



HAL
open science

La place de l'EPS dans la construction du vivre-ensemble à la maternelle. Mise en place de dispositifs coopératifs en Petite Section

Mélanie Chelle

► To cite this version:

Mélanie Chelle. La place de l'EPS dans la construction du vivre-ensemble à la maternelle. Mise en place de dispositifs coopératifs en Petite Section. Education. 2019. dumas-02942296

HAL Id: dumas-02942296

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02942296v1>

Submitted on 17 Sep 2020

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

MASTER**METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION**

Mention	Parcours
1^{er} degré	M2 A MEEF
Site de formation :	Croix de Pierre – ESPE Toulouse

MEMOIRE**La place de l'EPS dans la construction du vivre ensemble à la
maternelle****Mise en place de dispositifs coopératifs en Petite Section**

Auteur
CHELLE Mélanie

Directeur-trice de mémoire (en précisant le statut)	Co-directeur-trice de mémoire (en précisant le statut)
Jérôme AMATHIEU	Mélie FRAYSSE
Membres du jury de soutenance : (en précisant le statut)	
- Mélie FRAYSSE - Jérôme AMATHIEU	
Soutenu le 24/06/2019	

Table des matières

Introduction	3
Cadre théorique	4
1 Qu'est ce que coopérer à l'école ?	4
1.1 Un levier de la coopération : le climat scolaire	5
1.2 La dimension coopérative	7
1.2.1 Un constat : l'individu au coeur du système	7
1.2.2 Une solution : Rétablir la dimension collective	8
2 Qu'est ce que coopérer en EPS ?	11
2.1 Le double enjeu de l'EPS : "apprendre à coopérer" et "coopérer pour apprendre"	12
2.1.1 L'EPS : une discipline où l'on "apprend à coopérer"	12
2.1.2 L'EPS : une discipline où l'on "coopère pour apprendre"	13
2.2 État des recherches sur les conditions et effets de la coopération en EPS	13
3 Qu'est ce que coopérer en Petite Section ?	14
3.1 Le développement de l'enfant à 3/4 ans	14
3.1.1 Le développement intellectuel	14
3.1.2 Le développement moteur	14
3.1.3 Le développement affectif et social	15
3.2 Communication et coopération des PS	15
4 Le dessin d'enfant : éclairage sur une méthodologie retenue	15
4.1 Généralités sur le dessin d'enfant	16
4.2 Méthodologie de travail de recherche sur le dessin d'enfant	17
Problématique et questions de recherche	19
Méthodologie	20
5 Terrain d'étude	20
5.1 Construction des conditions éthiques	20
5.2 Participants	20
5.3 Le cycle d'enseignement	21

6	Matériaux et dispositifs	21
6.1	Questionnaires élèves	22
6.2	Relevé du nombre de conflits	24
6.3	Dessins d'enfant	24
7	Recueil et traitement de données	25
7.1	Déroulement du recueil de données	25
7.2	Traitement des données	27
8	Résultats	28
8.1	Observation du nombre de conflits	28
8.2	Questionnaires élèves	30
8.3	Les dessins d'enfants	32
9	Discussion	34
10	Conclusion et perspectives	39
11	Apports professionnels	42
	Bibliographie	44
	Annexes	45

Introduction

“Les valeurs véhiculées par le sport (respect d’autrui et des règles du jeu, dépassement de soi) sont spontanément adoptées par les enfants, alors que ces mêmes valeurs, dans la Société, sont parfois mises en cause. Conciliant plaisir et effort, le sport est un formidable vecteur éducatif.” Ce discours prononcé lors de la rentrée 2017 par Jean Michel Blanquer actuel ministre de l’Education Nationale illustre l’élan des politiques actuelles en faveur du sport et de l’Education Physique et Sportive (EPS) à l’école. Il montre également la place et le rôle particulier que tient l’EPS en tant que discipline scolaire.

Les nouveaux programmes de l’école maternelle de 2015 établissent un enjeu de formation central : apprendre ensemble et vivre ensemble. Cet objectif se veut transversal à tous les domaines d’apprentissage de l’école maternelle et élémentaire. Il est spécifiquement écrit dans les programmes de la maternelle que celle-ci est une « école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble » pour « constituer une communauté d’apprentissage qui établit les bases de la construction d’une citoyenneté respectueuse des règles de la laïcité et ouverte sur la pluralité des cultures dans le monde ». Cette volonté institutionnelle pour tous les élèves se retrouve en EPS, dans le domaine Agir, s’exprimer et comprendre à travers l’activité physique où il est inscrit que « les expériences corporelles visent également à développer la coopération, à établir des rapports constructifs à l’autre, dans le respect des différences, et contribuer ainsi à la socialisation. » L’EPS n’est donc plus seulement une reproduction de gestes et de techniques comme auparavant mais une discipline scolaire à part entière qui a la volonté d’influer à la fois sur le développement moteur mais aussi social des élèves à travers la transmission de valeurs fortes.

Les enjeux actuels de l’EPS amènent donc tous les professionnels de l’éducation et en particulier les professeurs à s’interroger sur la place qu’occupe l’EPS dans leurs pratiques. Cela me questionne tout particulièrement en tant qu’enseignante débutante et de façon plus spécifique en Maternelle. J’ai en effet pu constater dans ma classe de Petite Section la nécessité et l’intérêt de l’EPS pour développer l’activité motrice de mes élèves. Ils sont en effet à un âge où ils développent les possibilités motrices de leur corps et ont besoin de se dépenser physiquement. De plus, après quelques mois de pratique de classe, je m’interroge plus spécifiquement sur la dimension sociale et collective de l’EPS. Les enfants de Petite Section étant très autocentrés et individualistes, il me paraissait intéressant d’observer et d’analyser l’impact de pratiques coopératives en EPS sur le bien-être des élèves et sur le cli-

mat de classe. Par ailleurs, cette observation se situe au début de la scolarité des élèves et pour certains enfants lors de leur première mise en collectivité, cela permet donc de mener une analyse sans influences scolaires ou collectives précédentes. Il s’agira donc dans ce travail de recherche d’observer les effets d’une séquence en jeux collectifs sur le vivre-ensemble dans une classe de Petite Section. Nous étudierons plus précisément les effets de cette séquence d’EPS sur le bien-être des élèves et les influences possibles sur le climat de classe.

Cadre théorique

1 Qu’est ce que coopérer à l’école ?

Coopérer signifie agir ensemble pour créer quelque chose de commun ; à l’école la coopération c’est apprendre avec les autres et par les autres. Chacun est une ressource potentielle pour le groupe. De nombreuses pédagogies coopératives apparaissent pour tenter de répondre à la gestion de l’hétérogénéité et pour permettre à tous les élèves de réussir. En 2015 Connac¹, docteur en Sciences de l’éducation établit une définition de la coopération à l’école “coopérer c’est aider, coopérer c’est s’entraider, coopérer c’est travailler en groupe, coopérer, c’est rentrer dans les logiques tutorielles”. Coopérer c’est donc agir à plusieurs, c’est faire à plusieurs. Pour établir cette définition, Connac s’appuie sur les travaux de Marchive et reprend les 4 points de cette définition de la coopération à l’école. D’après lui, aider revient à accepter de donner un peu de son temps pour l’autre car on reconnaît qu’on peut lui apporter quelque chose, on reconnaît qu’on est compétent pour l’aider. S’entraider signifie qu’on est peut-être plus fort à plusieurs ; par exemple pour des élèves bloqués sur un obstacle dans un travail, ils peuvent potentiellement aller plus loin à plusieurs que seuls. Travailler en groupe est un dispositif mis en place par l’enseignant qui se révèle intéressant lorsque les élèves confrontent leurs points de vue et leurs possibles solutions sur le problème, ils confrontent également leurs conceptions initiales. Le tutorat ou logiques tutorielles, permet de reconnaître celui qui apporte de l’aide comme compétent, la formalisation est plus forte que pour de l’aide. Pour Connac (2015), ce dispositif permet une réelle formation des élèves à la fois pour les tuteurs qui aident et les tutorés qui reçoivent de l’aide.

1. <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/la-cooperation-a-lecole-les-leviers-pour-ameliorer-le-climat-scolaire.html>

Ce dernier précise que la coopération n'a pas tout le temps sa place dans une classe, notamment dans les moments où les élèves ont besoin de se retrouver seuls face à la tâche ou lors des temps de formalisation et de passation de consignes pour l'enseignant. Cependant, certains moments sont propices aux dispositifs de coopération comme les moments d'entraînement et permettent de gagner du temps en se passant des corrections collectives par exemple. "La coopération c'est une citoyenneté mise en oeuvre de manière très ordinaire, on fait les choses parce qu'on est dans une situation de communication authentique et vivante". D'après lui, on parle peu pour organiser la coopération, on fait les choses parce qu'on est dans une situation de communication concrète et réelle de classe. Pour mettre en place des dispositifs coopératifs en classe, tous les chercheurs ayant travaillé sur le sujet s'accordent pour énoncer une caractéristique essentielle à sa mise en oeuvre : le climat de classe.

1.1 Un levier de la coopération : le climat scolaire

Pour permettre la coopération dans une classe, une notion paraît essentielle pour de nombreux chercheurs : le climat scolaire. Il s'agit d'une notion qui a beaucoup évolué et qui se définit par des recherches récentes de manière de plus en plus précise. Un climat scolaire positif et serein permettrait aux élèves de mieux coopérer et donc de mieux apprendre. D'après Debarbieux² en 2015, le climat scolaire a d'abord été une notion difficile à définir et évoque dans ses travaux la définition du « School Climate Center »³ en 2009 qui établit que « le climat scolaire renvoie à la qualité et au style de vie à l'école. Il repose sur les modèles qu'ont les personnes de leur expérience de vie à l'école. Il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école. » De façon plus précise, d'après le School Climate Center en 2009 le climat scolaire repose sur 5 éléments :

- Les relations : Cela regroupe la nature des relations positives entre les individus, la valorisation de la diversité, la présence ou non d'entraide, la participation des parents aux décisions, ou encore l'investissement de la communauté scolaire par exemple.

2. Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques, 2015

3. COHEN, McCABE et al.

- L'enseignement et l'apprentissage : Cela évoque la présence ou non de pédagogie différenciée, le lien de l'apprentissage à la vie réelle, la qualité de l'enseignement, l'évaluation des pratiques ou encore la présence d'aides en cas de besoin.
- La sécurité : Cela sous-entend à la fois la sécurité physique (plan de crise, réponses claires et adaptées aux violences, sentiment de sécurité) et à la fois la sécurité émotionnelle (résolution de conflits, réponses au harcèlement).
- L'environnement physique : ce sont tous les éléments qui entourent l'élève comme l'espace ou les matériaux disponibles, la propreté, l'esthétisme ou les offres extrascolaires par exemple.
- Le sentiment d'appartenance : c'est le sentiment d'être relié à la communauté scolaire, l'engagement ou encore l'enthousiasme des professeurs et des élèves.

D'après la même étude du School Climate Center, d'autres éléments peuvent également être pris en compte. Tout d'abord, la participation des élèves ; on observe ainsi suivant le climat scolaire un fort engagement des élèves dans les activités scolaires avec leurs pairs et professeurs ou au contraire un désengagement des élèves. La réaction face aux conduites à risque est également un paramètre à prendre en compte, suivant que les élèves désapprouvent ou au contraire cautionnent les conduites à risque de leurs pairs comme la consommation de drogue ou encore l'apport d'armes à l'école. Un dernier élément peut aussi être pris en compte, il s'agit de l'attention que l'école porte à la vie familiale ; si les élèves sentent que l'école dénigre leur culture familiale et leur environnement ou au contraire si l'école les respecte. D'après cette étude, tous ces facteurs influent sur le climat scolaire à l'école.

En outre, plusieurs études ont été réalisées pour établir des liens entre le climat scolaire et les apprentissages. Ces études ont montré la relation entre un climat scolaire positif et la réussite des élèves. En 2012, De Pedro⁴ établit une synthèse nord-américaine sur ce sujet et conclut qu'un climat scolaire positif influence positivement la réussite des élèves. Il souligne notamment que le fait d'établir des relations de confiance entre professeur et élèves ou de proposer des dispositifs de travail collaboratif conduit à de meilleurs résultats en écriture, en lecture et en écriture⁵.

4. De Pedro K., 2012, School Climate Improvement in Schools : A Comprehensive Theoretical and Methodological Approach

5. HOY et HANNUM 1997

Dans son étude, il montre particulièrement l'importance du sentiment d'appartenance : des élèves qui se sentent valorisés et appartenant à un groupe vont être plus motivés et vont donc mieux apprendre et mieux réussir.

D'autres études comme celle de BENBENISHTY et ASTOR en 2005⁶ montrent qu'un climat scolaire positif permet d'augmenter les résultats scolaires mais également de surpasser les obstacles liés au milieu socio-économique. Un climat positif et serein a donc une influence significative sur les capacités d'apprendre. D'après le réseau Canopé⁷, sept facteurs influencent la qualité du climat scolaire. Tous ces facteurs englobent et permettent de cerner tous les aspects du vécu scolaire des élèves et des personnels mais certains ont plus d'impact que d'autres. Ces facteurs qui influencent le climat scolaire sont les suivants :

- Les pratiques partenariales
- La stratégie d'équipe
- La prévention des violences
- La coopération
- La coéducation
- La justice scolaire
- La qualité de vie à l'école

Dans le cadre de mon travail de recherche, je m'intéresserai ici à la dimension coopérative du climat scolaire qui me semble appropriée et intéressante à mettre en oeuvre et observer en EPS.

1.2 La dimension coopérative

1.2.1 Un constat : l'individu au coeur du système

Depuis quelques années, une société des « Temps hypermodernes » d'après Lipovetsky (2004) a succédé à une société autrefois plus familiale, basée sur le lien social et communautaire. Cette nouvelle Société se retrouve envahie par « le moi des individus » et les liens entre les individus et la Société évoluent. Des rapports de plus en plus éphémères et éloignés s'installent notamment au travers des réseaux sociaux. D'après Bobineau en 2011, « le rapport a ainsi pris de nouvelles formes et vient bouleverser les modalités traditionnelles de l'engagement collectif mettant au premier plan la quête de soi et non celle des autres. » L'individualisme se retrouve donc au coeur de nouveaux liens dans la société mais aussi à l'école.

6. BenbenisHty R., Astor R. A., 2005, School violence in context : Culture, Neighborhood, Family, School, and Gender

7. Pour un climat scolaire positif, Caroline Veltcheff, 2019

En effet, de nouvelles appellations sont apparues « projet d'accueil individualisé », « aide individualisée », « programme personnalisé de réussite éducative » ou encore « individualisation des apprentissages » et définissent l'élève en tant qu'individu spécifique. De plus, de nouveaux processus recherchent l'individualisation des apprentissages avec toutefois des critiques et un risque de stigmatiser et de creuser les écarts entre deux groupes d'élèves : les élèves « en difficulté » et les élèves « en réussite ».

1.2.2 Une solution : Rétablir la dimension collective

Face à cette société de plus en plus individualiste, de nombreuses réflexions émergent pour repenser une dimension plus collective de la Société. Un système de valeurs d'entraide, de solidarité, de coopération et de partage veut se construire pour lutter contre cet individualisme de plus en plus prégnant. Un nouvel objectif apparaît alors dans de nombreux discours : « le vivre ensemble ». L'application du « vivre-ensemble » devient également un enjeu de l'École en se situant au cœur des nouveaux programmes de l'école élémentaire et maternelle en 2015. La coopération et « l'apprendre ensemble » en sont des enjeux et se retrouvent dans de nombreuses études et courants inspirés d'un des préceptes de Wallon « l'enfant se construit par et avec les autres ». Pour cela, de nombreux courants de réflexion se concrétisent par des ouvrages traitant de l'intérêt de la dimension collective pour les apprentissages comme « Vivre et apprendre ensemble à l'école » en 2011 ou encore « 80 activités de coopération pour apprendre ensemble » en 2008. Du côté des programmes prescrits par l'Éducation Nationale, cette volonté se retrouve dès l'entrée à l'école et notamment dans les programmes de l'école maternelle où les élèves doivent y apprendre à vivre ensemble et apprendre ensemble. Pour rétablir une dimension collective des apprentissages, une question se pose qui est celle du contenu et donc de ce que doivent apprendre les élèves pour « bien vivre ensemble ». L'EPS semble être une discipline privilégiée qui porte en elle des valeurs et des compétences permettant de travailler le vivre-ensemble. La coopération, quant à elle, se présente comme une approche pouvant faciliter le vivre-ensemble car elle induit un partage de tâches et de valeurs entre plusieurs individus.

