



HAL
open science

Améliorer le climat de classe : classe de maternelle PS-MS. Construire des liens sociaux grâce aux jeux coopératifs

Marie Deslot

► To cite this version:

Marie Deslot. Améliorer le climat de classe : classe de maternelle PS-MS. Construire des liens sociaux grâce aux jeux coopératifs. Education. 2020. dumas-03352989

HAL Id: dumas-03352989

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03352989v1>

Submitted on 10 Mar 2022

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.

MEMOIRE de master

présenté par :

DESLOT Marie

Soutenu le : **Mercredi 10 juin 2020**

Pour obtenir le diplôme du :

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention : enseignant du premier degré

Discipline : Sciences de l'Education

AMÉLIORER LE CLIMAT DE CLASSE
classe de maternelle PS-MS
Construire des liens sociaux grâce aux jeux coopératifs

Mémoire dirigé par :

Monsieur Yann LEBIHAN

Professeur d'université, maître de conférences à l'INSPE Centre Val de Loire

JURY :

Madame Anne-Marie DESCHAMPS

Professeur des écoles Maître formateur (PEMF)

Monsieur Yann LEBIHAN

Enseignant chercheur, Centre de formation INSPE de Chartres

REMERCIEMENTS

Je remercie tout d'abord, mon directeur de mémoire, Monsieur Yann LEBIHAN, qui m'a guidé tout au long de la rédaction de ce mémoire et qui m'a permis d'aller plus loin dans ma réflexion grâce à ses conseils avisés.

Je souhaite également remercier, Madame Christelle GUENANAIN, Professeure des écoles Maître Formateur (PEMF). Pour ses nombreux conseils ainsi que son accueil chaleureux au sein de sa classe, qui m'a permis de mener à bien mon expérimentation.

J'ai aussi une pensée toute particulière pour ma famille, mes proches et mon compagnon, que je souhaite remercier pour leur grand soutien tout au long de mes études.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
PARTIE SCIENTIFIQUE.....	3
I. Cadre théorique : Concepts et problèmes soulevés.....	3
<u>A) Analyse de la situation observée en classe.....</u>	<u>3</u>
- Profil de la classe.....	3
- Hypothèses sur les origines du conflit entre les élèves.....	4
<u>B) Le climat de classe, quels enjeux ?.....</u>	<u>6</u>
- Une définition du climat de classe.....	6
- Politique scolaire et climat de classe.....	7
- Le climat de classe et ses conséquences sur les apprentissages.....	7
<u>C) La violence entre les enfants.....</u>	<u>8</u>
- L'expérience de « <i>la caverne des voleurs</i> » de Muzafer Sherif	8
- La déconstruction de l'enfance idéalisée.....	10
<u>D) Le recours à la coopération</u>	<u>12</u>
- Une définition du concept de coopération.....	12
- La « pédagogie coopérative ».....	13
- La coopération en classe.....	13
- Historique : la place de la coopération dans le programme de maternelle.....	14
<u>E) Les intérêts de la coopération.....</u>	<u>16</u>
- La coopération dans l'apprentissage et la « zone proximale de développement ».....	16
- Le rôle du conflit cognitif dans la création du savoir.....	17
- La coopération créatrice de valeur humaine : l'altruisme.....	18
<u>F) Problématique finale.....</u>	<u>19</u>
II. Méthode : Comment mesurer l'amélioration du climat de classe ?.....	19
<u>A) Hypothèses de la recherche.....</u>	<u>19</u>
<u>B) Dispositif.....</u>	<u>20</u>
- Participants à l'étude.....	20
- Les séances menées.....	21
<u>C) Le sociogramme : outil d'évaluation du dispositif.....</u>	<u>23</u>
<u>D) Résultats de la recherche et interprétation(s).....</u>	<u>23</u>
- Premier sociogramme.....	25
- Second sociogramme.....	27

PARTIE PROFESSIONNELLE.....	29
I) Les répercussions de la recherche sur ma pratique professionnelle.....	29
<u>A) Retour sur le dispositif.....</u>	<u>29</u>
<u>B) les points significatifs conservés aux fins de pratique.....</u>	<u>31</u>
<u>C) Instauration d'un climat sécurisant préalable et complémentaire à la coopération.....</u>	<u>32</u>
II) L'apport de la coopération et son réinvestissement adaptable aux autres cycles.....	33
<u>A) Les jeux de société coopératifs : cycles 2 et 3.....</u>	<u>33</u>
<u>B) La coopération en EPS : cycles 2 et 3.....</u>	<u>34</u>
III) La coopération dans d'autres disciplines scolaires.....	36
<u>A) Initiation de l'esprit de coopération : les situations courtes.....</u>	<u>36</u>
<u>B) Les pratiques artistiques.....</u>	<u>36</u>
- Les arts plastiques.....	36
- Les projets artistiques.....	37
<u>C) La coopération au service des disciplines « classiques ».....</u>	<u>38</u>
- L'utilisation des TICE.....	38
- Les défis coopératifs.....	39
<u>D) La coopération au service de l'acquisition du « métier d'élève ».....</u>	<u>39</u>
CONCLUSION.....	41
BIBLIOGRAPHIE & SITOGRAFIE.....	43

ANNEXES

<u>I) Fiches de préparation et photographies du dispositif.....</u>	<u>46</u>
1) Séance « <i>les aventures des pirates</i> ».....	46
2) Séance avec le parachute « <i>les pirates naviguant sur l'eau</i> ».....	50
3) Séance « <i>Le transport du trésor par les pirates</i> ».....	52
4) Séance jeu de société « <i>Le Verger</i> ».....	55
<u>II) Les étapes de construction du sociogramme.....</u>	<u>57</u>
5) Outil élaboré pour récolter les données en classe.....	57
6) Tableau à double entrée pour la constitution des groupes pour le dispositif.....	58
7) Résultats des sociogrammes en tableaux (choix, rejets).....	59
8) Tableau récapitulatif de la constitution des groupes (3 niveaux : duos, quatre, six élèves).....	61
<u>III) Les outils coopératifs.....</u>	<u>62</u>
9) Jeux de société coopératifs cycles : 1, 2, 3.....	62
10) Albums à jouer en motricité.....	63
11) Albums de jeunesse sur le thème des « émotions ».....	63
12) Les sports coopératifs : le <i>tchoukball</i> et le <i>kin-ball</i>	63
13) Le crayon coopératif.....	64
14) Fiche d'autoévaluation du travail coopératif.....	64

