation des moments de

remplissage du carnet est essentielle : ces temps structurés permettent d'ancrer la routine et d'installer un climat propice à l'expression. Ensuite, la co-construction du support avec les élèves favorise leur engagement, car ils en comprennent le sens et les objectifs. Il apparaît également nécessaire d'assurer un climat bienveillant, fondé sur des repères stables et un cadre sécurisant (Harper et al., 2017; Maintier & Alaphilippe, 2007). L'expression des émotions doit par ailleurs être adaptée à l'âge des élèves : les plus jeunes s'appuient principalement sur des images, tandis que les plus âgés peuvent nuancer leurs ressentis à l'aide d'un vocabulaire plus précis. Enfin, la valorisation des efforts plutôt que de la performance constitue un levier central. La verbalisation des émotions et des réussites permettant aux élèves de prendre conscience de leurs compétences (Dacosta et al., 2020).

Ces conditions garantissent la transférabilité du dispositif sans en faire un modèle rigide. L'objectif n'est pas de reproduire un outil identique, mais d'en conserver la philosophie : aider les élèves à se repérer dans leurs émotions pour mieux se connaître et mieux apprendre dans le but de construire une estime de soi positive.



Figure 1. Carnet 1-2P

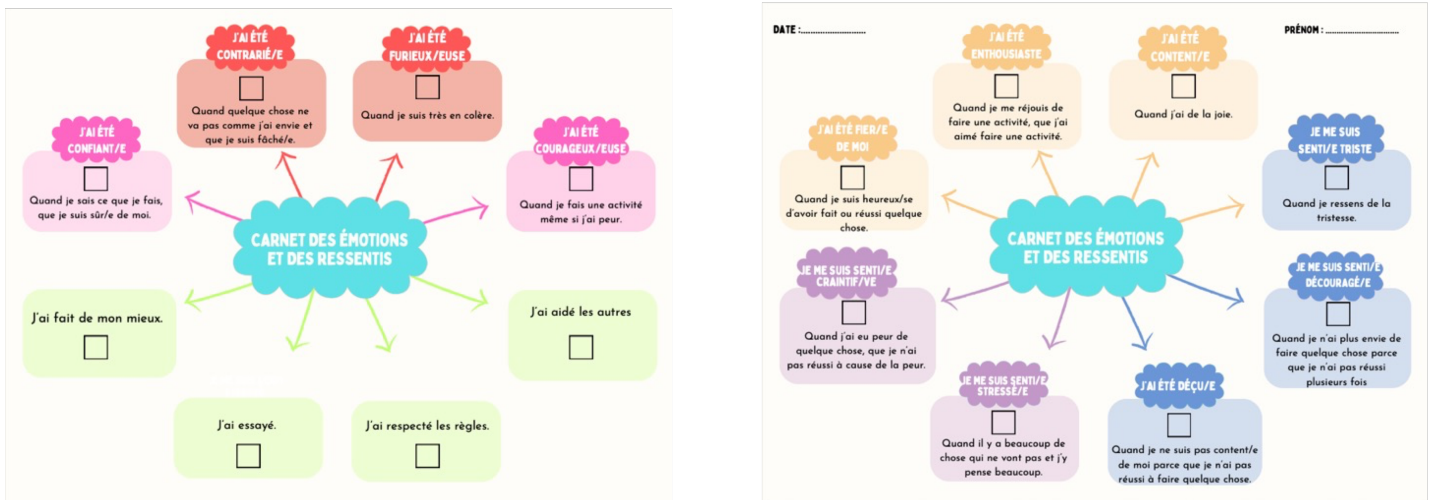


Figure 2. Carnet 4P

Conclusion

L'expérience menée montre que la mise en place d'un simple carnet peut transformer le vécu des élèves en EP. En structurant des temps de verbalisation et de réflexion, les élèves développent une conscience plus fine de leurs émotions et de leurs réussites. Ce processus soutient la confiance en soi et la motivation à apprendre. Sur le plan professionnel, cette démarche a contribué à faire évoluer notre regard sur les apprentissages en EP. Elle nous a amenées à considérer plus finement les dimensions émotionnelles et relationnelles de l'activité

physique, en complément des objectifs moteurs et didactiques. Ce travail a renforcé notre attention portée au vécu des élèves, à leurs ressentis et à la manière dont ceux-ci influencent leur engagement et leur confiance en eux.

Au-delà de l'EP, cette démarche peut inspirer d'autres disciplines : apprendre à identifier ses émotions, c'est aussi apprendre à se comprendre. Accompagner les élèves dans l'identification et la compréhension de leurs émotions participe à la construction d'une estime de soi durable et d'un rapport positif aux apprentissages.

Bibliographie

- Dacosta, A., Hay, C., & Albrecht, C. (2020). *Estime de soi, confiance en soi, sentiment de compétence*. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. <https://eduscol.education.fr/document/42430/download>
- Davenport, B. (2014), *Confidence Hacks: 99 Small Actions to Massively Boost Your Confidence (XXX)*, CreateSpace Independent Publishing Platform
- Harper, J., O'Brien, K. et Boisclair, N. (2017). Des routines de classe pour mieux apprendre : favoriser l'autonomie et l'enseignement des élèves de 5 à 12 ans au quotidien. *Chenelière Éducation*, p. 1-7.
- Jacot-Guillarmod, T., Weber, S., et Hagin, V. (2020). La stigmatisation en EPS des élèves en surpoids dans le milieu scolaire. Ébauche de solutions. *Education physique en mouvement (L)*, 3, 35-37. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5786>
- Maintier, C., & Alaphilippe, D. (2007). Estime de soi des élèves de cycle primaire en fonction du niveau de classe et du type de zone d'éducation. *Le Bulletin de Psychologie*, 60(2), 115–120. <https://shs.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2007-2-page-115?lang=fr>
- Delamadeleine, Y. (2008). *Le PER, Plan d'étude romand*. *Politiques de l'éducation et innovation : bulletin CIIP*, 22, 11-12.