1. L'apprentissage coopératif

De nombreux travaux de recherche ont été établis sur les intérêts mais aussi les difficultés de la coopération. Des travaux ont spécifiquement été menés à l'école où le travail coopératif semble pouvoir avoir des effets positifs sur les apprentissages mais aussi sur les relations entre élèves et donc avoir une influence sur le climat sco-

laire. En France, Meirieu⁸ s'est particulièrement intéressé à la coopération à l'école. Dans une conférence en 2015 « Coopérer en actes : du vivre ensemble au faire ensemble », ce dernier présente les « bonnes » raisons qui expliquent la difficulté de la coopération mais également les raisons essentielles pour lesquelles il est indispensable de coopérer. Selon lui, les raisons qui peuvent amener à ne pas coopérer sont nombreuses. Tout d'abord la coopération prend du temps, elle impose également « un certain nombre de renoncements narcissiques, en particulier celle qui consiste à décider seul ». La coopération peut aussi brouiller les hiérarchies intellectuelles et sociales, c'est à dire qu'en coopérant les hiérarchies peuvent être bousculées et les différences de compétences entre les individus gommées. Meirieu souligne aussi le fait que la coopération divise le groupe humain en quatre catégories : « les concepteurs, les exécutants, les chômeurs et les gêneurs. Les concepteurs émergent et dirigent, les exécutants s'exécutent de façon docile, les chômeurs ne font rien car s'ils participaient cela gâcherait le résultat final et les gêneurs, on devrait mieux s'en passer car ils font perdre du temps à tout le monde ! » D'après lui, les chômeurs et les gêneurs se retrouvent donc en marge du groupe ; ce qui pose souci car un des objectifs de la coopération est d'impliquer tous les apprenants. Malgré les difficultés de la mise en place de dispositifs coopératifs, ceux-ci semblent avoir des effets sur les apprentissages des élèves.

2. Les effets de l'apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif peut avoir des effets positifs sur les apprentissages malgré les difficultés de mise en place qu'il faut anticiper. C'est ce qu'affirment de nombreux chercheurs étudiant les effets de l'apprentissage coopératif. En effet, suite à l'émergence de méthodes coopératives, des chercheurs se sont intéressés à leurs effets sur les apprenants. Ils ont établi trois catégories d'effets : les effets sur le rendement scolaire, les effets sur les attitudes scolaires et les effets sur les habiletés sociales et relationnelles. Tout d'abord, plusieurs analyses ont été menées sur l'effet de l'apprentissage coopératif sur le rendement scolaire. Du fait du grand nombre d'études réalisées sur ce sujet, certains chercheurs ont réalisé des méta-analyses à partir de résultats obtenus pour en mesurer la stabilité. Une première méta-analyse a été réalisée par Slavin en 1995⁹ et révèle que 78 des études réalisées ont montré des effets positifs significatifs sur le rendement scolaire.

8. Intervention de Philippe Meirieu lors de la Biennale de l'éducation et de la formation 2015 sur le thème de la coopération

9. Cooperative Learning : Theory, research and practice, Slavin 1995

Outre les effets positifs, aucune des études réalisées n'indique un effet négatif de l'apprentissage coopératif sur le rendement des élèves. Dans une deuxième méta-analyse plus récente menée par Roseth, Johnson et Johnson en 2008¹⁰, les mêmes résultats positifs ont été enregistrés. L'analyse montre que la mise en place d'apprentissages coopératifs produit des gains de 0,57 et 0,65 écart type sur le rendement des élèves. En plus d'une augmentation du rendement des élèves, de nombreuses études ont également prouvé que la coopération avait des effets positifs sur les attitudes scolaires.

Contrairement à un climat de classe individualiste et compétitif, l'apprentissage coopératif inciterait les élèves à faire plus d'efforts dans les tâches scolaires et augmenterait leur capacité de développement moral et de stratégies de haut niveau. De plus, d'après d'autres études, l'apprentissage coopératif développerait l'estime de soi des élèves et serait lié à une augmentation de la motivation scolaire. Enfin, il semble évident que l'apprentissage coopératif, qui s'effectue en groupe produit des effets sur les habiletés sociales et relationnelles des élèves. Ainsi, de nombreux chercheurs se sont intéressés à cet effet en particulier. La méta-analyse de Roseth et al. en 2008 conclut que l'apprentissage coopératif est associé à des relations sociales plus positives entre les pairs. De plus, de l'avis de nombreux chercheurs, il semblerait que le développement d'habiletés sociales et relationnelles de la coopération soit à la base de ses effets sur le rendement et les attitudes scolaires des élèves.

Ainsi, de nombreuses recherches ont montré des effets positifs significatifs à la fois sur les rendements, les attitudes scolaires et sur les habiletés sociales et relationnelles. Pourtant, de nombreux enseignants semblent encore réticents à l'utilisation de la pédagogie coopérative dans leur classe. La coopération est donc coûteuse à de nombreux points de vue mais il y a d'après Meirieu « des raisons impérieuses pour coopérer ». En effet, l'être humain ne se construit pas seul. Ce dernier ajoute même que « l'être humain se construit en tissant de manière subtile et sans fin, la ressemblance et la différence en un lien social que l'on appelle souvent aujourd'hui le « vivre-ensemble ». Il existe donc de nombreux avantages à coopérer, notamment pour favoriser le vivre-ensemble, notion éminemment d'actualité et beaucoup prononcée aujourd'hui et ce dès l'entrée à l'école.

10. Roseth, C. J., Johnson, D. W., Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships : The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures

D'après le dictionnaire de la maternelle publié en 2016¹¹, le vivre-ensemble signifie accepter les autres tels qu'ils sont, s'entraider, se comprendre. Il se fonde sur des valeurs communes telles que le respect de l'autre et de la différence, de la pluralité des cultures, de l'égalité, de la justice, de la laïcité. En 2015, cet élan se traduit par un nouvel enjeu de formation dans les programmes de l'école « Apprendre ensemble et vivre ensemble ». C'est parce que l'on apprend ensemble que les principes du « vivre-ensemble » peuvent se réaliser et s'appliquer. Deux objectifs sont établis : comprendre la fonction de l'école et se construire comme une personne singulière au sein d'un groupe. À travers ces deux objectifs, l'enfant va se construire progressivement en tant qu'élève et va s'approprier les règles de la vie en collectivité. L'apprentissage du vivre-ensemble doit donc se construire à chaque moment de la vie de la classe et tout au long de la scolarité de l'élève. C'est un apprentissage long et qui doit être établi de façon permanente. Toutes les valeurs transmises pour arriver à mieux vivre ensemble doivent se retrouver dans tous les moments de la classe et dans chaque discipline scolaire. Cependant, une discipline semble privilégiée pour transmettre ces valeurs : l'EPS.

2 Qu'est ce que coopérer en EPS ?

La coopération en EPS représente à la fois un enjeu, un apprentissage à atteindre mais également un outil qui permet de viser les apprentissages et faire réussir les élèves. D'après Billard en 2016¹², l'EPS est “ une discipline où l'élève à travers un développement moteur, apprend à coopérer mais également au sein de laquelle il doit coopérer pour apprendre”. En effet, d'après de nombreux auteurs “ il n'y a pas d'EPS sans coopération entre élèves !” car c'est une discipline où les élèves mettent en jeu leur corps au travers d'expériences motrices et donnent aux autres une certaine image d'eux-même. De plus, l'EPS est une discipline fortement ancrée dans des valeurs citoyennes et sociales. Cette discipline est encadrée par des textes officiels qui établissent des objectifs répondant à des valeurs comme celles de la solidarité, de l'entraide, de coopération, de respect et de vivre-ensemble. Les programmes de 2015 en maternelle se font le relais de ces objectifs notamment pour l'EPS présente dans le domaine “Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités physiques”¹³.

11. Le dictionnaire de l'école maternelle, 100 notions incontournables pour comprendre l'école maternelle, Nathan

12. Vers une culture commune de la coopération, enoveps revue n10 janvier 2016

13. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

Il y est dit que “ces expériences corporelles visent également à développer la coopération, à établir des rapports constructifs avec l’autre, dans le respect des différences, et contribuer ainsi à la socialisation.” On retrouve la notion de coopération plus particulièrement dans l’objectif visé “Collaborer, Coopérer, S’opposer” du domaine de l’EPS, il est notamment attendu des élèves en fin de maternelle de coopérer, d’exercer des rôles différents complémentaires, de s’opposer et d’élaborer des stratégies pour viser un but ou un effet commun. Comme dans beaucoup de disciplines à l’école, l’EPS fait face à l’hétérogénéité des élèves. D’après Billard, la coopération y est utilisée comme un outil fort pour proposer des solutions adaptées au niveau de tous les élèves.

2.1 Le double enjeu de l’EPS : “apprendre à coopérer” et “coopérer pour apprendre”

En EPS, la coopération s’envisage comme une compétence à construire mais également comme une démarche d’apprentissage permettant aux élèves de se transformer au contact des autres. Il existe donc un double enjeu de l’EPS : « Apprendre à coopérer » et « coopérer pour apprendre ».

2.1.1 L’EPS : une discipline où l’on “apprend à coopérer”

Le premier enjeu éducatif de l’EPS est d’apprendre à coopérer. Evin¹⁴ fait part dans ses recherches de plusieurs arguments selon lesquels l’EPS serait une discipline privilégiée pour apprendre à coopérer. Le premier argument concerne les activités en jeu en EPS, les activités au travers desquelles se fonde l’EPS, ce sont les Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA). Elles permettent et facilitent la construction d’un groupe pour aboutir à un projet commun, il s’agit donc d’apprendre à coopérer pour réussir et atteindre un but collectif au travers des différentes APSA. Le deuxième argument énoncé dans ses travaux concerne les types d’expériences vécues par les élèves en EPS. L’EPS est une discipline où les élèves agissent corporellement et mettent en jeu une image de leur corps face au regard des autres. De plus, le partage de lieux, d’espaces divers, d’objets ou de matériaux particuliers oblige les élèves à intégrer la dimension collective et à agir ensemble. Le troisième argument établi remonte aux objectifs même de l’EPS dans les programmes officiels avec la mise en avant et la promotion de valeurs telles que la coopération, l’entraide, la solidarité comme dit précédemment.

14. Thèse Agathe Evin, Coopération entre élèves et histoires collectives d’apprentissage en EPS, 2013

Tous ces arguments montrent donc que l'EPS de par ses enjeux et ses caractéristiques est une discipline privilégiée pour apprendre à coopérer.

2.1.2 L'EPS : une discipline où l'on "coopère pour apprendre"

Pour Evin, l'EPS participe également à un second enjeu qui est de "mieux apprendre avec la coopération". Au-delà du fait de considérer la coopération comme un but à atteindre, elle peut être envisagée comme un moyen ou même comme une stratégie d'enseignement pour faire mieux réussir les élèves. De nombreux enseignants utilisent des dispositifs coopératifs lors de leçons d'EPS comme travailler en groupe, en binôme, s'entraider. Ils mettent en place des tâches qui permettent la coopération comme la répartition de rôles précis pour s'entraider pour réussir la tâche ou encore le travail de groupe pour atteindre un but commun.

2.2 État des recherches sur les conditions et effets de la coopération en EPS

La coopération en EPS est considérée comme un apprentissage mais également comme un levier pour mieux apprendre ensemble. La coopération permettrait de mieux apprendre en EPS et pourrait avoir des effets positifs sur les apprentissages. C'est ce que montre Durand¹⁵ (2007) dans ses travaux de recherche. Elle montre l'importance des conditions sociales dans l'apprentissage moteur. Elle émet l'hypothèse qu'une pratique psychomotrice, le kayak-solo provoque des effets d'apprentissage différents selon le contexte relationnel dans lequel elle est apprise. Une hypothèse en lien avec la socio-affectivité est établie ; les situations de coopération auraient des effets positifs sur la cohésion du groupe. Les résultats de ces recherches montrent que le travail en sociomotricité et en coopération induit une augmentation de la cohésion socio-affective parmi les élèves ayant vécu cette modalité relationnelle. Cette méthode intègre de la co-observation, de la co-évaluation et des échanges verbaux et influe positivement à la fois sur la performance et sur la qualité de la technique motrice. Des études en EPS montrent aussi que les apprentissages coopératifs ont un effet sur le développement des compétences sociales. Dyson (2011) a montré l'effet de la pratique du basket-ball sur le rapport à l'école, à l'enseignant et aux autres. Vallet en 2007 a également montré les effets de l'apprentissage coopératif sur l'efficacité de la pratique du basket-ball et aussi sur les relations sociales au sein de chaque équipe.

15. La coprésence en éducation physique et sportive : les effets de quatre modalités relationnelles de pratique adoptées en kayak au cours moyen, 2007

3 Qu'est ce que coopérer en Petite Section ?

Pour mieux comprendre le public de mon étude, il me paraissait intéressant de faire un état des recherches sur le développement de l'enfant en Petite Section, soit à l'âge de 3 ou 4 ans. Cela permet de mieux comprendre le profil de mon public et de pouvoir ainsi anticiper les difficultés et les obstacles d'une recherche sur ce public si particulier.

3.1 Le développement de l'enfant à 3/4 ans

De nombreuses recherches ont été effectuées depuis des décennies pour tenter de cerner le principe d'intelligence de l'Homme et la façon dont elle se construit et notamment à partir de l'analyse de l'enfant. Selon Piaget ¹⁶, l'enfant en fonction de son âge et de son développement se situe à différents stades de développement. Vers 3 ans, il se situe au stade pré-opératoire.

3.1.1 Le développement intellectuel

À partir de 3 ans, la représentation symbolique apparaît, c'est à dire que l'enfant élabore en pensée des images ou des mouvements de la vie réelle. La pensée de l'enfant ne se résume plus au moment présent mais peut évoquer un objet absent. Ce stade s'achève par la pensée intuitive qui est caractérisée par la focalisation de l'enfant sur l'apparence des choses et non par un raisonnement logique. Les enfants peuvent interrompre fréquemment leur activité pour plusieurs raisons : changer d'activité ou parler ou diverses autres raisons. L'enfant est également auto-centré sur ses émotions et ses envies sans prendre en compte celles des autres.

3.1.2 Le développement moteur

Au niveau moteur, l'enfant automatise petit à petit ses mouvements, leur rythme et leur vitesse. Il commence à donner une fonction à ses gestes : gestes utilitaires ou spécialisés tels que l'écriture. L'enfant a besoin de mouvement, il éprouve du plaisir à bouger et se mouvoir. Il acquiert de la tonicité musculaire et crée une grande diversité de mouvements. Il devient également de plus en plus persévérant et expérimente la continuité, d'où certaines réticences pour arrêter une activité. Les mouvements sont de plus en plus coordonnés et l'enfant commence à expérimenter la latéralisation de son corps en choisissant un côté du corps plus habile.

16. Travaux Stades du développement de l'enfant, Piaget

3.1.3 Le développement affectif et social

L'enfant désire être avec les autres. Les échanges sont encore limités et les actions communes sont souvent commandées par le matériel. Il y a très souvent juxtaposition de plusieurs actions sans réelle coordination (les enfants jouent à la même chose mais chacun pour soi). À partir de 4 ans, les interactions augmentent entre les élèves et les situations de coopération et de collaboration aussi. C'est aussi le stade où se développe le jugement moral. L'enfant tient compte du résultat matériel et attend une sanction qui est d'autant plus efficace qu'elle est sévère.

3.2 Communication et coopération des PS

À son stade de développement, l'enfant de petite section entre progressivement dans la sociabilité. Il s'agit de la tendance qui pousse l'être humain vers les autres. D'après Deldime et Vermeulen¹⁷, dans la période de 3 à 6 ans, l'enfant désire être avec les autres, s'intéresse à ce que font les autres mais est encore dans un comportement pré-social. Il est à un âge où il a besoin de compagnie mais son égoïsme et l'instabilité de son comportement sont des obstacles au contact avec autrui. Les échanges sont limités et les actions en commun entre les enfants sont induites par le matériel. Les activités sont solitaires ou déroulées en parallèle, chacun joue à la même chose mais chacun pour soi. En milieu d'année de petite section, les interactions se multiplient et les premiers échanges naissent au départ de conflits. Les premières phases de collaboration apparaissent et deviennent plus durables. Les enfants apprennent à communiquer et commencent à se décentrer de leur seul point de vue et ressenti. Les activités de coopération mises en place en petite section permettent donc aux enfants de continuer à apprendre à communiquer et de commencer à faire ensemble pour atteindre un but commun.