Introduction

« *Aucun de nous, en agissant seul, ne peut atteindre le succès* ». Cet adage prononcé par Nelson Mandela, avocat d'État et symbole de lutte contre la Ségrégation Raciale, lors de son discours d'investiture à la présidence d'Afrique du Sud, le 10 mai 1994. Nelson Mandela m'inspire grandement dans ma pratique professionnelle et nourrit mes réflexions personnelles. Ce sont également le message et les valeurs que j'aurais aimé transmettre aux élèves de petite et moyenne section de la classe dans laquelle j'ai effectué mon expérimentation.

Le comportement des élèves, qu'il m'a été donné d'observer dans les « coins jeux » en maternelle, a éveillé mon intérêt et interpellé mon observation. J'ai remarqué qu'ils ne jouent pas réellement ensemble. En effet, ils évoluent dans un même espace, mais chacun de leur côté. Il y a donc peu d'échanges oraux entre les élèves. Ils ne communiquent exclusivement lorsqu'ils souhaitent accéder à un jeu, obtenir un objet ou lorsqu'ils se disputent. C'est ce dernier comportement qui m'a interpellé dans la classe. Cela met en lumière, l'existence d'une relation conflictuelle voire agressive entre les élèves. Cette ambiance n'offre de place aux interactions positives et à l'entraide. Il est à noter que cette mésentente a des répercussions sur les relations individuelles entre les élèves. Le risque, à terme est la dégradation du climat général de la classe.

Mon objet d'étude repose sur l'amélioration du climat de la classe, que je définis provisoirement comme étant le « climat social » de la classe. Ce dernier est déterminé, à la fois, par les ressentis des élèves mais aussi par celui du professeur des écoles. Par ailleurs, nous parlons de « groupe-classe », il convient donc de déterminer la notion de groupe. Il s'agit d'un ensemble d'individus en interaction au sein d'une communauté, symbolisée ici par la classe.

Par ailleurs, au cours des années 90, la « violence scolaire » devient un objet d'étude central dans la recherche et un enjeu politique. Eric Debardieux et Yves Montoya, décrivent l'effervescence créée autour de cette thématique avec notamment « *la multiplication des recherches de terrain, des articles et des livres [qui] a été remarquable¹* » durant ces années. Preuve de cet engouement, en 1997, l'ouvrage *Violences à l'école : état des savoirs* est publié. Ce colloque est synthétisé par Bernard Charlot et Jean-Claude Emin. Il synthétise les contributions d'une quinzaine de chercheurs. Ces recherches visent à définir les formes de

1) DEBARDIEUX, Eric et MONTOYA Yves, « La violence à l'école en France : 30 ans de construction sociale de l'objet (1967-1997) », *Revue française de pédagogie*, 1998, p. 93-121.

violences observées à l'école, leurs évolutions et elles s'interrogent sur les causes de celles-ci. Il s'agit donc, d'une étape charnière dans la considération des relations entre les élèves et leurs conséquences sur le climat de la classe.

De ce postulat, quelles solutions puis-je envisager pour améliorer le climat de la classe et favoriser les interactions positives entre élèves ?

Dans une première partie, nous aborderons le cadre théorique dans lequel s'inscrit cette étude. Celui-ci s'articulera autour de trois axes. Le premier axe analysera la situation observée en classe, définissant ainsi la notion de climat de classe et ses conséquences sur les apprentissages. Le deuxième axe permettra, quant à lui, de comprendre l'origine des relations conflictuelles entre les élèves et le recours à la coopération ; ceci afin de les atténuer. Enfin, le dernier point s'attachera à déterminer les enjeux de la coopération. Cette première partie, permettra également d'exposer mon protocole de recherche, comprenant le dispositif, les modalités d'évaluation de celui-ci ainsi que les résultats de recherche.

Puis, dans une seconde partie, nous nous intéresserons à ma pratique professionnelle. En particulier, les apports et les réinvestissements de cette recherche dans ma future pratique professionnelle ainsi que l'adaptation du protocole aux autres cycles et aux autres disciplines scolaires.

PARTIE SCIENTIFIQUE

I. Cadre théorique : concepts et problèmes soulevés

Pour commencer, il me semble nécessaire d'expliciter les attentes et les objectifs de l'école maternelle. Il s'agit d'une première étape clef et déterminante dans le parcours scolaire des élèves. Le cycle 1 s'adapte aux jeunes enfants et a pour objectif d'éveiller la personnalité de chacun, donner l'envie d'apprendre et d'aller à l'école. L'école maternelle a également deux grandes missions fondamentales : favoriser le développement du langage et l'apprentissage du vivre ensemble. Le problème que je soulève correspond donc à l'apprentissage du vivre ensemble car « *l'école est le lieu où les élèves acquièrent des compétences qui leur serviront toute leur vie : autonomie, responsabilité, ouverture aux autres, respect de soi et d'autrui*² », c'est en ce sens que j'aimerais œuvrer pour pouvoir améliorer le climat de la classe.