4 Le dessin d'enfant : éclairage sur une méthodologie retenue

Ayant pour objectif d'utiliser le dessin d'enfant dans mon travail de recherche, il s'agit tout d'abord de préciser ici quelques généralités sur le dessin d'enfant puis de présenter quelques dispositifs et conditions à mettre en oeuvre pour une recherche avec des dessins d'enfants.

17. R.Deldime et S. Vermeulen (1983,1984) Le développement psychologique de l'enfant

4.1 Généralités sur le dessin d'enfant

D'après Souriac-Poirier¹⁸, le dessin d'enfant est avant tout un acte d'imitation. En dessinant, l'enfant laisse une trace, c'est une preuve d'existence. L'évolution du dessin suit en général l'évolution de la marche et l'évolution de l'écriture. Les dessins s'analysent par une évolution par sauts qualitatifs. On observe un premier saut avec l'acquisition d'une première dextérité manuelle vers 1 an. Vers 1 an et demi, on observe un second saut avec l'évolution du langage. Entre 1 an et demi et 3 ans, l'enfant se construit une représentation mentale et donne progressivement du sens à son dessin.

Entre 2 et 3 ans, l'enfant va acquérir des signes graphiques et se servir du dessin comme moyen de communication. Plusieurs stades sont observés dans les dessins d'enfants. Tout d'abord, les gribouillages où l'enfant prend le stylo pleine main et développe un lien de cause à effet : je gribouille et cela laisse une trace. Le réalisme fortuit se présente alors, c'est la fin du gribouillage et le début des formes isolées et des points sur les dessins. Vers 3-4 ans, apparaît le réalisme manqué où l'enfant cherche à reproduire une forme en particulier, c'est la phase essai/erreur où on voit apparaître la formation du bonhomme têtard et du bonhomme patate. L'enfant donne vie aux personnages et aux objets.

Entre 4 et 12 ans, l'enfant ne va plus dessiner ce qu'il voit mais ce qu'il sait, c'est la phase du réalisme intellectuel. On peut alors voir sur le dessin le rabattement (mise à plat du dessin) ou la transparence ; l'enfant va enlever certains plans qui le gênent (on voit dans la maison par exemple). Le dessin s'enrichit avec de nombreux détails notamment sur le corps. L'enfant ne se soucie pas des proportions entre les objets : plus c'est grand, plus c'est important. L'élaboration de l'espace topologique apparaît vers 8/9 ans. Enfin, vers 12 ans, c'est le réalisme visuel avec l'élaboration de la perspective.

18. Effets des pratiques motrices sur la représentation graphiques de soi chez les jeunes enfants, 2008

4.2 Méthodologie de travail de recherche sur le dessin d'enfant

Nous regroupons ici les conditions à mettre en oeuvre et les différents dispositifs existants pour cette méthodologie en s'appuyant notamment sur les travaux de Duborgel¹⁹.

1. Les stimuli

Le fait de proposer aux enfants la réalisation d'un dessin d'après un thème peut enlever les avantages du dessin purement "libre" mais permet d'obtenir des productions avec des éléments caractéristiques communs pouvant être comparés entre eux. Même en utilisant un stimuli, cela peut permettre de profiter des avantages du dessin libre dans le sens que le thème est présenté à travers une invitation au graphisme libre. En examinant les réponses engendrées par les stimuli, cela permet d'observer quels ensembles d'images l'enfant privilégie, quelles images il associe et comment ces représentations évoluent. Certains stimuli choisis ne correspondent pas à des dessins habituels proposés dans l'enseignement à l'école ; cela permet d'éviter une répétition mécanique ou habituelle de schémas connus à l'école.

2. Les consignes

Pour réaliser un dessin d'enfant, suivant l'âge et la capacité d'attention des élèves, il s'agit de donner des consignes simples et peu nombreuses. Duborgel dans son travail sur le dessin d'enfant énonce des conditions préalables au déroulement de la méthodologie. Tout d'abord, il faut que chaque enfant dispose d'une feuille et à un format intermédiaire de 20*15 cm pour permettre à la fois aux enfants inhibés et aux enfants plus expansifs de s'exprimer. Une feuille trop grande, en lien avec la contrainte de temps, pourrait entraîner des dessins inachevés.

Dans sa recherche, il établit une durée de dessin de 15 min au maximum qui s'explique par la capacité d'attention des élèves (plutôt réduite chez les jeunes enfants) et par le fait de limiter le temps pour faciliter l'expression spontanée. Dans sa recherche, il évoque également un point important de la méthodologie qui est le rôle et la place de l'enseignant. Il est important que l'enseignant fasse lui-même passer ce travail dans un environnement normal de classe pour ne pas perturber l'enfant avec un caractère "exceptionnel".

19. Le dessin d'enfant : structures et symboles , 1975

Lors du passage de l'enseignant auprès des élèves, il est important de laisser libre cours à l'imagination des enfants et d'utiliser l'expression "comme tu veux" comme par exemple "dessine le ciel comme tu veux" ou encore " fais comme tu veux un dessin qui parle de feu". L'enseignant ne doit donc donner aucune indication, aucun exemple sur les manières de représenter telle ou telle chose. Il s'agit de laisser libre cours à l'imagination et la créativité des enfants; c'est à lui de comprendre et d'exprimer son expression du stimuli proposé par l'enseignant. Il est également important que ce travail soit effectué aussi individuellement que possible pour éviter le phénomène "d'emprunt" par un enfant à propos d'une idée ou d'un graphisme d'un autre enfant. Toutes ces conditions peuvent paraître assez souples en comparaison d'autres recherches mais elles permettent de rassembler des conditions et des matériaux semblables pour établir des comparaisons.

Problématique et questions de recherche

Notre objet se situe au niveau de l'étude de l'influence d'une séquence d'EPS en Petite Section centrée sur l'amélioration du climat de classe et plus particulièrement des interactions entre élèves et sur leur bien-être à l'école.

Suite aux lectures que j'ai pu effectuées, je souhaite émettre les hypothèses de recherche suivantes :

- La mise en place de dispositifs coopératifs en EPS pourrait avoir des effets positifs sur le climat de classe
- Coopérer en EPS permettrait d'augmenter le bien-être des élèves de Petite Section
- La mise en place de dispositifs coopératifs en EPS permettrait d'augmenter le nombre d'évocations du collectif dans les dessins d'enfants

Méthodologie

Dans cette partie, nous aborderons les différentes étapes qui ont organisé ma démarche de recueil de données. Tout d’abord, je présenterai le terrain d’étude et les participants. Puis je développerai le dispositif mis en place ainsi que le matériel utilisé. Enfin, je détaillerai les procédures pour le recueil et le traitement des données.

5 Terrain d’étude

5.1 Construction des conditions éthiques

Ce travail de recherche a été mené auprès d’une classe de Petite Section en Cycle 1. Le recueil de données a été réalisé durant l’année scolaire 2018-2019 dans la classe qui m’a été attribuée pour l’année en tant que Professeur des Écoles Stagiaires (PES). La classe se situe dans une école maternelle située en banlieue toulousaine. Cette classe comprend 31 élèves dont un élève accompagné d’une AVS et deux élèves arrivés en janvier.

Ma recherche a été réalisée dans la classe dont je suis enseignante depuis septembre dans le cadre de mon année de stagiaire pour la formation au métier de professeur des écoles. Le fait d’être l’enseignante à temps partiel de cette classe a grandement facilité l’expérience pour instaurer un climat de confiance, qui est le résultat d’un long travail depuis le début de l’année scolaire. Ma présence et mes observations tout au long de la recherche n’ont donc pas été des obstacles puisque les élèves étaient habitués à ma présence.

5.2 Participants

L’étude s’est déroulée auprès d’une classe de Petite Section de 31 élèves. Cette classe se situe dans une école maternelle de 225 élèves, située sur la commune de Labarthe-sur-Lèze aux alentours de Toulouse. La plupart des élèves de la classe proviennent d’un milieu socio-économique moyen voir favorisé. Il s’agit d’une classe agréable et dynamique, qui peut être sujette à différents conflits pouvant s’expliquer par le grand nombre d’élèves ainsi que par la première année de scolarisation. Un élève est accompagné d’une AVS et deux élèves sont arrivés dans la classe début janvier. La classe est composée de 14 garçons et 17 filles. Le climat de classe y est globalement serein malgré de nombreux conflits quotidiens.

5.3 Le cycle d'enseignement

Le cycle d'apprentissage présenté lors de la recherche est une unité d'apprentissage en jeux collectifs. Il s'agit de la première fois de l'année où les élèves sont confrontés à des jeux collectifs en EPS. La séquence comprend 12 séances d'une durée de 30min. Cette séquence a été mise en oeuvre sur une période à une fréquence de 2 séances de jeux collectifs par semaine.

La figure ci-dessous représente la progression de l'unité d'apprentissage de jeux collectifs sur la séquence. Chaque séance était planifiée de la même manière : une première partie était dédiée à un lancement d'activité pour la séance d'EPS en faisant un rappel des séances précédentes ainsi qu'un apport de lexique, une deuxième partie était consacrée à une mise en action du corps avec différents jeux et selon les séances cela pouvait être un jeu collectif effectué lors de précédentes séances. Une troisième partie consistait à faire vivre aux élèves plusieurs situations avec des consignes précises et essayer différents dispositifs coopératifs (milieu de séquence). Et enfin, une dernière partie permettait de faire un retour sur l'activité que venait de vivre les élèves avec l'énonciation des critères de réussite et de réalisation.

Séances	Déroulement	Dispositifs coopératifs
Séances 1,2 et 3	Séances de découverte Remplir sa maison	Groupe classe
Séances 4 et 5	Remplir sa maison contre la maîtresse	Groupe classe contre la maîtresse
Séances 6 et 7	Remplir sa maison	Groupe classe contre la maîtresse et certains élèves
Séances 8 et 9	Jeu des dménageurs	Demi-classe
Séances 9 à 12	Jeu des dménageurs	Équipes

TABLE 1 – Tableau de séquence de la progression en jeux collectifs

6 Matériaux et dispositifs

Lors de ce travail de recherche, trois types de matériaux ont été recueillis : des questionnaires élèves adaptés à l'âge du public de la recherche effectués à divers moments de la séquence, un relevé du nombre de conflits lors de divers moments de classe au sein de la période de jeux collectifs et enfin des dessins d'enfants sur le thème du sport.

6.1 Questionnaires élèves

Pour mettre en place un questionnaire pour les élèves afin de recueillir et d'évaluer leur bien-être, une difficulté se pose : l'âge des élèves de mon étude. En effet, les questionnaires classiques pour des élèves plus âgés sont souvent de forme écrite avec de nombreuses questions où on y demande l'accord ou le désaccord avec certaines affirmations. Quelques études ont été effectuées sur le bien être des élèves à l'école notamment en 2015²⁰ où a été évalué le bien être d'élèves de primaire et de collège sous cette forme. Dans ces études, de nombreux items sont proposés pour cerner le mieux possible tous les aspects de la vie scolaire de l'enfant : les relations avec les enseignants, les activités scolaires, la satisfaction à l'égard de la classe, les relations paritaires, le sentiment de sécurité et le rapport aux évaluations. Face à l'absence de ressources pour l'âge du public de mon étude, je me suis donc inspirée de ces différents questionnaires et ai adapté la forme pour correspondre au public de mon étude.

J'ai donc établi un questionnaire sous la forme de smileys que chaque élève pourra choisir en fonction des questions posées. Chaque élève disposera de deux smileys ou bonhommes, l'un heureux et l'autre pas content représentant deux formes de réponses possibles aux questions.

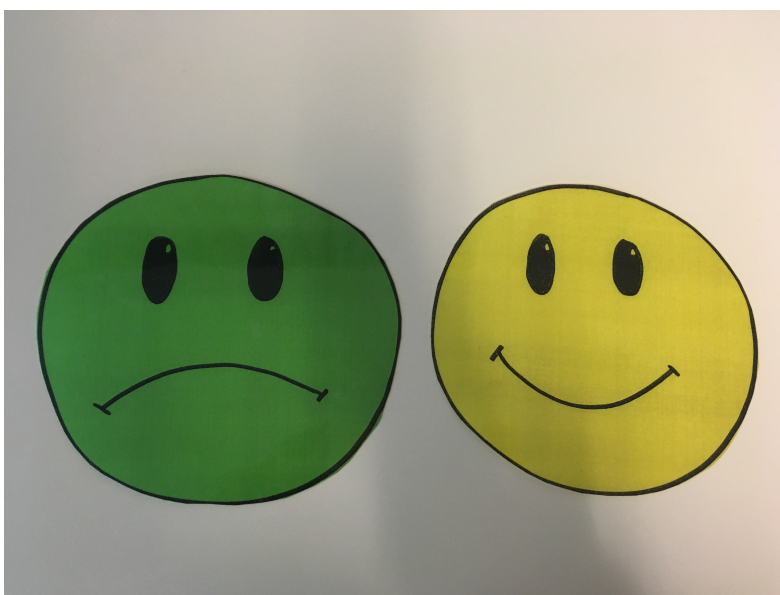


FIGURE 1 – Smileys utilisés lors du questionnaire

20. Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T., Ngo, H. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège.

Le nombre de propositions possibles (deux) a évolué au cours de mon recueil de données. Il était initialement prévu trois smileys : un content, un autre pas content et un troisième neutre. Cela avait pour objectif de proposer une plus grande diversité de réponses aux élèves et pas seulement une réponse binaire pour offrir plus de nuances. Lors des premiers questionnaires, trois smileys avaient donc été distribués à chaque élève mais le dispositif n'était pas adapté aux élèves de Petite Section. En effet, le nombre de smileys et donc de choix à disposition était trop important pour les élèves. Certains choisissaient deux smileys au lieu d'un seul ou encore s'échangeaient les smileys. Le moment du questionnaire était donc compliqué d'un point de vue organisationnel et matériel pour les élèves. J'ai donc décidé de réduire le nombre de smileys disponibles en proposant seulement deux choix. La suite du dispositif a été concluante et m'a donc engagée à garder ce choix de deux propositions possibles. Suite à chaque séance d'EPS, a donc été effectué un questionnaire auprès de tous les élèves en grand groupe . Deux questions leur ont été posées et il s'agit que chaque élève montre le smiley correspondant à sa réponse. Le nombre de questions est également adapté à l'âge et au niveau de compréhension des élèves, ces dernières ne seront donc pas très nombreuses et ciblées. Les mêmes questions seront posées tout au long de la séquence afin de pouvoir comparer les réponses tout au long de l'unité d'apprentissage en jeux collectifs.

Voici les questions qui ont été posées aux élèves :

- Est-ce que vous avez aimé la séance de sport ?
- Est ce que vous avez aimé jouer en sport avec les autres copains ?

L'intérêt de la première question est tout d'abord d'établir et de mesurer le bien-être des élèves suite à la séance d'EPS. Il s'agit d'avoir un ressenti à chaud suite à la séance d'EPS. Les élèves de Petite Section ayant des capacités de mémorisation plutôt limitées, les questionnaires ont eu lieu à la suite de chaque séance lors du retour en classe. La deuxième et dernière question quant à elle vise à mesurer l'appréciation des dispositifs coopératifs par les élèves. Elle cible l'appréciation des élèves au rapport aux autres. Ce questionnaire élèves permettra donc de mesurer les éventuelles évolutions du bien-être des élèves et de leur appréciation du rapport aux autres au cours de toute une période de jeux collectifs.

6.2 Relevé du nombre de conflits

La deuxième outil utilisé lors de ma recherche est un relevé du nombre de conflits présents dans la classe . Ce relevé avait pour but de compléter l’avis des élèves de la classe sur leur bien-être et plus largement de mesurer le climat de classe en effectuant des observations sur le nombre de conflits présents lors de divers moments en classe. Je me suis donc fixé une définition propre de ce que j’appelle conflit dans le contexte de ma classe. Il s’agit d’un différent ou d’une dispute entre élèves qui nécessite l’intervention de l’enseignant ou qui pousse les élèves à venir chercher l’enseignant pour le régler. Ces observations sur le nombre de conflits ont débuté avant la mise en place de la séquence en jeux collectifs lors de la période 3 de janvier à février et se poursuivent tout au long de la séquence de jeux collectifs en période 4 de mars à avril pour analyser si la séquence de jeux collectifs en EPS peut avoir une influence sur le nombre de conflits.

J’ai répertorié le nombre de conflits à l’aide d’un compteur manuel, qui à chaque clic permet de comptabiliser le nombre de conflits. Ce comptage s’effectue sur une matinée au cours de la même période où a été menée la séquence en jeux collectifs. Le nombre de conflits est répertorié à certains moments de la vie de la classe : temps d’accueil, temps de regroupement, temps de jeux ou activités autonomes lors de la fin des ateliers. Il était difficile de répertorier le nombre de conflits au cours des temps d’apprentissage ainsi que sur les temps de récréation pour des raisons organisationnelles et attentionnelles de l’enseignant (mener des temps d’apprentissage avec certains élèves et compter le nombre de conflits est trop chronophage et difficile à mettre en place sans pénaliser les apprentissages des élèves). Ce dispositif permet donc à la fois de comparer le nombre de conflits moyen par matinée entre une période sans jeux collectifs et une avec jeux collectifs. Il permet également de visualiser l’évolution du nombre de conflits lors de la période avec jeux collectifs en EPS. Ce dispositif aide à concevoir une approche plus générale pour l’évolution des conflits entre deux périodes de classe mais également plus spécifiquement au sein d’une même séquence d’EPS.

6.3 Dessins d’enfant

Le dernier outil utilisé pour mes travaux de recherche est le dessin d’enfant. Cet outil me paraissait intéressant pour apporter un dispositif supplémentaire pour analyser le ressenti et le point de vue des enfants sur les autres et sur les jeux collectifs. En classe de Petite Section, les élèves ont l’habitude de réaliser des dessins souvent

libres lors des temps d'accueil ou d'activités autonomes. Hormis ces temps-là, un temps spécifique est réservé à l'évolution de la représentation du bonhomme chez l'enfant de petite section. Mis en part ces différents exemples, les élèves de cette classe n'avaient jamais réalisé de dessins avec stimuli c'est à dire avec une consigne où ils doivent respecter un thème imposé pour leur dessin (voir précédemment). Pour cet outil je me suis inspirée de travaux de recherches menés auparavant auprès d'enfants. Les dispositifs et conditions de cette recherche me semblaient tout à fait applicables dans ma classe ; je m'en suis donc fortement inspirée malgré quelques adaptations nécessaires au contexte de ma classe. Chaque élève de la classe a donc réalisé deux dessins, un après la première séance de jeux collectifs et l'un en fin de séquence, après la dernière séance d'EPS.

Ce dispositif est sous forme de dessin raconté où l'enseignant passe auprès de tous les élèves pour que chacun explique et décrive ce qu'il a dessiné. Le dessin réalisé est présent lors de cet échange en appui pour éventuellement que l'élève pointe ou montre des détails de son dessin qui peuvent l'aider à raconter. Il est important que l'enseignant passe auprès de tous les enfants et écoute les explications de chaque enfant pour retranscrire les explications afin d'en garder la trace. Les dessins sont réalisés à deux moments précis, un en début de séquence et un autre en fin pour observer une éventuelle évolution dans les dessins et leurs explications. Il s'agit d'observer et de répertorier les allusions ou paroles rapportées concernant le collectif, le groupe classe ou les autres élèves. C'est ainsi pour analyser si les enfants, après une séquence de jeux collectifs, retranscrivent dans leurs dessins et explications la présence des autres ou d'éventuels dispositifs coopératifs. Cette analyse permet donc une comparaison entre les deux dessins de chaque enfant pour analyser l'évocation dans les dessins ou paroles du collectif ou de la présence d'autres enfants. Elle permet aussi d'un point de vue plus global de répertorier le nombre de dessins et paroles évoquant le collectif, les dispositifs coopératifs ou encore les autres élèves.

7 Recueil et traitement de données

7.1 Déroulement du recueil de données

Pour réaliser mes travaux de recherche, j'ai donc mis en place dans ma classe une séquence de jeux collectifs. Il s'agit d'analyser l'impact de cette séquence en EPS sur le vivre-ensemble à l'école et plus particulièrement en Petite Section. Le vivre-ensemble étant une notion très large, j'ai décidé ici de m'intéresser au bien-être des élèves et au climat de classe, deux notions essentielles au vivre-ensemble à l'école.

Pour mesurer le bien-être des élèves, j'ai décidé d'établir un questionnaire à soumettre aux élèves après chaque séance de jeux collectifs en EPS soit 15 séances. Cette régularité dans les questionnaires a permis d'avoir un plus grand nombre de données pour mesurer une éventuelle évolution dans le bien-être des élèves. Ce questionnaire s'effectue à l'oral en grand groupe en présence de l'enseignant et de tous les élèves présents. Il dure environ cinq minutes avec deux questions proposées aux élèves. À chaque question posée, les élèves doivent montrer un smiley, celui correspondant à leur réponse (content ou pas content). L'enseignant compte le nombre de smileys "content" pour chaque question et le note. Pour effectuer ce questionnaire, il est donc distribué à chaque fois deux smileys plastifiés et de grande taille pour chaque élève. Le rôle de l'enseignant est de rappeler les consignes aux élèves en précisant bien qu'ils ne peuvent montrer qu'un seul smiley et qu'ils doivent exprimer leur avis en montrant le smiley et pas à l'oral.

Pour mesurer le nombre de conflits dans la classe, il a fallu réaliser un comptage et un relevé de tous les conflits présents à divers moments de la classe. Ce relevé s'est déroulé lors des temps d'accueil, lors des temps de transition entre les temps d'apprentissage ou d'activités autonomes et lors des temps de regroupement. Il a été effectué uniquement les jours où avait lieu une séance d'EPS en jeux collectifs. J'ai donc répertorié à l'aide d'un compteur manuel tous les conflits au sein de la classe lors de ces temps. Comme dit précédemment, par conflit on appellera tout différent ou dispute qui nécessite l'intervention de l'enseignant pour le régler ou qui pousse les élèves à venir chercher l'enseignant pour le régler. Les données sont récupérées sur une matinée de classe car la totalité des élèves sont présents le matin. Il était intéressant de réaliser ce recueil avec le nombre maximal d'élèves pour refléter au mieux le climat de la classe. Un relevé effectué dans les mêmes conditions lors de la période précédente a été réalisé pour comparer le nombre moyen de conflits et donc observer si une séquence de jeux collectifs en EPS pouvait influencer sur le climat de classe au travers du prisme du nombre de conflits. Deux types de données seront donc analysés : le nombre moyen de conflits entre les deux périodes (une avec et l'autre sans jeux collectifs) ainsi que le nombre de conflits dans la classe durant toute la séquence de jeux collectifs.

Enfin, lors de cette recherche il s'agira de mesurer l'évocation du collectif ou des autres élèves dans des dessins d'enfants. Pour cela, j'ai décidé d'utiliser le dessin d'enfant. Les élèves ont pu réaliser deux dessins, l'un en début de séquence à la suite

de la première séance de jeux collectifs et l'autre en fin de séquence à la suite de la dernière séance de jeux collectifs. Ce dessin est sous forme d'un dessin raconté. Il s'agit d'un dessin réalisé par les enfants et dont ils expliquent la signification à l'enseignant. Pour réaliser ces dessins, une consigne a été imposée aux élèves "Dessine comme tu veux le sport qu'on fait à l'école". La même consigne a été donnée lors des deux dessins. Le but était de proposer un stimuli pour pouvoir comparer plusieurs dessins ayant reçu la même consigne. Pour ce recueil de données, chaque élève disposait d'une feuille individuelle de format A5 ainsi que de crayons et de feutres. Le temps de dessin a duré 15 min car il s'agit d'un temps adapté à la concentration de ce jeune public et c'est un temps assez court pour recueillir des perceptions spontanées des élèves. Les élèves sont disposés sur des tables en petits groupes mais le travail reste autant que possible individuel. Il est important que chaque élève fasse un dessin le plus librement possible dans le respect du thème imposé. Les adultes de la classe ont été prévenus dans ce sens pour ne pas donner d'indications aux élèves et ainsi les laisser exprimer leur ressenti le plus librement possible. Une fois les dessins réalisés, je suis passée auprès de chaque élève pour lui demander de m'expliquer son dessin en le gardant pour appui au langage si nécessaire. J'ai noté les phrases et les explications de chaque élève sur les deux dessins. Cela a pour objectif de relever une potentielle évolution dans le nombre de paroles d'enfants qui évoquent les autres ou le collectif lors de l'explication de leurs dessins.

7.2 Traitement des données

Pour analyser et traiter toutes les données obtenues, j'ai utilisé le langage de programmation Python qui permet de facilement tracer des courbes ou histogrammes à partir des données recueillies. Un histogramme a été réalisé reflétant le nombre de conflits lors de chaque matinée de classe où a eu lieu une séance de jeux collectifs en EPS. Des données ont également été relevées lors de la période précédente (sans jeux coopératifs en EPS). Un histogramme comparant le nombre de conflits de chaque période a donc été réalisé. Pour relever toutes les données des questionnaires élèves, une courbe pour chaque question a été réalisée. Elle retrace l'évolution du nombre de réponses positives des élèves en fonction du numéro de la séance. Deux courbes sont donc établies : l'une pour la question " Avez-vous aimé le sport aujourd'hui ?" et l'autre pour la seconde question " Avez-vous aimé jouer avec les autres copains ?". Pour traiter les données concernant les dessins des élèves, j'ai établi un comptage du nombre de dessins évoquant les autres, le collectif ou encore des dispositifs coopératifs. Un histogramme représentant la moyenne de dessins qui évoquent le thème du collectif a été tracé afin de pouvoir les comparer.

8 Résultats

8.1 Observation du nombre de conflits

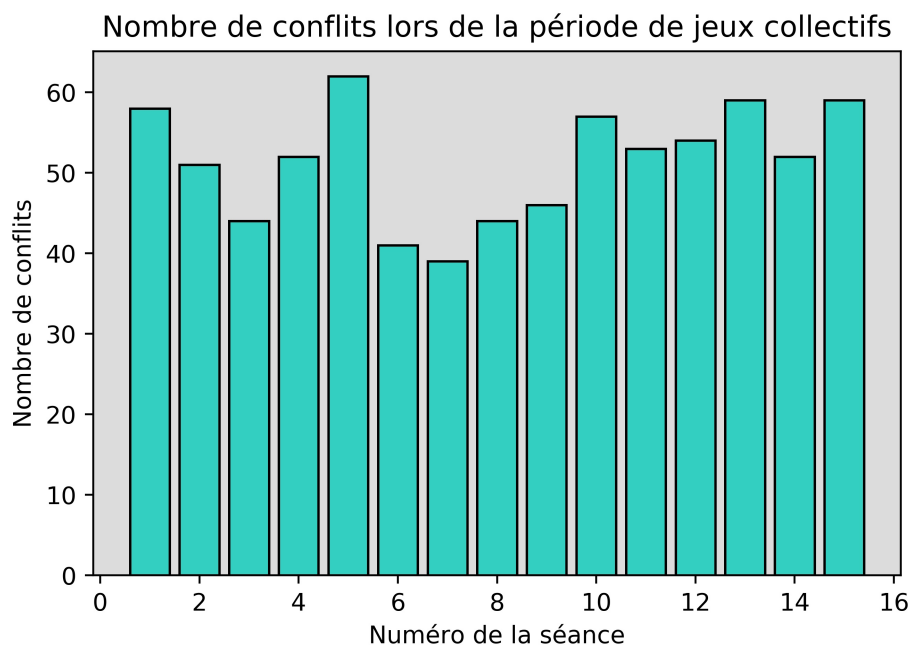


FIGURE 2 – Nombre de conflits lors de la période de jeux collectifs

Ci-dessus l’histogramme représentant le relevé du nombre de conflits lors de la période de jeux collectifs. Le relevé a été effectué lors de chaque matinée où s’est déroulée une séance de jeux collectifs en EPS ; soit 15 séances. D’après l’observation de l’histogramme, on ne peut conclure ni à une hausse ni à une baisse du nombre de conflits lors de la période de jeux collectifs. Une petite baisse est observée en milieu de période mais elle n’est pas significative et n’est pas confirmée par la suite. Le nombre de conflits reste stabilisé dans une fourchette entre 40 et 60 conflits par matinée. L’analyse de l’histogramme ne permet donc pas d’obtenir une conclusion qui permettrait d’affirmer que la séquence de jeux collectifs a eu un effet sur le climat de classe et plus particulièrement sur le nombre de conflits.

En complément, un relevé du nombre de conflits a été réalisé lors de la troisième période (période précédente), période sans jeux collectifs en EPS. Ci-dessous, un histogramme comparant le nombre moyen de conflits entre la troisième (sans jeux collectifs) et la quatrième période(avec jeux collectifs). On peut ainsi observer sur la figure ci-dessous une baisse du nombre moyen de conflits entre la troisième et la quatrième période. Cependant, cette baisse est à relever mais n’est pas réellement

significative pour conclure d'une influence des jeux collectifs sur le nombre de conflits dans la classe. Le nombre de conflits moyen lors de la troisième période s'établit à environ 55 conflits par matinée pour 51 lors de la quatrième période. On relève donc une baisse dans le nombre de conflits de classe entre les deux périodes mais cette baisse ne nous permet pas de conclure qu'elle est la conséquence de la mise en place de jeux collectifs et coopératifs en EPS.

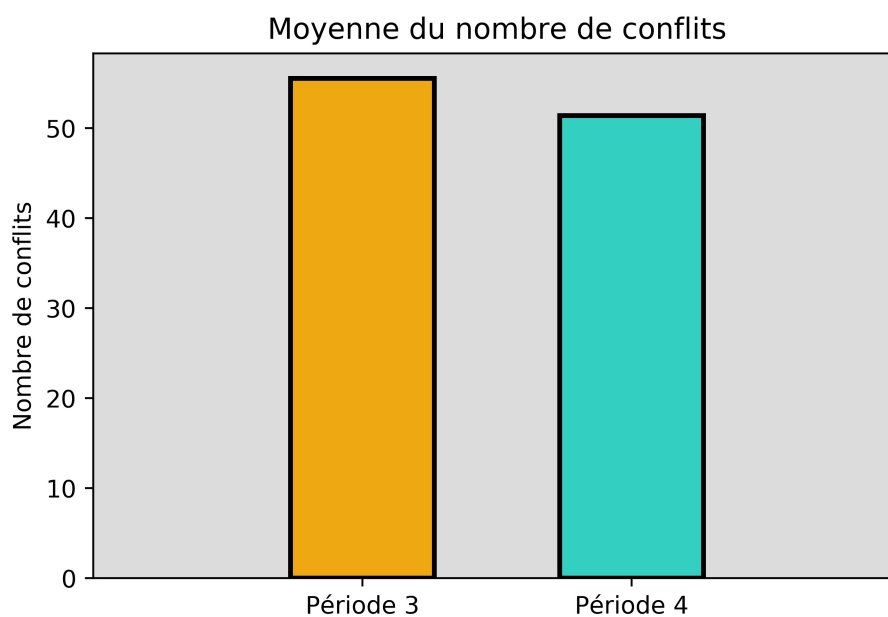


FIGURE 3 – Comparaison de la moyenne du nombre de conflits entre deux périodes

8.2 Questionnaires élèves

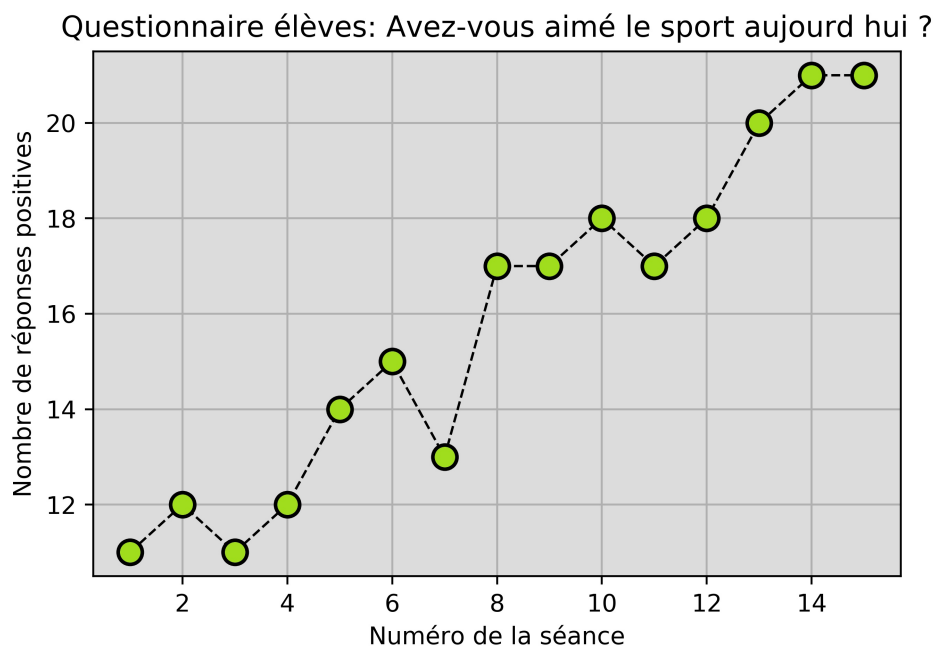


FIGURE 4 – Nombre de réponses positives à la question : "Avez-vous aimé le sport aujourd'hui ?"