A) Analyse de la situation observée en classe

Profil de la classe

Mon expérimentation a eu lieu au sein d'une école maternelle dans l'Eure et Loir. La classe est en double niveau et comporte dix-sept élèves de moyenne section et huit élèves de petite section. D'une manière globale, les élèves de la classe manquent de concentration, sont très égocentrés et de ce fait ne savent pas s'écouter mutuellement. Le climat général de la classe s'en trouve donc affecté. L'enseignante rappelle les règles de manière régulière au sein de la classe, en disant par exemple : « *on s'écoute* », « *c'est Côme qui est en train de parler* » ou encore « *tu me laisses parler* ». Afin d'apaiser le climat de classe, elle compte mettre en place prochainement un nouveau dispositif qu'elle a appelé « les champions du comportement ». A l'aide d'un système de points verts et d'images à obtenir en guise de récompense, l'objectif étant de valoriser les bons comportements des élèves et de les mettre en valeur afin de créer de l'émulation autour du respect des règles de la classe. Par ailleurs, certaines situations que j'ai pu observer sont d'autant plus équivoques sur la dégradation du climat social de la classe. Parmi ces dernières, j'ai pu noter le refus de certains élèves de se ranger avec un camarade imposé, particulièrement le rejet d'un contact physique en se tenant la main. Aussi, j'ai été témoin de deux cas de morsures et d'échanges de coups de poing entre camarades.

2) *Apprendre à vivre ensemble*, 2014, Eduscol (rubrique « vie des écoles et des établissements »)

Effectivement, j'ai pu remarquer grâce à mes observations en classe que les relations entretenues par les élèves sont encore fragiles en début de scolarisation. La situation que j'ai décrite au préalable, c'est-à-dire les disputes dans les « coins jeux », la violence ainsi que l'absence de communication entre les élèves sont principalement observables dans la gestuelle des élèves. Cela se traduit notamment par des sollicitations manuelles et posturales. Les travaux du psychophysiologiste Hubert Montagner, qui portent sur l'acquisition du langage chez l'enfant, nous éclairent sur leurs caractéristiques. Ses recherches sont restituées dans l'ouvrage de Jean-François Simonpoli³, où est notamment décrite une étude menée en classe de maternelle. Les élèves ont été observés par des chercheurs durant plusieurs semaines à leur insu, au moyen d'un paravent muni d'une glace sans tain permettant ainsi d'occulter leur présence. L'étude a permis de mettre en lumière, d'une part, les gestes d'ouverture des élèves aux autres. Pour cela, l'enfant peut alors incliner la tête sur l'épaule ou encore tendre les bras vers un camarade en guise d'offrande afin d'obtenir un jouet que l'autre enfant détient. D'autre part, la recherche a mis en lumière les gestes de fermeture voire de menace qui peuvent se produire. Ces attitudes sont caractérisées par l'ouverture de la bouche, la production d'une vocalisation, le relèvement des sourcils ainsi qu'un mouvement des bras. Ce dernier comportement révèle l'existence d'une relation conflictuelle entre les élèves. Or, le conflit est créé par le désir et l'envie simultanés d'obtenir le même objet. Il existe donc bel et bien une relation entre deux élèves qui se disputent, mais celle-ci est néfaste car il coexiste une contradiction des intérêts et des forces. En dépit des dommages que cela peut engendrer dans la relation, le conflit permet malgré tout de la préserver. Effectivement, lors d'un conflit, il est encore possible de trouver une solution pour y mettre un terme. C'est pourquoi, le conflit peut être une solution, s'il est canalisé, puisse qu'il peut ouvrir sur un compromis. A l'inverse, tout recours à la violence rompt totalement la relation présente entre les individus.

Hypothèses sur les origines du conflit entre les élèves

Ce problème récurrent dans les classes du cycle 1, s'explique par plusieurs paramètres. Ma première hypothèse, repose sur l'aspect psychologique des enfants âgés de 3 à 5 ans. Les élèves utilisent le langage et les gestes pour obtenir un jouet ou mener une situation de jeu comme ils le souhaitent. Cependant, il s'agit d'un langage dit « autocentré » ou encore « égocentrique » car l'enfant l'utilise pour lui-même. Le langage est l'instrument consacré dans les relations sociales. Il est chez l'enfant un outil d'organisation psychique comme

3) *La conversation enfantine*, Jean-François Simonpoli, «Pédagogies pour demain», Paris, 1991, 143 pages.

l'explique Lev Vygotski (*Pensée et Langage*, 1934) qui lui permet d'organiser sa pensée. En effet, il déclare que « *le langage égocentrique est un langage intérieur par sa fonction psychique et un langage extériorisé par sa nature physiologique* ». Autrement dit, le langage égocentrique est un langage préparatoire, transitoire et en construction qui se situe entre le langage socialisé et langage intérieur. Le langage socialisé est utilisé pour converser avec ses pairs. Le langage intérieur est destiné à soi-même. L'égoïsme est effectivement une des caractéristiques des enfants de maternelle étant en période préopératoire. Il s'agit du stade de développement allant de 2 à 7 ans défini par Jean Piaget, durant laquelle les capacités cognitives et symboliques se développent, notamment les représentations mentales. Cette perception particulière du monde pour l'enfant, caractéristique de ce stade, influence fatalement les comportements que j'ai pu observer en classe. L'enfant éprouve des difficultés à comprendre que tout le monde ne pense pas comme lui et utilise donc principalement le langage égocentrique. Ce dernier prend la forme d'un auto-dialogue, où l'enfant commente ce qu'il fait et ce qu'il perçoit en utilisant principalement la formulation « moi je ». L'étude⁴ réalisée en Belgique par Aurore Boulard et Jean-Marie Gauthier sur cent trois enfants issus de neuf écoles maternelles et primaires différentes, nous éclaire sur la signification de l'utilisation de cette formulation par les enfants. Ils déclarent que c'est grâce « *au 'moi' accolé au 'je' que l'enfant peut réaffirmer son identité. 'Moi' (en tant qu'objet parmi d'autres objets), je vous parle de moi = je (en tant que sujet)* ». Cette formule démontre une volonté pour l'enfant d'être visible à ses interlocuteurs, tandis que le pronom seul « je » est une première décentration de l'élève. Les deux cas sont visibles en classe de petite et moyenne section. Mais cela démontre, en particulier pour le premier cas, que les interactions entre les élèves sont difficilement possibles. Enfin, ma seconde hypothèse fait écho au processus de socialisation. Ce processus est défini comme la capacité à entrer en relation avec les autres en utilisant les normes acquises lors de la socialisation. La socialisation s'effectue donc en amont, en deux temps⁵. La socialisation primaire est la première à intervenir. Elle se produit dès la naissance, pendant l'enfance au sein du foyer et de la structure familiale. Il s'agit d'une étape déterminante qui octroie à l'enfant ses premiers repères sociaux qui serviront de références pour ses futures expériences. Cela me permet, d'extrapoler qu'un élève ayant des frères et sœurs avec qui jouer, partager un espace commun et des jeux sera peut-être à même de prêter et partager l'espace de la classe et les « coins jeux », plutôt qu'un élève étant enfant