Voici le graphique représentant l'évolution du nombre de réponses positives à la première question du questionnaire élèves. Il s'agit de la question "Avez-vous aimé le sport aujourd'hui?". Il s'agit d'évaluer le bien-être des élèves ainsi que leur ressenti à chaud suite à la séance d'EPS. Cette question a été posée aux élèves à la fin de chaque séance de jeux collectifs en EPS, soit 15 fois. Quinze données en résultent et sont représentées dans le graphique ci-dessus. En observant la courbe du nombre de réponses positives, on note clairement une augmentation du nombre de réponses positives à cette première question. En effet, l'évolution passe de 11 réponses positives à 21 réponses positives en fin de séquence. La courbe du nombre de réponses positives à la première question tout au long de la séquence montre donc bien une nette augmentation des réponses positives des élèves.

Questionnaire élèves: Avez-vous aimé jouer avec les autres copains?

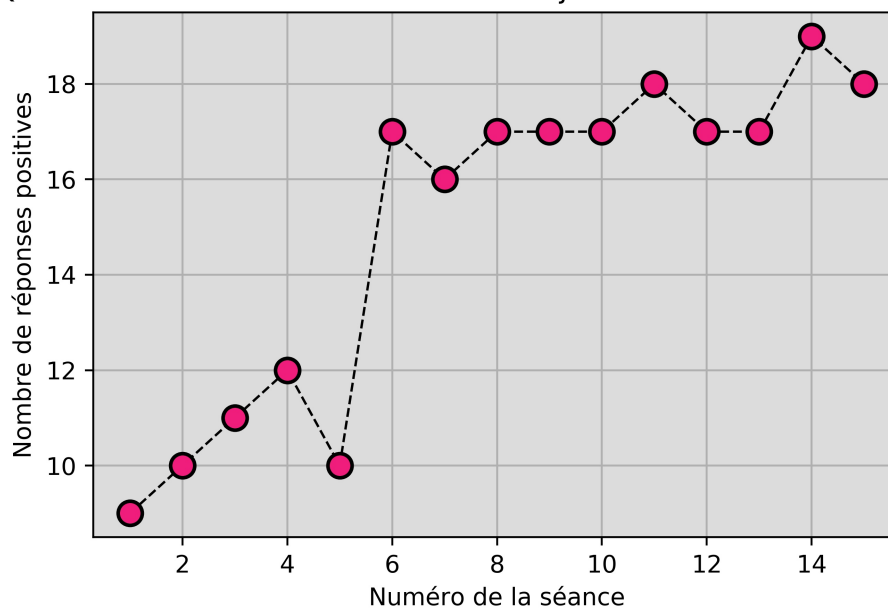


FIGURE 5 – Nombre de réponses positives à la question : "Avez-vous aimé jouer avec les autres copains?"

Ci-dessus le graphique représentant l'évolution du nombre de réponses positives à la seconde question du questionnaire. Il s'agit de la question "Avez-vous aimé jouer avec les autres copains?" Le but est d'évaluer le ressenti sur le rapport aux autres et sur les dispositifs coopératifs en EPS. Cette question, comme la précédente, a été posée à la fin de chacune des 15 séances d'EPS de jeux collectifs; il y a donc 15 données. En analysant la courbe, on observe clairement une augmentation du nombre de réponses positives chez les élèves pour cette question. L'évolution démarre de 9 réponses positives et parvient jusqu'à 18 réponses positives en fin de séquence. On observe également une très nette augmentation lors du questionnaire de la séance 6. Cette courbe reflète ainsi une nette augmentation des réponses positives des élèves à la seconde question du questionnaire.

8.3 Les dessins d'enfants

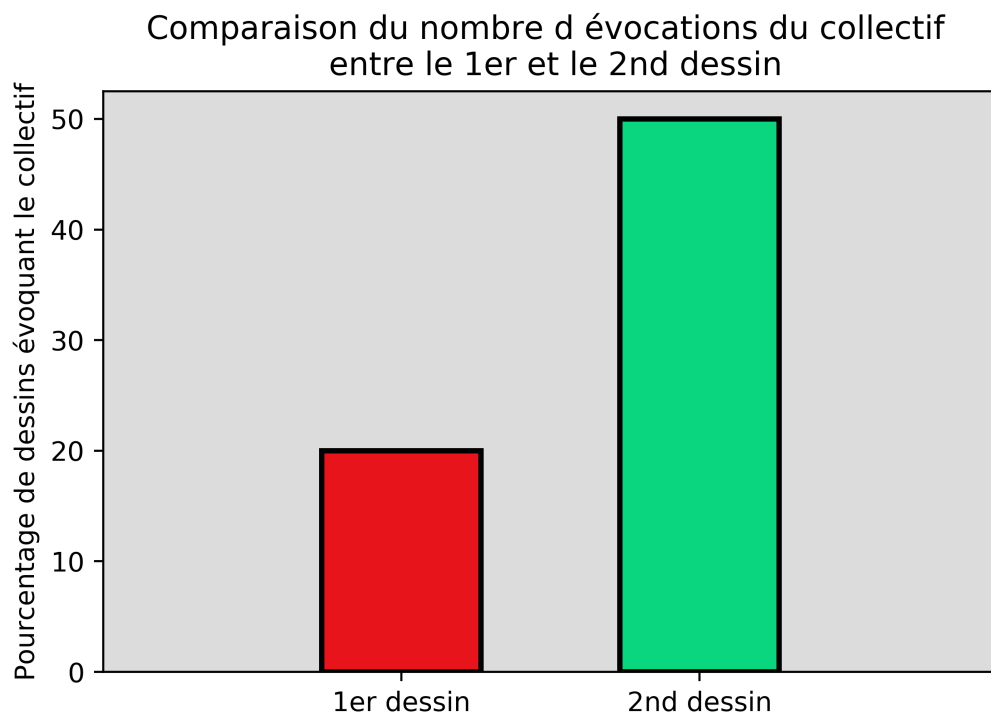


FIGURE 6 – Moyenne du nombre d'évocations du collectif dans les dessins des enfants

Ci-dessus un histogramme représentant la moyenne du nombre d'évocations du collectif dans les dessins d'enfants. Il s'agit du nombre de fois où les élèves ont parlé du collectif, des autres enfants ou encore des dispositifs coopératifs lors de l'explication de leur dessin. Il s'agissait de voir l'évolution entre le premier dessin réalisé en début de séquence (après la première séance d'EPS) et le second dessin réalisé en fin de séquence. Ces deux histogrammes ont été réalisés en comptant le nombre de dessins faisant allusion ou qui évoquaient le collectif. Le pourcentage a été réalisé par rapport au nombre d'enfants présents lors de la réalisation de chaque dessin. En comparant les deux histogrammes, on observe clairement une augmentation dans le nombre d'évocations du collectif entre le premier et le second dessin. Cette augmentation est très significative puisque le nombre d'évocations du collectif a plus que doublé. L'analyse des dessins et de leurs explications montre donc bien une nette évolution positive dans l'évocation du collectif ou des autres entre les deux dessins réalisés par les enfants.

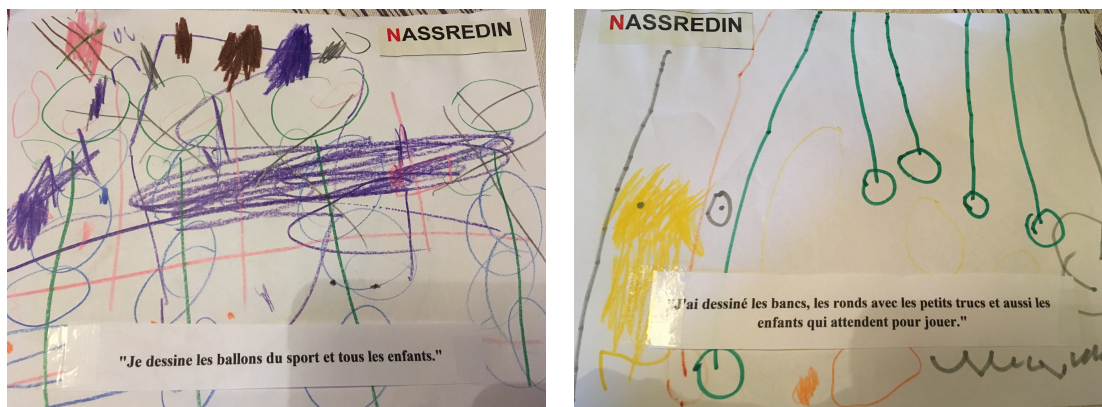


FIGURE 7 – 1er exemple de dessins d'enfants

Ci-dessus les deux dessins d'un premier élève ayant évoqué lors de ses deux dessins le collectif et les autres au travers des expressions "tous les enfants" et "les enfants qui attendent pour jouer". Dans le cas de cet enfant, on observe une permanence de l'évocation du collectif dans l'évolution de ses dessins.

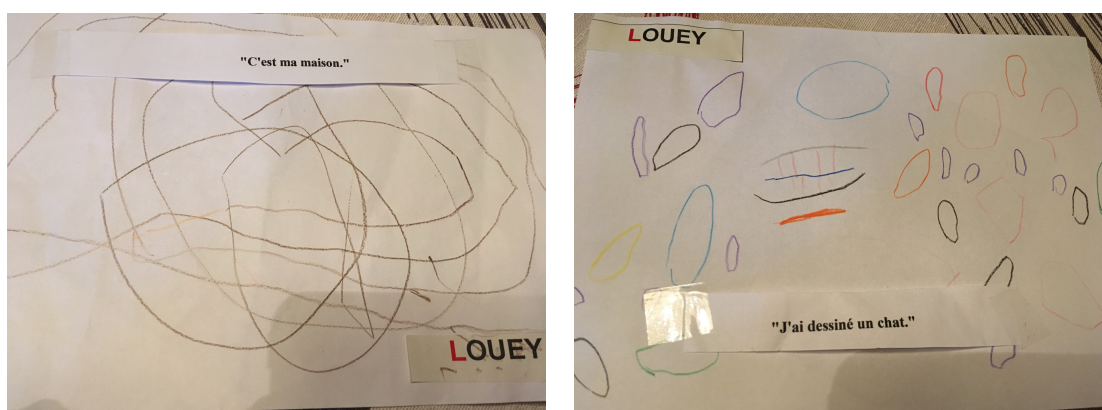


FIGURE 8 – 2ème exemple de dessins d'enfants

Ci-dessus les deux dessins d'un deuxième élève n'ayant évoqué le collectif dans aucun de ses dessins. Il est révélateur de l'élève qui ne respecte pas le thème imposé mais représente des thèmes qui le touchent et l'intéressent sur le moment. Par exemple, l'élève évoque ici des thèmes divers tels que le dessin de sa maison ou d'un chat. Cela peut être représentatif d'un certain nombre d'élèves en Petite Section.

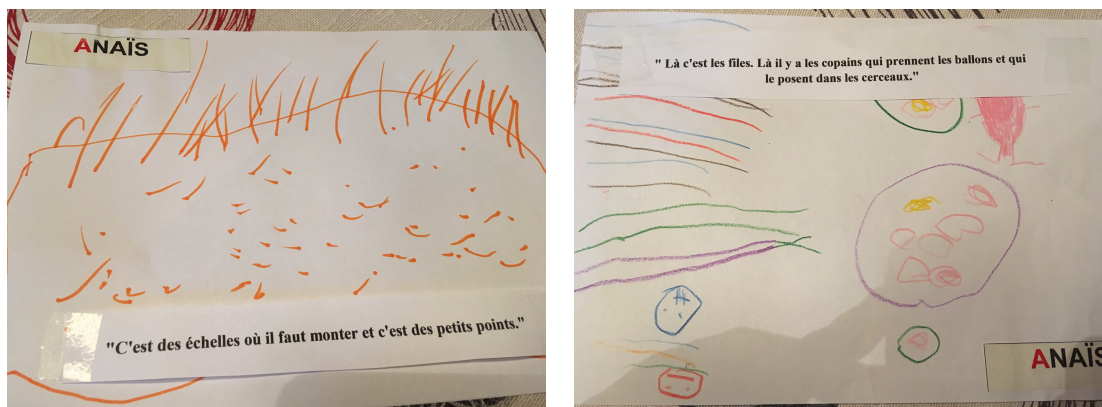


FIGURE 9 – 3ème exemple de dessins d'enfants

Ci-dessus les deux dessins d'une troisième élève ayant évoqué le collectif lors de son second dessin. Cette élève n'avait pas évoqué le collectif ou les autres lors de son premier dessin. Elle est représentative d'un certain nombre d'élèves de la classe puisqu'on a pu observer une réelle augmentation du nombre d'évocations du collectif pour le second dessin.

9 Discussion

Nous discuterons dans cette partie des principaux résultats obtenus suite à ce travail de recherche. Pour cela, nous expliciterons trois grands résultats portant sur tous les champs et méthodes utilisés lors de cette recherche.

La séquence de jeux collectifs n'a pas d'influence significative sur le nombre de conflits en classe.

Nous avons émi l'hypothèse qu'une séquence en jeux collectifs pouvait avoir une influence positive sur le climat de classe et plus particulièrement sur le nombre de conflits. Nous supposons donc que le nombre de conflits diminuerait au fur et à mesure de la séquence et que ce nombre serait moins élevé en fin qu'en début de séquence. En analysant les données du graphique présentes sur la figure 2, nous observons une variation du nombre de conflits selon les séances mais il est impossible d'établir une évolution positive ou négative de façon générale. En effet, d'après le graphique en figure 2, le nombre de conflits reste plu sou moins constant de la première à la dernière séance. On ne peut donc pas établir que la séquence d'EPS en jeux collectifs a permis de réduire le nombre de conflits en classe. On peut toutefois observer en milieu de séquence, une baisse relative du nombre de conflits entre la

sixième et la dixième séance. Cette baisse du nombre de conflits provient peut-être de l'installation des jeux collectifs en EPS (déjà plusieurs séances)et donc de l'installation de certaines règles notamment la coopération mais rien ne nous permet de l'affirmer. Ces variations du nombre de conflits dans la classe peuvent s'expliquer par les périodes scolaires. La séquence de jeux collectifs s'est déroulée sur toute une période de classe avec une première séance lors de la rentrée de Mars et la dernière aux vacances de Pâques. Les pics de conflits se trouvant au début et en fin de séquence peuvent trouver une explication par la reprise de classe ou l'approche des vacances.

En effet, en début de période, un temps d'adaptation est nécessaire aux élèves pour s'habituer à nouveau à la vie en collectivité et aux règles de la classe notamment en maternelle : les conflits sont donc plus présents car les élèves ne sont plus habitués à la vie de classe après une longue coupure pendant les vacances. Quant à la fin de période, il s'agit également d'une période délicate pour les relations entre élèves car les élèves sont fatigués, à fleur de peau nerveusement et donc plus sujets aux conflits. Le travail de recherche mené ici ne nous permet donc pas d'observer si la mise en place de dispositifs coopératifs en EPS a une influence sur les conflits lors des séances d'EPS. Il s'intéresse à la transposition en classe en analysant l'effet de l'EPS sur les conflits de classe. Notre hypothèse de départ ne peut donc être validée puisque ce travail de recherche ne montre pas une baisse des conflits significative lors de la mise en place de la séquence de jeux collectifs en EPS.