4) BOULARD, Aurore et GAUTHIER, Jean-Marie, « Quand l'enfant dit 'je' », *Enfance*, n°2, 2012/2, p. 233-246.

5) RIUTORT, Philippe, « La socialisation, Apprendre à vivre en société », *Premières leçons de sociologie*, 2013, p. 63-74.

unique. Cependant, il ne s'agit pas de tirer des conclusions trop prématurées, car le caractère de l'élève influe aussi sur sa disposition à partager. Son âge est significatif en ce qui concerne son égocentrisme. Par ailleurs, il existe la socialisation dite secondaire, qui est déterminée par le parcours social de l'individu. C'est le processus qui s'effectue en dehors de la structure familiale, au sein d'un nouvel espace social. Ainsi, pour certains, la première structure sociale après le foyer peut-être la crèche ou la nourrice. Tandis que, pour d'autres, celle-ci n'intervient qu'à son entrée à l'école en maternelle, à l'âge de trois ans. La socialisation permet donc à l'individu d'intégrer des normes et des valeurs communes qu'il pourra ensuite réutiliser lorsqu'il rentrera en contact avec les autres.

B) Le climat de classe, quels enjeux ?

Une définition du climat de classe

Le climat de classe est une notion générale qui comprend des paramètres variés. Je vais les caractériser afin d'en comprendre les enjeux. Selon moi et d'après mes recherches, nous pouvons dégager trois axes principaux. Le climat de classe est tout d'abord, un préalable aux apprentissages. Pour travailler, il est nécessaire de créer un environnement bienveillant, comprenant une écoute mutuelle, une revalorisation de l'erreur comme outil d'apprentissage ainsi qu'un cadre sécurisant. Par ailleurs, il s'agit également d'une conséquence sur les apprentissages. Les résultats des méta-analyses du professeur néo-zélandais John Hattie (« Visible Learning », 2009), démontrent l'importance d'un climat de classe favorable dans la réussite scolaire. La cohésion du « groupe classe », la motivation personnelle de chaque élève, la disposition de chacun à travailler et à s'engager dans les activités ainsi que la création d'une ambiance de travail, sont des conditions nécessaires pour réussir. Finalement, le climat de classe a une dernière fonction, il s'agit d'un indicateur pour l'enseignant. Cela lui permet de mesurer l'efficacité de sa pratique et surtout d'appréhender les améliorations possibles qu'il peut opérer dans leurs globalités. Ces dernières peuvent être de l'ordre de l'organisation, de la gestion, de la passation de consignes ou encore de l'explicitation des objectifs et apprentissages pour les élèves. Charles Gadbois (1937-2019), docteur en psychologie, le définissait comme étant « *la perception globale qu'ont ses membres d'une série de caractéristiques générales, relativement stables, des interactions sociales qui se produisent au sein de [la classe]* ». Autrement dit, le climat de classe renvoie ainsi à la qualité de vie à l'école et dans la classe, perçue à la fois par les élèves, l'équipe pédagogique et par les

familles. Cependant, il s'agit bien d'une perception, dont la qualité subjective n'est pas à omettre, car elle implique les perceptions personnelles et de critères propres à chacun. Plusieurs instruments de mesure du climat de classe ont donc été élaborés à l'instar du *Classroom Environment Scale* (CES) (Moos, 1974, 1978, 1979), l'*Échelle du climat social de la classe* (ECC) (Bennacer, 2005) et le *What Is Happening In This Classroom?* (WIHIC) (Dorman, 2003). Par conséquent, ces trois instruments de mesure sous forme de questionnaires, permettent d'obtenir des résultats plus objectifs, établis à partir de critères communs et ainsi d'uniformiser le système de mesure du climat de classe.

Politique scolaire et climat de classe

Il est intéressant de connaître la politique éducative actuelle et les actions qui y sont menées, impulsées par le Ministère de l'Éducation. De nos jours, la thématique du bien-être à l'école a une place importante au sein du débat public et est étroitement liée à celle du climat scolaire. Afin de mesurer le climat scolaire, plusieurs enquêtes sont menées au niveau national par le service de la DEPP (service statistique ministériel à part entière) créé par l'*arrêté du 1^{er} février 2016*⁶. Les enquêtes s'attachent à analyser et à définir le climat scolaire ainsi que l'état de victimisation, en particulier, au sein des collèges et lycées. Les chefs d'établissements et les directeurs d'écoles disposent également d'un outil composé d'une vingtaine de questions leur permettant de mesurer le climat scolaire. Pour finir, afin d'améliorer le bien-être à l'école, sept leviers sont définis et donnent des pistes d'actions possibles au sein des établissements, dont : les stratégies d'équipes, la justice scolaire, le respect des individus, la coéducation, la qualité de vie à l'école, les pratiques partenariales ainsi que la coopération.