En complément du recueil de données lors de la période de jeux collectifs en EPS, un second recueil de données a été établi lors de la période précédente (sans jeux collectifs en EPS) pour comparer le nombre de conflits entre une période avec jeux collectifs et l'autre sans. Il s'agissait de voir de manière plus générale sur une période si la séquence de jeux collectifs influençait le nombre de conflits dans la classe. D'après la figure 3, la moyenne des conflits est plus élevée lors de la période sans jeux collectifs que lors de la période avec jeux collectifs. Néanmoins, la différence entre les deux moyennes n'est pas suffisante pour affirmer que la séquence d'EPS joue un rôle sur le nombre de conflits en classe. En croisant toutes les données, nous pouvons conclure que la séquence de jeux collectifs n'a pas eu d'influence significative sur le nombre de conflits dans la classe lors de cette étude. Cependant, cette expérience a été menée sur deux périodes de classe, ce qui ne permet pas d'obtenir assez de données pour valider ou invalider notre hypothèse avec certitude. Il pourrait donc être intéressant de mener cette étude sur une plus longue durée.

Le bien-être des élèves mesuré lors du questionnaire augmente de façon significative au cours de la séquence de jeux collectifs.

Lors de l'hypothèse de départ, nous avons établi que la coopération pourrait permettre d'augmenter le bien-être des élèves. Nous supposons donc que la mise en place de pratiques coopératives en EPS influencerait le bien-être des élèves en augmentant leur ressenti positif. Pour cela, deux questions étaient posées à chaque séance d'EPS, l'une concernant le ressenti général sur la séance d'EPS et l'autre concernant le ressenti sur le rapport aux autres. Comme dit précédemment, le nombre de réponses positives aux deux questions augmente de façon significative entre le début et la fin de la séquence d'EPS.

L'hypothèse selon laquelle la coopération en EPS augmenterait le bien-être des élèves semble donc confirmée. On observe en effet une forte augmentation du nombre de réponses positives entre le début et la fin de la séquence pour les deux questions du questionnaire (figures 4 et 5). Cette hausse significative du nombre de réponses positives peut s'expliquer selon plusieurs raisons. Une des premières raisons de cette hausse pourrait être l'appropriation par les élèves des jeux coopératifs. Dans cette classe, c'était en effet la première fois de l'année que les élèves expérimentaient des jeux collectifs en EPS. On peut supposer que cet apprentissage passe par un temps long pour les élèves d'appropriation des consignes et des règles des jeux collectifs. L'apprentissage de la vie en collectivité et particulièrement apprendre à jouer ensemble en EPS nécessite un temps long pour les élèves, d'autant plus long en Petite Section. C'est une des raisons qui pourrait expliquer la hausse constante et significative du bien-être des élèves au cours de la séquence. Plus les élèves ont eu l'habitude de pratiquer des jeux collectifs et de s'approprier les règles, plus ils ont ressenti du plaisir au cours de la séance d'EPS.

Une seconde explication de cette hausse de réponses positives et donc de hausse de bien-être des élèves pourrait provenir du type de dispositifs coopératifs mis en place lors des séances d'EPS. Plusieurs types de dispositifs ont été mis en place et testés au cours de la séquence : groupe entier, demi-groupe, binôme et équipes (5 à 6 élèves). En début de séquence, il s'agissait d'un dispositif avec tout le groupe classe qui a été mis en place pour commencer les premiers jeux collectifs. Le dernier dispositif employé sur la séquence était celui des équipes comprenant 5 ou 6 élèves par équipe. Les variations du nombre de réponses positives pourraient donc être analysées au regard des dispositifs coopératifs utilisés dans les séances. Si on décide de suivre cette analyse, il semble que le dernier dispositif coopératif avec les

équipes permette d'augmenter le bien-être des élèves car lors de sa mise en place, il s'agit du nombre le plus élevé de réponses positives. Durant ces dernières séances, j'ai d'ailleurs pu constater une hausse du niveau d'implication des élèves.

La hausse du bien-être des élèves relevée dans les graphiques (figures 4 et 5) montre donc bien que la séquence d'EPS et notamment la mise en place de dispositifs coopératifs influence positivement le bien-être des élèves en augmentant le ressenti positif des élèves.

Le nombre d'évocations du collectif dans les dessins d'enfants augmente de façon importante entre le début et la fin de la séquence d'EPS.

Hormis nos hypothèses de recherche concernant l'influence des jeux collectifs sur le bien-être des élèves ainsi que sur le climat de classe, il paraissait intéressant d'utiliser une méthode et un dispositif supplémentaire pour analyser l'influence du collectif sur les élèves. Le dessin d'enfant est apparu comme un dispositif intéressant à tester et à mettre en place avec les élèves. L'objectif était alors d'observer le nombre de fois où le collectif était évoqué dans les dessins des élèves. Pour cela, deux dessins ont été réalisés, l'un après la première séance de jeux collectifs et l'autre après la dernière séance de jeux collectifs. Cela a permis de comparer le nombre d'évocations sur les deux dessins à deux moments de la séquence d'EPS. Comme montré en figure 6, le nombre d'évocations du collectif fait plus que doubler entre les deux dessins. La moyenne des évocations du collectif passe en effet de 20 % des dessins à 50 % pour le second dessin en fin de séquence.

L'hypothèse selon laquelle la séquence de jeux collectifs influencerait les dessins des élèves semble donc confirmée. Une première explication pouvant donner réponse à un écart aussi important entre les deux dessins serait que le premier dessin a été réalisé après la première séance de jeux collectifs. La nouvelle séquence n'était pas assez installée dans la tête des élèves, qui pour la plupart ont réalisé des dessins en lien avec la séquence d'EPS précédente (séquence sous forme de parcours pour apprendre à sauter). La consigne étant assez libre pour ne pas les guider et trop induire, les élèves ont exprimé le sport qui était le plus ancré et dont ils avaient le plus l'habitude. Le premier dessin étant réalisé après la première séance de jeux collectifs, le collectif n'était donc pas assez installé et mémorisé pour que les élèves l'expriment dans leurs dessins.

Une autre explication de cette différence entre les deux dessins pourrait provenir directement des effets de la séquence d'EPS et des règles collectives apprises lors de la séquence. En effet, lors des séances d'EPS, les élèves ont appris à respecter des règles de jeux collectifs et ont commencé à apprendre à jouer avec les autres. Ils ont commencé à apprendre à faire ensemble pour atteindre un but commun. Lors de tous les temps de parole et de bilans des séances d'EPS, un point tout particulier a été porté sur les interactions avec les autres et sur le rôle et la place de chacun. Cette attention et ces temps de parole portés sur le collectif et sur les autres peuvent peut-être se retrouver dans les dessins des élèves car ils ont compris qu'il s'agissait d'un point important des jeux collectifs. Comme le dit Antier²¹ En 2007, l'enfant livre par le dessin son monde intime de pulsions, d'élans et de désirs. Il illustre sa pensée au travers du dessin qui est couramment appelé le théâtre intérieur de l'enfant. Au travers de leurs dessins, les élèves ont donc pu exprimer ce qu'ils pensaient du sport en laissant libre cours à leurs émotions et ressentis. Le fait qu'on observe une forte augmentation du nombre d'évocations du collectif dans le second dessin peut permettre de montrer que plus d'élèves ont ressenti l'importance du collectif et des autres au fur et à mesure de la séquence. Le dessin d'enfant s'est donc révélé comme un dispositif intéressant pour évaluer le ressenti des élèves sur l'EPS.

21. Antier, E. (2007). Les dessins d'enfants vous parlent. Grasset.

10 Conclusion et perspectives

Tout au long de ce travail de recherche, j'ai mis en place plusieurs dispositifs pour montrer comment l'EPS et notamment les jeux collectifs pouvaient influencer le vivre-ensemble chez des élèves de Petite Section. Le vivre-ensemble étant une notion très large, j'ai donc décidé d'approfondir deux points particuliers : les conflits entre élèves et le bien-être des élèves. Pour analyser les conflits entre élèves, il a été question de relever quantitativement le nombre de conflits dans la classe lors d'une période sans jeux collectifs en EPS et lors d'une période avec jeux collectifs en EPS. Cela avait pour but de comparer l'influence d'une séquence en jeux collectifs sur les conflits dans la classe. Pour ce qui est de l'évaluation du bien-être des élèves, un questionnaire élèves a été mis en place tout au long de la séquence de jeux collectifs pour relever de l'évolution des réponses des élèves. Enfin, un troisième dispositif a été mis en place pour ce travail de recherche ; il s'agit du dessin d'enfant. Chaque élève a réalisé deux dessins concernant le sport et le but était de repérer la présence ou non du collectif dans les explications des élèves sur leurs dessins.

Pour analyser l'évolution, le premier dessin a été réalisé en début de séquence et le second en fin de séquence. Tout ce travail de recherche et de recueillement de données a été effectué en lien avec les hypothèses de recherche énoncées auparavant. À l'aide des données recueillies dans mon contexte de classe, je peux donc conclure que la mise en place de dispositifs coopératifs en EPS n'a pas eu d'effets positifs significatifs sur le climat de classe et plus particulièrement sur le nombre de conflits dans ma classe. En effet, les données recueillies dans mon contexte de classe avec la mise en oeuvre énoncée précédemment ne permettent pas de valider cette hypothèse dans cette étude.

En ce qui concerne l'analyse du bien-être des élèves, grâce aux données recueillies dans ma classe, je peux donc valider mon hypothèse de recherche qui établissait que la coopération en EPS permet d'augmenter le bien-être des élèves. En effet, le nombre de réponses positives aux questionnaires augmente de façon significative tout au long de la séquence de jeux collectifs.

Lors de la réalisation de ce travail de recherche, des difficultés ont été rencontrées à plusieurs niveaux que ce soit dans la mise en oeuvre du contenu en EPS ou dans la mise en place des matériaux et du recueil de données. Il s'agira de relever ici les principales nuances et limites apportées à ce travail de recherche et d'amener quelques pistes de perspectives futures si un autre travail devait être réalisé autour de ce sujet.

La première nuance apportée à ce travail concerne le questionnaire élèves. Ce questionnaire est en effet adressé à un public très particulier que sont des élèves de 3/4 ans scolarisés en Petite Section de maternelle. Initialement pour permettre aux élèves de répondre au questionnaire, trois smileys étaient mis à leur disposition : un smiley content, un smiley neutre et enfin un smiley pas content. Suite à la réalisation du premier questionnaire, je me suis rapidement rendu compte que la gestion de trois smileys était très compliquée pour des élèves de cet âge ; à la fois d'un point de vue matériel et intellectuel. Cela représentait un choix trop difficile à faire pour certains élèves. J'ai donc décidé de donner deux smileys à chaque élève en enlevant le smiley neutre. La suite des questionnaires s'est alors déroulée plus sereinement et plus facilement. Toutefois, le manque de nuances dans les choix que je propose à mes élèves m'interroge. Au regard du public de l'étude, ce choix binaire de réponses me semble adapté pour correspondre au plus grand nombre d'élèves mais ne permet pas de cerner plus précisément le bien-être des élèves.

De plus, la mise en oeuvre du questionnaire peut également être questionnée. Pour répondre aux questions, chaque élève devait montrer le smiley correspondant à son ressenti, à ce qu'il pensait. Le questionnaire était réalisé en grand groupe pour faciliter et recueillir un maximum de données. Cependant, les réponses des élèves peuvent être remises en question. J'ai en effet pu remarquer que certains élèves lèvent l'un ou l'autre smiley indépendamment de la question posée. Cela peut amener à se questionner sur le sens donné à leur réponse. Il s'agit là d'un dispositif qui pourra être interrogé dans des perspectives futures.

Une deuxième nuance apportée à ce travail repose sur le relevé du nombre de conflits dans la classe. Ayant défini que j'entendais par conflit toute dispute qui nécessite l'intervention de l'enseignant, j'ai effectué personnellement ce relevé en comptabilisant à l'aide d'un compte-tours chaque conflit. Malgré le fait d'être vigilante à comptabiliser chaque conflit, la limite réside dans le fait que certains par mégarde ont pu ne pas être comptabilisés. Pour faciliter ce relevé, je ne l'ai pas effectué pendant les temps d'apprentissage car il aurait été trop difficile de se consacrer à la fois au relevé des conflits et aux apprentissages des élèves. Ceci interroge malgré tout l'objectivité de ce relevé puisque je l'ai réalisé personnellement en tant qu'enseignante de la classe. Pour plus de fiabilité, dans des perspectives futures, un relevé extérieur par une tierce personne pourrait être réalisé.

Ce travail visait à observer l'influence d'une séquence d'EPS sur le vivre-ensemble d'une classe de Petite Section. Il s'agissait plus particulièrement de voir en quoi la coopération en EPS pouvait influencer le climat de classe et le bien-être des élèves. En prolongement de ce travail, il pourrait être intéressant d'étudier plus précisément quels types de dispositifs coopératifs permettent de réduire les conflits ou permettent d'augmenter le bien-être des élèves en expérimentant plusieurs dispositifs lors des séances d'EPS. Lors de ce travail, plusieurs dispositifs coopératifs ont été expérimentés mais le lien entre ces dispositifs et les effets sur le climat de classe n'a pas pu être approfondi davantage.

Il pourrait également être intéressant à la suite de ce sujet d'observer et de recueillir en plus des conflits de classe, l'évolution des conflits entre élèves pendant les séances d'EPS. Il s'agirait alors d'observer si une séquence de jeux coopératifs en EPS permettrait ou non aux élèves de mieux coopérer et de réduire les conflits au sein même des séances d'EPS.

Enfin, pour poursuivre ce travail, il pourrait être intéressant d'observer d'autres composantes du vivre-ensemble pour analyser si l'EPS peut y influencer. Il pourrait s'agir d'observer par exemple l'influence de l'EPS sur le vivre-ensemble en analysant la cohésion du groupe ou l'effet de l'enseignement et des apprentissages.

11 Apports professionnels

Ce travail de recherche effectué tout au long de cette année m'a beaucoup apporté dans ma construction professionnelle. Il m'a en effet permis d'adopter une démarche de chercheur en me renseignant précisément sur un sujet, en découvrant diverses recherches et expériences réalisées jusque là en lien avec le sujet de mon étude. Cela a été particulièrement utile pour mener des séances en EPS et notamment en jeux collectifs, que je n'aurai peut-être pas mené en Petite Section sans ce mémoire. J'ai donc eu l'occasion de pouvoir expérimenter des dispositifs coopératifs en Petite Section en m'inspirant de recherches existantes. Cela m'a permis de m'intéresser au monde de la recherche, ce qui sera intéressant de continuer pour développer ma pratique professionnelle.

Ce travail m'a également permis de développer des aptitudes d'analyse et d'adaptation, qualités essentielles dans mon métier. J'ai en effet dû analyser et émettre des hypothèses sur des résultats et des données obtenus dans le cadre de la recherche. J'ai également dû m'adapter plus généralement aux réponses des élèves, que ce soit lors des questionnaires ou lors des séances d'EPS, pour à la fois mener à bien ce travail de recherche et permettre à tous mes élèves d'apprendre et de progresser. L'adaptation et la remise en question ont été nécessaires pour poursuivre et mener à bien ce travail lorsque des outils ou matériaux n'ont pas fonctionné. Hormis l'analyse, l'important a également été de trouver une validation scientifique à ces résultats, chose qui ne fût pas facile car le sujet était très spécifique avec peu de travaux réalisés auparavant.

Enfin, ce travail de recherche m'a permis d'avoir un regard différent sur mes élèves ainsi que sur ma pratique professionnelle. Le fait de recueillir des données factuelles et précises dans mon contexte de classe a facilité l'appropriation d'un regard extérieur et critique sur le vivre-ensemble de ma classe et sur mes élèves en général. J'ai donc pu adopter un regard différent sur les échanges entre élèves et les contenus enseignés avec plus d'objectivité. Cette démarche m'a réellement apportée dans ma construction en tant qu'enseignante. Elle incite à se remettre en question aussi souvent que possible pour évoluer et ainsi permettre à tous les élèves de progresser.

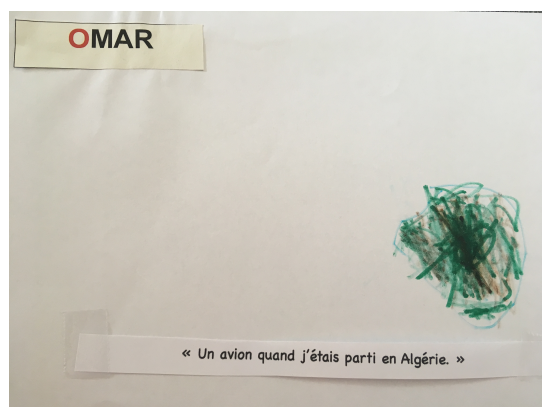
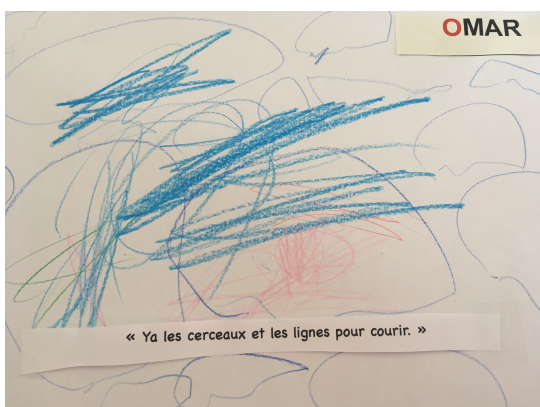
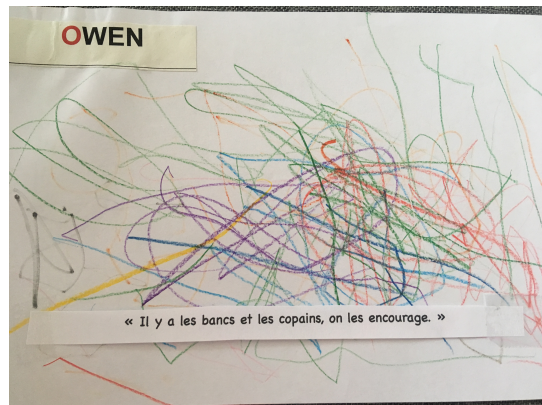
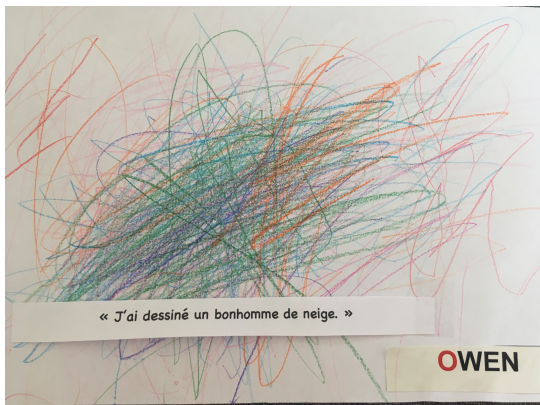
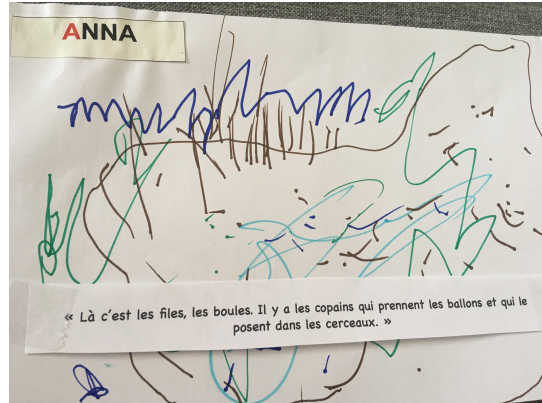
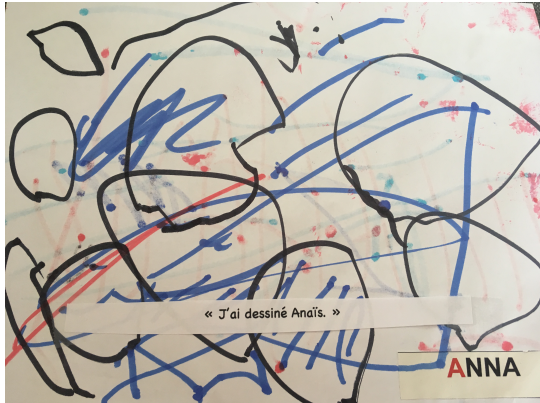
Bibliographie

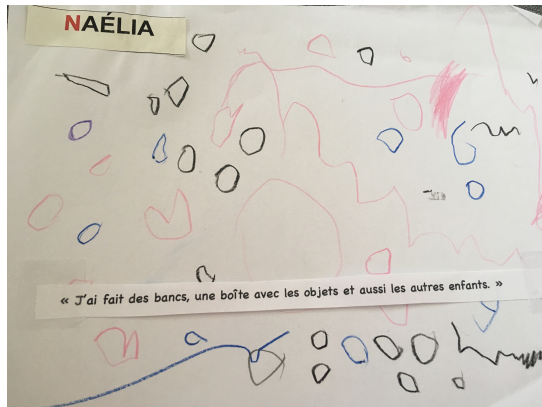
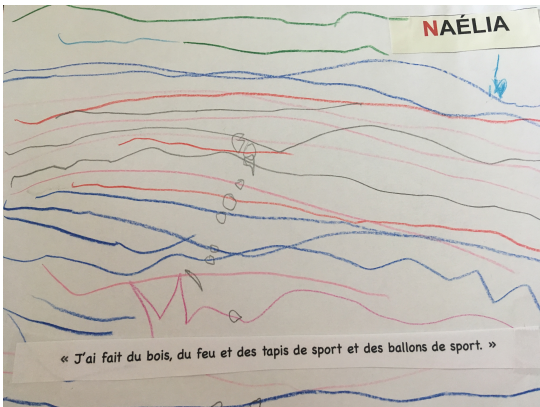
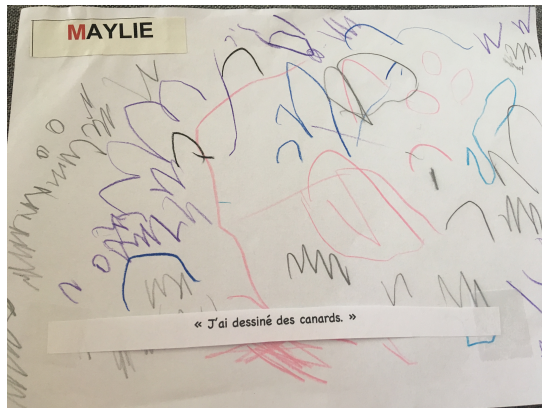
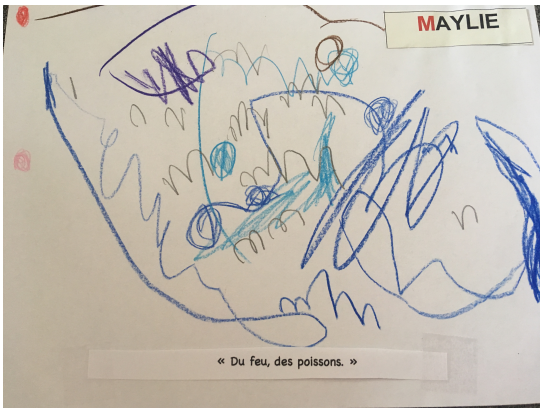
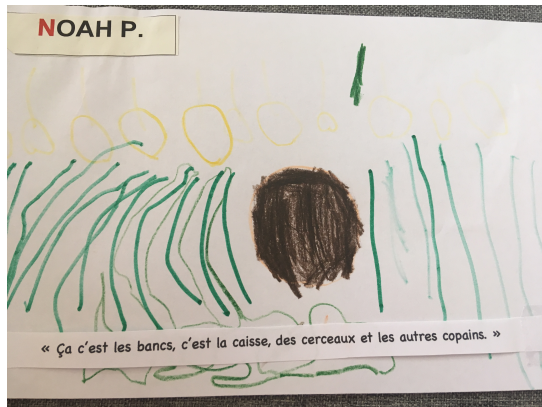
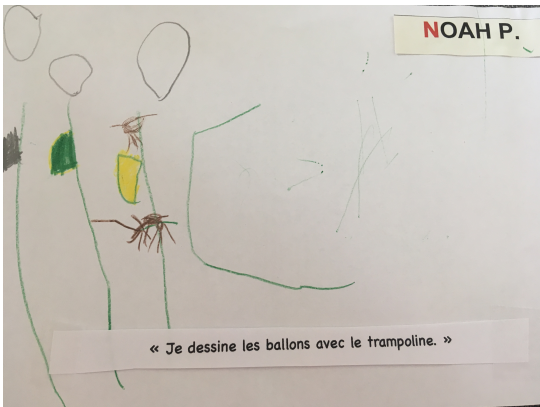
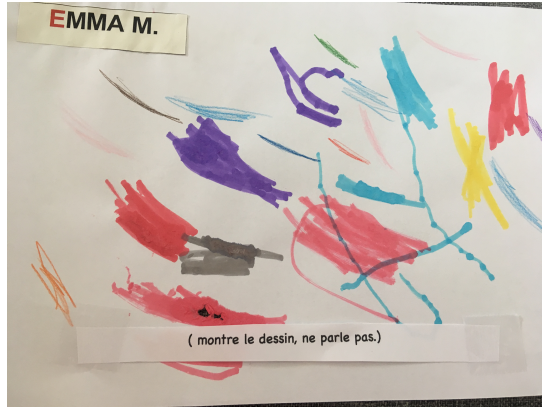
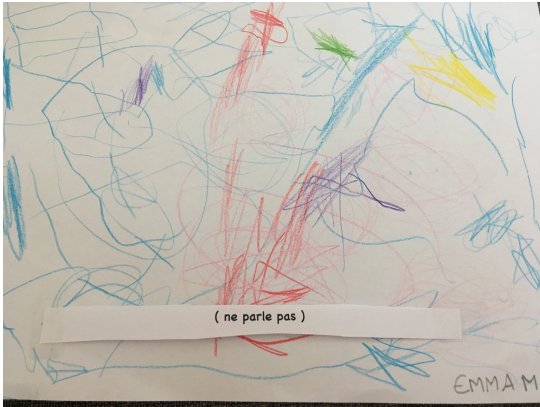
- Antier, E. (2007). Les dessins d'enfants vous parlent. *Grasset*.
- BenbenisHty, R. and Astor, R. A. (2005). School violence in context : Culture, neighborhood, family, school and gender. *New York, Oxford University Press*.
- Debarbieux, (2015). Du «climat scolaire» : définitions, effets et politiques publiques. *Éducation et formations, (88-89), 11-27*.
- Deldime, R. and Vermeulen, S. (1983,1984). Le développement psychologique de l'enfant.
- Drouet, O., Saugy, J., Millet, G., and V. Lentillon-Kaestner, V. (2018). Apprendre à coopérer, coopérer pour apprendre : le cas du jigsaw en eps. *Communication présentée à 1ere biennale romande de la recherche en éducation physique et sportive, Lausanne, Suisse. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/989>*.
- Duborgel, B. (1975). Le dessin d'enfant : structures et symboles. *FeniXX*.
- Durand, C. (2007). La coprésence en éducation physique et sportive : les effets de quatre modalités relationnelles de pratique adoptées en kayak au cours moyen. *Staps, 77(3), 29-47. doi :10.3917/sta.077.0029*.
- Evin, A. (2013). Coopération entre élèves et histoires collectives d'apprentissage en éducation physique et sportive : contribution à la compréhension des interactions entre élèves et aux développements de dispositifs d'apprentissage coopératif. *Doctoral dissertation, Nantes*.
- Guimard, P., B. F. F. S. F. A. G. T. . N. H. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Éducation et formations, (88-89), 163-184*.
- Hoy, W. K. and HannuM, J. W. (1997). Middle school climate : An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly, vol. 33, n 3, p. 209-311*.
- Marie-France., R. (2015). Coopérer en actes, du "vivre ensemble" au "faire ensemble". *Animation éducation (247-248) p.12-13*.
- Pedro, K. D. (2012). School climate improvement in schools : A comprehensive theoretical and methodological approach. *Review of the Literature, Rossier School of Education, University of Southern California*.

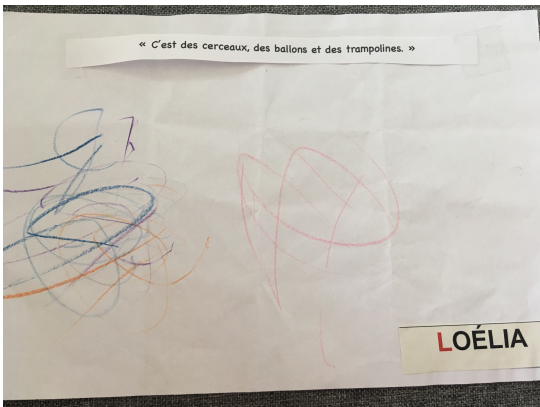
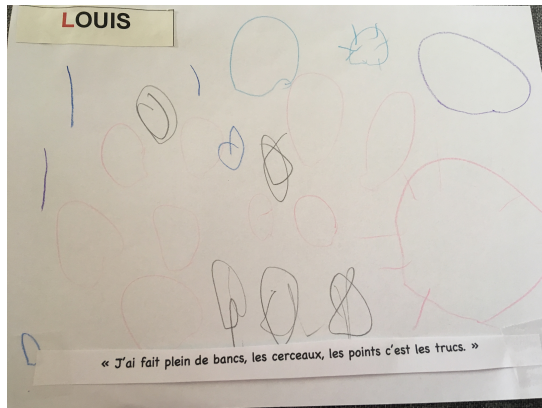
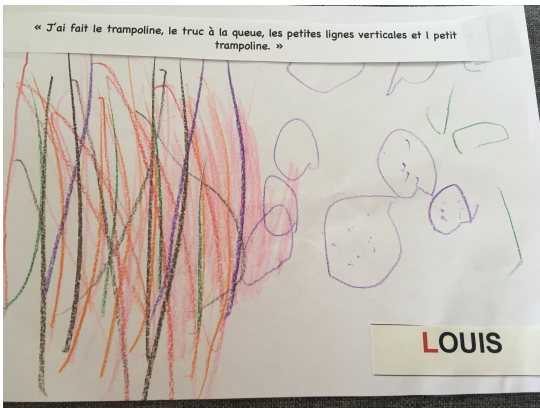
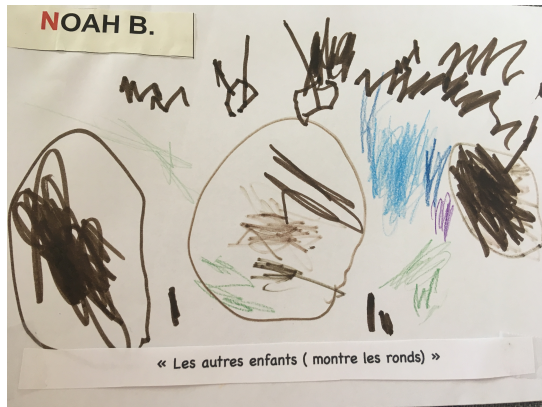
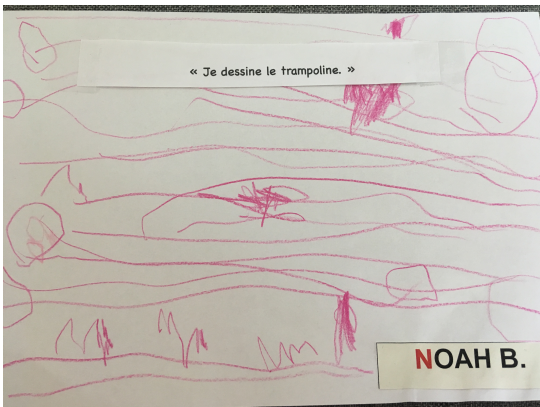
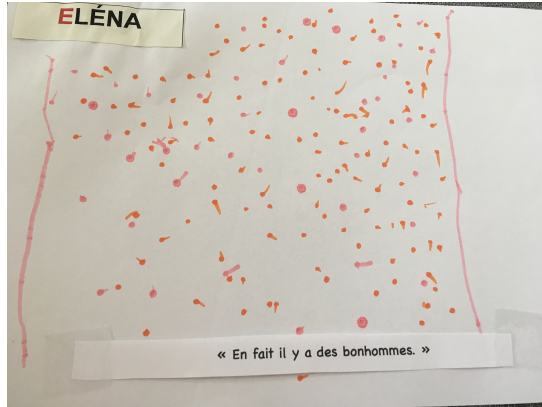
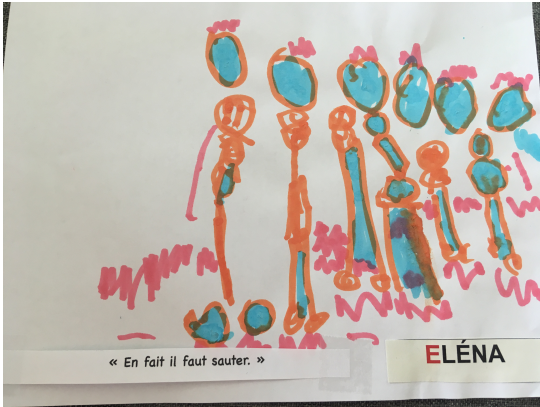
- Plante, I. (2012). L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Canadian Journal of Education*, 35(4).
- Slavin, R. E. (1995). Cooperative learning : Theory, research and practice (2nd ed.). *Boston, MA : Allyn Bacon*.
- Souriac-Poirier, P. (2008). Effet d'une pratique motrice expressive sur l'évolution du dessin de soi chez des filles de quatre à huit ans. *Bulletin de psychologie, numéro 496(4)*, 367-375. doi :10.3917/bupsy.496.0367.
- Veltcheff, C. (2019). Pour un climat scolaire positif. *Réseau Canopé*.