Le climat de classe et ses conséquences sur les apprentissages

Ces conflits répétés au sein de la classe pourraient avoir des conséquences indirectes sur les apprentissages. Comme je l'ai défini lors de mon introduction, le climat de classe est tout d'abord, un préalable aux apprentissages. Pour bien travailler en classe, il est nécessaire de créer un environnement bienveillant, positif et sécurisant. Pour cela, le professeur des écoles met en place des activités variées et encadrées. De plus, pour le bien-être de l'élève, il est aussi important qu'il puisse créer des relations avec les autres et avoir des copains dans la

6) EDUSCOL, *Climat scolaire et prévention des violences- Améliorer le climat scolaire pour refonder une école de la confiance*, 2019.

classe. Effectivement, Catherine Graindorge, professeur de psychiatrie infanto-juvénile à Paris XI, insiste sur l'importance de ces relations entre les élèves. Elle déclare alors que « *ces liens privilégiés peuvent d'ailleurs beaucoup aider certains enfants dans la séparation/individuation à l'égard de leurs parents, et dans leur appréhension positive du monde scolaire*⁷ ». Il s'agit alors d'un réel « *apprentissage du lien social, à travers la découverte de l'amitié [qui] fait partie des expériences de vie très utiles* ». Les relations que construit l'élève lui permettent donc d'acquérir une sécurité émotionnelle en l'absence de la présence de leur famille. Elles deviennent des repères essentiels dans la classe pour oser interagir avec les autres à l'oral, par exemple et s'engager dans de nouvelles activités. C'est pourquoi, maintenir un climat de classe positif est nécessaire, car l'interaction avec les autres est une des conditions essentielles pour apprendre. On apprend avec les autres au sein d'une communauté symbolisée par la classe. Aussi, pour apprendre dans les meilleures conditions, les élèves doivent évoluer dans un cadre sécurisant et dans un climat de classe serein et apaisé. Il est également nécessaire de renforcer la cohésion entre les élèves en créant un sentiment d'appartenance au groupe. Selon le sociologue Guy Rocher, « *Appartenir à une collectivité, c'est partager avec les autres membres assez d'idées ou de traits communs pour se reconnaître dans le « nous »* (1968). Afin que ce sentiment émerge chez les élèves, il est possible : de mettre en place des moments de débats collectifs pour les élèves les plus âgés, de s'exprimer autour d'un événement partagé par tous (sortie scolaire, événement dans l'école, projet de classe) ou encore de participer aux rituels quotidiens au « coin regroupement ». Ainsi, c'est en ce sens que les conflits entre les élèves, même mineurs, peuvent venir entacher le climat dans la classe et avoir une influence sur la réussite des élèves. C'est également ce que j'ai perçu au sein de la classe de maternelle que j'ai observée, certains élèves finissant rapidement leur travail et montrant peu d'intérêt pour les apprentissages.

C) La violence entre les enfants

L'expérience de « la caverne des voleurs » de Muzafer Sherif

Muzafer Sherif (1906 - 1988), psychologue social turc, s'est intéressé aux relations intergroupes et aux conflits qui peuvent se produire entre les individus. Il souhaite endiguer une problématique répandue dans la vie quotidienne des Hommes à cette époque : les conflits. Ces derniers sont effectivement récurrents et se produisent d'une part, lors de la lutte des

7) GRAINDORGE, Catherine, « Amis ou copains, l'amitié chez les petits », *Enfances & Psy*, 2006/2, n°31, p. 29-35.

classes, d'autre part, lors de la Seconde Guerre mondiale qui se termine en 1945. Cette dernière a eu de nombreuses répercussions politiques, sociales et économiques. Musafer Sherif réalise une expérience sociale devenue classique dans le domaine de la psychologie, intitulée *la caverne des voleurs*. Il a imaginé une expérience sociale dans un camp de vacances, dans un lieu isolé en 1949 pour la première fois et il l'a reconduite une seconde fois en 1954. Gérard Lemaire nous éclaire sur le contexte de ces expériences : « *pendant trois semaines deux groupes d'enfants de 12 ans qui ne soupçonnaient pas être objet d'étude (tous les membres du camps étaient des psychologues et ils devaient faire en sorte que les enfants ne se sentent jamais observés). Ces enfants étaient soigneusement choisis et on ne retenait que des blancs, de famille protestante, de classe moyenne et parfaitement « normaux » sur tous les plans (pas d'enfants agressifs, pas d'enfants provenant de foyers brisés, etc.)*⁸. Les enfants sont donc sélectionnés méticuleusement pour que l'étude soit la plus objective possible, afin d'en diminuer les biais. Cette étude s'intéresse aux relations intergroupes qui se développent entre les enfants. Grâce à la première expérimentation, en 1949, des réajustements du protocole ont pu être effectués. En effet, en 1954 plutôt que de réunir tous les enfants dans le même lieu au départ, où ils créaient alors des liens d'amitiés, superficiels et fragiles, puis ensuite de les séparer en deux groupes où les liens étaient alors rompus, ils ont fait le choix de mettre les enfants directement en groupes. Par ailleurs, pour mener à bien cette expérimentation, deux phases ont été mises en place. La première étape proposait aux enfants des activités agréables, coopératives où « *se développait ainsi une forte cohésion* ». En opposition, lors de la deuxième étape, ils entraient en compétition lors de jeux attrayants. On constatait alors que « *les relations se dégradent très vite et après quelques jours c'était la guerre ouverte (raids, batailles rangées, etc.)* ». Musafer Sherif a pu déterminer les relations entre les enfants par le biais du sociogramme et de l'observation ce qui a permis de mesurer les effets de la coopération ainsi que de la compétition sur les relations sociales. Ainsi, il a pu théoriser que le conflit et la rivalité étaient encouragés par un désir commun comme le fait de gagner la compétition. Gérard Lemaire évoque quelques situations qui sont créées par les psychologues lors d'une dernière phase expérimentale. Les situations comportent « *des buts importants ou même vitaux pour chaque unité sociale et qui ne peuvent être atteints que par la conjugaison des efforts des deux groupes* » telles qu'une panne volontaire des canalisations alors que tous les enfants ont soif ou une voiture embourbée alors qu'une séance de cinéma était prévue. Dans les deux cas énoncés ci-dessus parmi d'autres situations conçues par les

8) LEMAIRE, Gérard, « Le dépassement des conflits entre groupes. A propos de M. Sherif », *Revue française de sociologie*, 1968, p. 89-94.

chercheurs lors de l'expérience, la réussite et le dépassement du problème reposait sur la participation de tous. Le but final devait être également très désirable, tantôt vital pour l'accès à l'eau mais aussi divertissant et amusant pour la séance de cinéma. L'expérience de Musafer Sherif démontre donc que la coopération permet de régler les conflits entre les individus, de garantir un meilleur climat social et de créer une relation d'interdépendance. Il a conceptualisé les résultats de cette expérience en une théorie du conflit servant encore aujourd'hui de référence.

La déconstruction de l'enfance idéalisée

En outre, il est également intéressant de définir de rechercher les origines de l'agressivité chez les enfants, créatrice de conflit. Auparavant, les chercheurs estimaient que l'adolescence était la période charnière où se développait l'agressivité. Elle serait dû aux grands bouleversements et changements, tant physiques que psychologiques qui s'y produisent. Bien loin de l'image stéréotypée et classique qui se répand à partir du Moyen-Âge en lien avec le culte de l'Enfant-Jésus. Marie-Pierre Triquier, maître de conférences en Sciences de l'Education à l'Université Toulouse II, nous renseigne sur la signification de l'Enfant-Jésus qui « *symbolise l'origine divine de la vie* » pour les fidèles. Cela permet de comprendre les qualités qu'on attribue alors aux jeunes enfants : « *innocence, pureté, douceur, beauté* ». Cependant, Darwin commençait déjà à se questionner dans *L'expression des émotions chez l'homme et les animaux (1872)*, sur le comportement de son fils. Il a déclaré en parlant de son fils William, âgé de 13 mois, qui a « *essayé de la gifler (sa gouvernante), est devenu tout rouge, a hurlé et secoué la tête. Comment a-t-il appris que les gifles sont douloureuses ?* ». Darwin se questionne ainsi sur l'origine de l'agressivité, sur le caractère inné de l'être humain à produire cette agressivité plutôt que d'un apprentissage ou par mimétisme. Richard Tremblay, ayant eu le prix Nobel de criminologie en 2017, déconstruit les représentations de l'agressivité. Il affirme alors que « *l'origine de l'agressivité physique [qui se produit] au cours de l'adolescence ou [à] l'âge adulte remonte à la petite enfance* ». La violence est donc innée chez l'enfant et doit se désapprendre progressivement.

Cependant, il est important de signaler, afin de ne pas noircir l'image de l'enfant, que l'agressivité physique reste aussi un moyen de communication pour le jeune enfant. Effectivement, ne pouvant encore échanger à l'oral ou par des gestes relevant d'un code

9) TRIQUIER, Marie-Pierre, « Représentations de la petite enfance et de son rapport au savoir dans les salles d'asile et en école maternelle », *Penser l'éducation*, n° 9, 2010, p. 93-111.

commun et intelligible par l'autre, il peut alors recourir à l'agressivité. C'est également ce qui peut se produire en classe car « *l'agressivité que peut développer le jeune enfant dans ses paroles et dans ses rapports [peut être due au] manque de mots pour exprimer ses sentiments, ses connaissances, ses besoins, ses difficultés... est un objet d'étude plus fréquent avec les collégiens et les lycéens qu'avec les enfants jeunes*¹⁰ ». Il s'agit de la constatation de deux chercheuses, Christine Brisset et Florence Moureaux, qui affirment qu'il faut dès la maternelle aider les enfants à extérioriser leurs émotions. Cela leur permettrait d'acquérir une meilleure gestion de leurs émotions et une capacité à les exprimer.

Effectivement, il n'est pas bon de réprimer sa colère, même s'il s'agit d'un fait ordinaire car « *tout individu est agressif mais cette agressivité a besoin de s'exprimer d'une manière socialement acceptable pour qu'elle n'empiète pas sur le territoire de l'autre, au sens de son activité et de son espace* ». Les chercheuses définissent de façon ingénieuse le terme d'*agressivité* qui est polysémique. D'origine latine, *agressivité* signifie à la fois « marcher contre » et « attaquer » mais aussi « marcher vers quelqu'un » et « chercher à séduire ». Ce mot est ambivalent, il évoque à la fois une opposition voire un rejet de l'autre, mais également, une progression et une capacité à aller vers l'autre. Cela démontre bien qu'il est nécessaire de ne pas tirer des conclusions hâtives et de prendre en compte à la fois l'âge et le contexte dans lequel évolue le sujet. En effet, ce comportement peut montrer une tentative de communication envers l'autre et/ou une incapacité à gérer ses émotions.

A l'inverse, il peut être synonyme d'une mauvaise intention envers l'autre. Il convient donc d'éviter d'« *associer des actes d'agressivité infantiles à des actes de violence adultes* ». Les dernières recherches mettent en évidence l'importance de l'agressivité comme indicateur, il convient en revanche, de la mesurer avec précaution. Elle permettrait effectivement de prédire un futur comportement car « *les enfants qui manifestent des niveaux élevés d'agressivité physique pendant les années préscolaires sont plus susceptibles de poursuivre cette trajectoire à l'adolescence et à l'âge adulte* ».