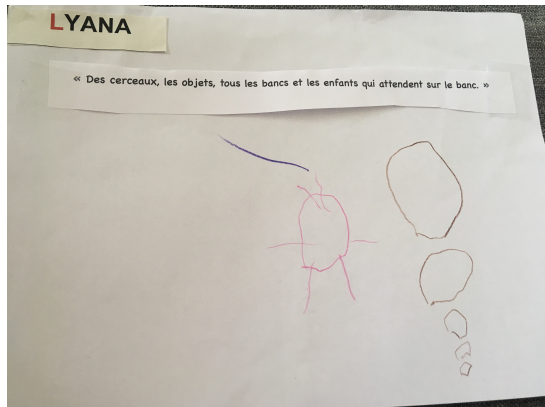
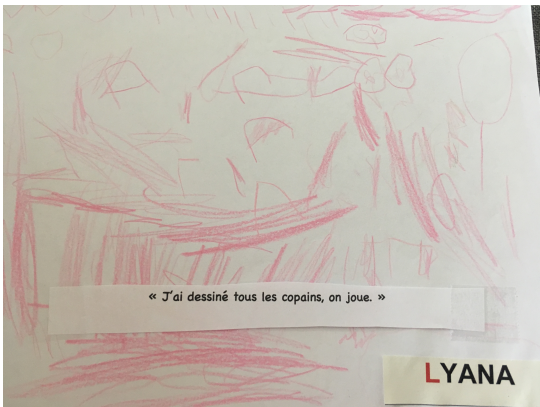
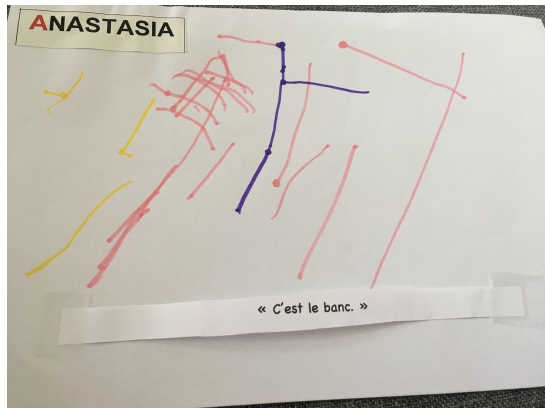
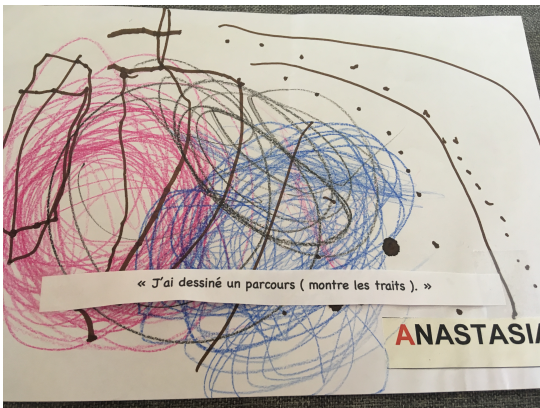
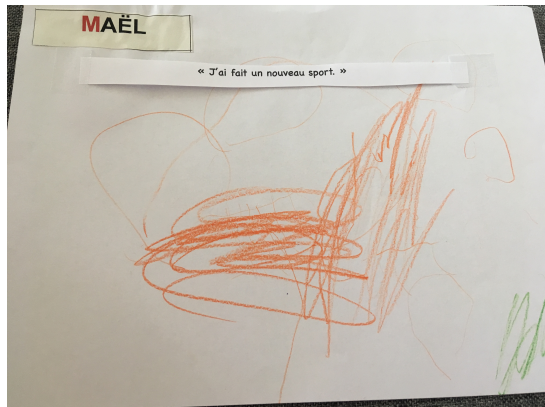
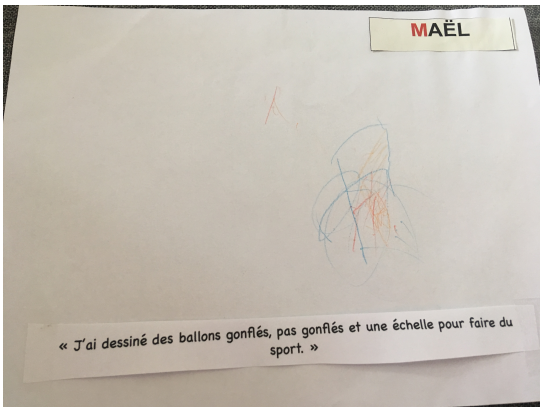
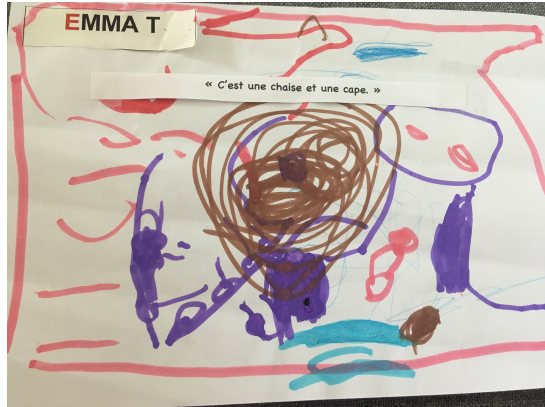
Annexes

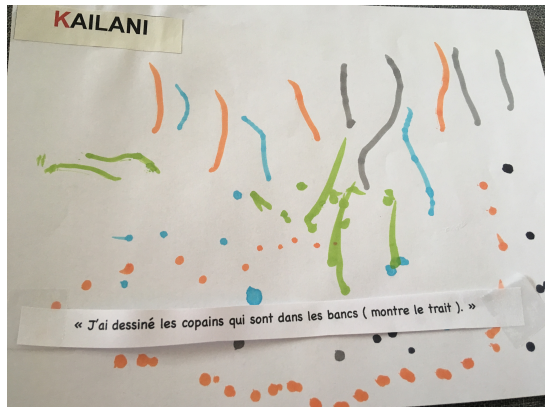
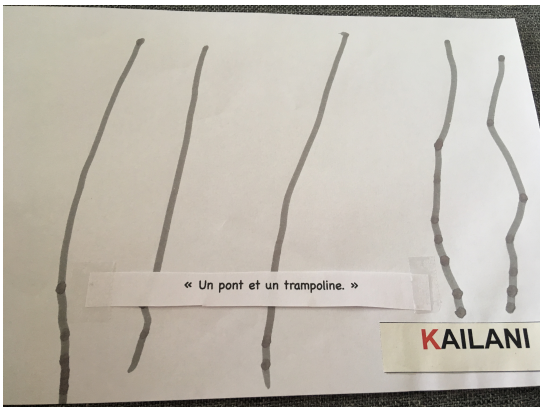
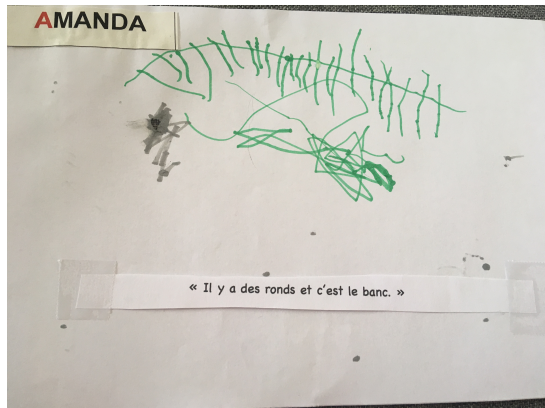
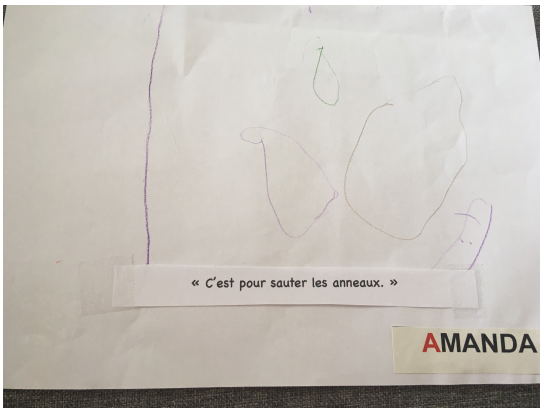
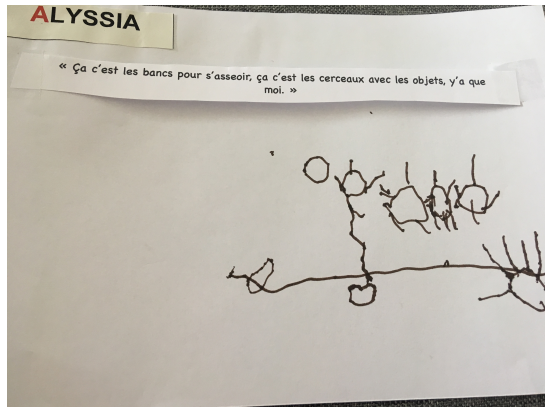
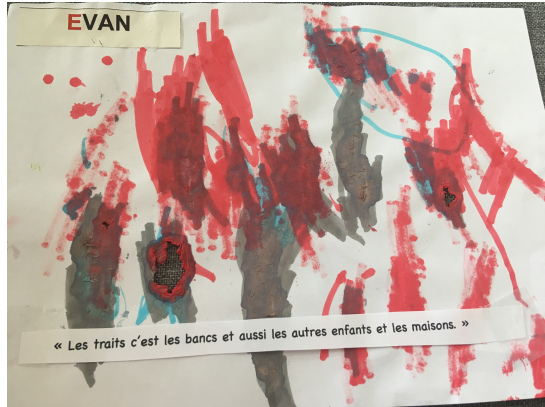
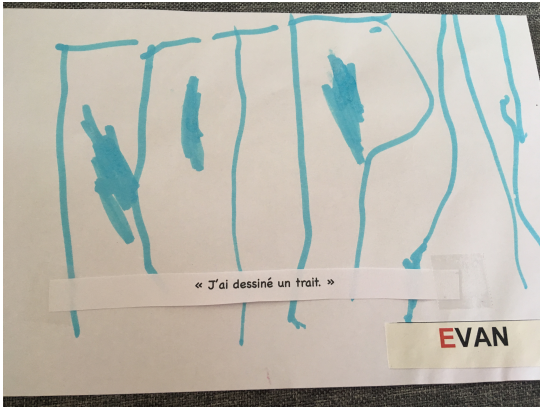
Dessins d'enfants

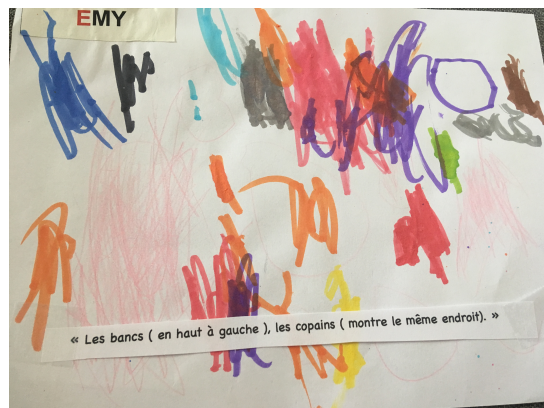
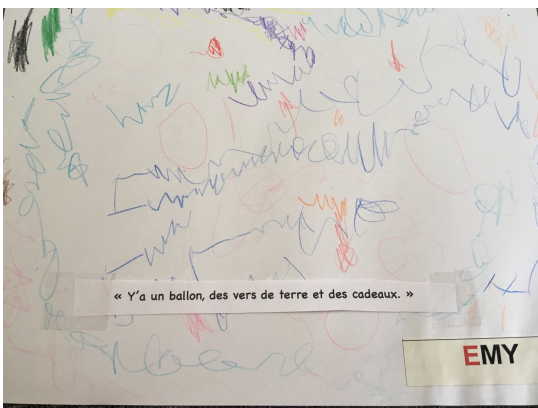
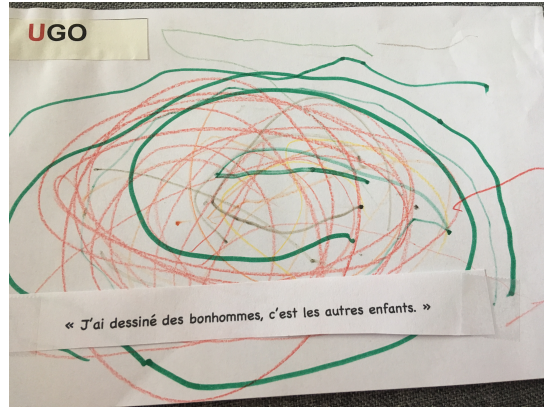
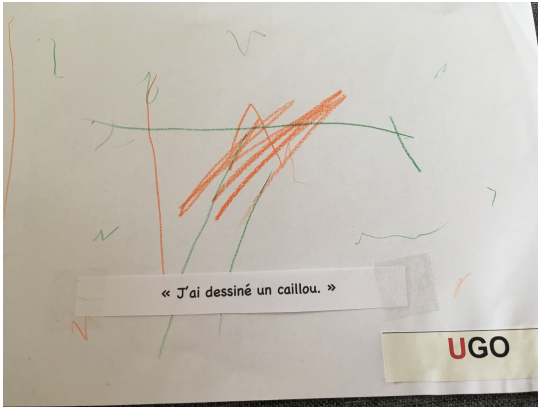












Questionnaires élèves

Question 1 : Est-ce que vous avez aimé le sport ?

Question 2 : Est-ce que vous avez aimé jouer avec les autres copains

Dates	Question 1	Question 2
13 Mars	11	9
14 Mars	12	10
15 Mars	11	11
21 Mars	12	12
22 Mars	14	10
27 Mars	15	17
28 Mars	13	16
29 Mars	17	17
4 Avril	17	17
5 Avril	18	17
10 Avril	17	18
11 Avril	18	17
12 Avril	20	17
18 Avril	21	19
19 Avril	21	18

TABLE 2 – Questionnaires bien-être élèves

Relevé du nombre de conflits

Dates	Nombre de conflits
13 Mars	58
14 Mars	51
15 Mars	44
21 Mars	52
22 Mars	62
27 Mars	41
28 Mars	39
29 Mars	44
4 Avril	46
5 Avril	57
10 Avril	53
11 Avril	54
12 Avril	59
18 Avril	52
19 Avril	59

TABLE 3 – Relevé nombre de conflits Période 4 avec jeux collectifs

Dates	Nombre de conflits
10 Janvier	53
11 Janvier	48
16 Janvier	49
17 Janvier	56
18 Janvier	64
24 Janvier	63
25 Janvier	62
30 Janvier	49
31 Janvier	52
1 Février	55
7 Février	53
8 Février	58
13 Février	46
14 Février	49
15 Février	59
21 Février	63
22 Février	65

TABLE 4 – Relevé nombre de conflits Période 3 sans jeux collectifs