D) Le recours à la coopération

Une définition du concept de coopération

Le professeur des écoles engage la réflexion de ses élèves afin de les rendre acteurs dans la construction de leur savoir. Il crée pour cela des situations d'apprentissage variées,

10) BRISSET, Christine et MOUREAUX, Florence « Comment permettre à des élèves de moyenne et de grande sections de maternelle d'exprimer autrement leurs émotions », *Carrefours de l'éducation*, 2011, HS n°1, p. 51-69.

parfois en autonomie mais aussi en groupe pour favoriser les interactions entre les élèves. Sylvain Connac indique que « *coopérer, c'est aider, coopérer, c'est s'entraider, coopérer, c'est travailler en groupe, coopérer, c'est rentrer dans des logiques tutorielles* »¹¹. Ces différents concepts que sont : l'entraide, l'aide, la coopération et le tutorat¹² sont proches, il est donc important de les caractériser pour les distinguer. L'entraide et l'aide interviennent dans des cadres informels, dans lesquels le professeur des écoles intervient peu et ne pense pas forcément à un dispositif à l'avance. Tandis que, la coopération et la collaboration sont deux concepts qui sont pensés en amont et structurés. Le tutorat met en évidence une relation asymétrique entre deux élèves, où l'un des deux est plus expérimenté que le second dans une discipline. Tandis que, la relation est dite symétrique ou réciproque dans la coopération, cela suppose souvent que les élèves aient sensiblement les mêmes connaissances. En outre, afin de justifier mon choix de favoriser une approche par la coopération plutôt que par la collaboration, il est nécessaire de les définir. La coopération prend la forme de travail en groupe, en atelier ou en équipe où la condition pour atteindre un but désirable est la participation de tous. Lors d'une activité coopérative, les actions des uns ont des répercussions sur les autres, si quelqu'un est éliminé le groupe s'en trouvera pénalisé. La collaboration relève, quant à elle, d'un processus par lequel deux ou plusieurs personnes s'associent pour effectuer un travail et un but final commun. Cependant, il y a une dimension à ne pas omettre qui intervient dans le processus de la collaboration : l'intérêt personnel. En effet, les membres d'un groupe peuvent prendre la décision d'exclure une personne si celle-ci est jugée incompétente pour la tâche demandée ou au contraire en accepter une autre si ses capacités sont considérées profitables pour atteindre l'objectif final, en dépit des sentiments personnels à son égard. La collaboration peut, de ce fait, encourager l'esprit de compétition, les ressentiments et à terme favoriser les tensions entre les élèves. C'est pourquoi, la coopération me paraît davantage propice à modifier et améliorer le climat de la classe que la collaboration.

La « pédagogie coopérative »

La pédagogie coopérative est un terme généraliste, elle est formalisée par divers courants pédagogiques qui peuvent être complémentaires. Il s'agit d'une conception de l'enseignement où les apprentissages s'effectuent par la coopération entre les élèves et au sein

11) Entretien de Sylvain Connac, 2015, Réseau Canopé « *définition de la coopération à l'école* »

12) Conférence virtuelle interactive, *Différenciation pédagogique : la coopération entre élèves - travail de groupe, tutorat, comment faire travailler les élèves entre eux ?*, 2018, CNESCO et IFE/ Ens de Lyon.

du « groupe-classe ». Parmi les pédagogies coopératives, il y a la pédagogie de Freinet qui place l'élève au centre. Il s'agit de proposer d'autres modalités de travail aux élèves, de faire des liens entre les tâches scolaires et celles relevant de la vie sociale. De plus, l'objectif est de promouvoir un ensemble de valeurs comme le vivre ensemble. Par ailleurs, il y a aussi la pédagogie de coopération issue d'inspiration nord américaine (Johnson et Al. 2008, Slavin 2015, Kagan 2000). Les chercheurs considèrent que l'apprentissage est d'autant plus efficace lorsqu'il y a des interactions entre les pairs. Il convient d'amener les élèves à s'engager socialement et cognitivement car les interactions simultanées sont constructives. L'ensemble de ces pédagogies perçoivent l'entraide entre les élèves comme une source d'apprentissage importante. Finalement, je trouve que le pédagogue, politicien et psychosociologue français, André De Peretti (1916-2017) synthétisait parfaitement bien le concept de « pédagogie coopérative » en disant que c'est « *apprendre avec les autres, par les autres, pour les autres et non pas seul contre les autres* ».

La coopération en classe

En classe, deux objectifs prédominent : la nécessité de préparer les élèves à coopérer et organiser les travaux de groupe. D'une part, pour promouvoir la coopération entre les élèves, il faut au préalable, créer une situation déclenchante. En effet, comme le rappellent les professeurs de la conférence «*Différenciation pédagogique : la coopération entre élèves - travail de groupe, tutorat, comment faire travailler les élèves entre eux ?* »¹³, pour pousser les élèves à coopérer, il ne suffit pas de leur demander de le faire pour qu'ils y parviennent, qu'ils aient envie et qu'ils sachent le faire. Ainsi, il est nécessaire d'organiser le travail des élèves de façon structurée. Pour cela, il est nécessaire d'explicitier les rôles et les responsabilités de chacun. Le climat doit aussi être orienté vers la qualité des relations sociales entre les élèves, notamment les valeurs liées à la coopération : l'entraide, la solidarité ainsi qu'un objectif commun. Aussi, pour amener les élèves à coopérer au sein d'un groupe de travail, la tâche demandée ne peut pas être réalisable individuellement grâce à certaines variables : temps imparti, matériel donné, les consignes, etc...

D'autre part, Isabelle Plante¹⁴ définit les quatre conditions essentielles pour instaurer un climat d'apprentissage coopératif en classe. La première condition est l'interdépendance

13) *Différenciation pédagogique : la coopération entre élèves - travail de groupe, tutorat, comment faire travailler les élèves entre eux ?*, conférence virtuelle interactive, Espe de Paris, CNESCO, 17 janvier 2018.

14) PLANTE, Isabelle, « L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe », *Canadian Journal of Education*, 2012, vol. 35, n° 4, p. 252-283.

positive qui est le cœur de la coopération. En effet, les professeurs estiment que « *pour qu'il y ait coopération, les membres d'une équipe de travail doivent percevoir que leur réussite est conditionnelle à celle des autres membres, en vue d'atteindre un but commun* ». Autrement dit, le but final doit être clair et explicite pour tous ; au même titre que la deuxième condition : la responsabilité individuelle de chacun soit engagée. Au sein d'un travail coopératif, les élèves doivent comprendre que leur action est essentielle. Ils ne peuvent pas se reposer entièrement sur le travail des autres mais doivent contribuer à l'effort collectif. En effet, pour réussir tous les membres sont dans l'obligation de contribuer à la tâche pour un objectif commun. En outre, il est nécessaire de faire la promotion des interactions dans la classe, en multipliant les situations d'entraide et d'échange afin de renforcer la confiance du « groupe-classe ». Pour finir, Isabelle Plante évoque l'importance d'encourager les habiletés sociales ou coopératives, qui sont selon elle « *liées au leadership, prise de décision, gestion des conflits [...] doivent être clairement enseignées, au même titre que les contenus théoriques* ». Ainsi, le professeur des écoles a donc la mission de favoriser l'entraide entre les élèves, maintenir un climat positif et studieux et aménager des situations permettant la coopération.

Historique : la place de la coopération dans le programme de maternelle

Ma recherche se dirige sur l'étude des relations entre les élèves et les conséquences sur le climat de la classe. Il est intéressant d'effectuer une rétrospective de la modification des programmes scolaires en maternelle, concernant, à la fois la prise en compte de l'autre dans les apprentissages mais aussi l'importance de la socialisation des élèves. Afin de borner mon étude, arbitrairement, j'ai opté pour l'année 1977 comme référence de base. Le programme scolaire se concentre alors toujours sur l'individualité de l'élève, où l'on cherche à développer « *une relation active entre l'environnement et l'enfant* ». Il n'y a donc pas encore de réelle prise en compte de la structure sociale dans laquelle l'élève évolue. Le programme de 1986 marque quant à lui, un tournant dans la conception des apprentissages. Ils se dégagent trois objectifs principaux : « *scolariser* », « *apprendre et exercer* » et particulièrement « *sociabiliser* ». Ce dernier objectif se voit devenir une priorité dès 1995. Les relations sociales deviennent alors un moyen d'apprendre. En effet, « *les apprentissages sont favorisés par la richesse des relations qui se développent entre les enfants eux-mêmes et entre les enfants et le maître* ». Autrement dit, il est nécessaire d'établir des liens avec les autres, les élèves ont recours au mimétisme et le tutorat se développe. L'année 2002 est une période charnière, une nouvelle rubrique apparaît dans le programme de maternelle, intitulée « *vivre*

ensemble ». Ainsi, pour apprendre et résoudre des problèmes dans le cadre d'un travail, l'élève « *constate que l'on peut s'aider, coopérer en vue d'un même objectif* ». Une nouvelle notion apparaît, la coopération. Cette coopération se manifeste de plusieurs manières, notamment « *dans les situations de vie quotidienne comme dans les activités organisées, l'enfant découvre l'efficacité et le plaisir de la coopération avec ses camarades* ». La notion du plaisir est fondamentale et fait écho à la revalorisation du bien-être de l'élève à l'école. Il s'agit également d'un attendu de fin de cycle de maternelle « *agir en coopération dans une situation de production collective* ». Par ailleurs, le programme de maternelle de 2007, précise les situations qui engagent les interactions entre les élèves comme le fait de « *s'engager dans une vie collective qui suppose acceptation d'autrui et coopération* ». Aussi, les classes en doubles niveaux offrent un certain avantage pour les plus petits qui bénéficient par la présence des plus grands d'une « *une aide précieuse* ». Pour finir, le programme actuellement en vigueur en maternelle, le BO Spécial n°2 du 26 mars 2015¹⁵, réaffirme l'intérêt du vivre ensemble. L'enjeu central de formation est ainsi d'« *apprendre ensemble et vivre ensemble* ». L'élève construit son savoir lors d'une réflexion collective qui assure une première acquisition des principes de vie en société et l'élève « *prend du plaisir à échanger et à confronter son point de vue à celui des autres* ». Il apprend aussi les règles de communication et d'échange. L'élève doit alors dans certaines situations « *coopérer* » et « *persévérer grâce à ses encouragements [professeur des écoles] et à l'aide des pairs* ». Aussi, à l'école maternelle, l'élève apprend à se construire au sein d'un groupe d'enfants, pour cela il peut « *participer à la réalisation de projets communs* ». La coopération relève donc d'un apprentissage où il faut apprendre à gérer ses émotions, prendre la parole et essayer de formuler sa pensée tout en respectant celle des autres. L'école doit créer des conditions favorables pour encourager le développement des relations sociales entre les élèves eux-mêmes mais aussi entre élèves et adultes de la classe et de l'école. Par conséquent, deux axes principaux et complémentaires sont donc réaffirmés : la volonté de socialiser les élèves et de créer un sentiment d'appartenance à un groupe au sein de la classe, tout en considérant chaque élève pour sa singularité afin « *d'épanouir sa personnalité* ».

15) Programme d'enseignement de l'école maternelle, BO Spécial n°2, arrêté du 18-2-2015, J.O. du 12-3-2015, 26 mars 2015, 19 p.

E) Les intérêts de la coopération

La coopération dans l'apprentissage et la « zone proximale de développement »

Johnson David, professeur de psychologie de l'éducation, a réalisé en 1981, une synthèse comparative¹⁶ de 122 cas d'étude portant sur les effets des apprentissages coopératifs, compétitifs et individualistes sur la réussite des élèves. En prenant en compte la diversité des disciplines, l'âge des élèves et tâches demandées, c'est bien l'approche coopérative qui paraît la plus efficace. En classe, le travail entre pairs apparaît donc plus efficace que celui qui s'effectue de façon individuelle. Par ailleurs, il est possible d'assimiler cela avec le socioconstructivisme¹⁷. Cette théorie place au cœur des apprentissages les interactions entre les pairs qui agissent sur le développement cognitif (Jean Piaget, 1896-1980). Lev Vygotski (1896-1934) conceptualise ce qu'il nomme, la « zone proximale de développement ». Il s'agit de comparer grâce à une échelle, la performance d'un enfant qui réalise d'une part, une tâche seul, puis de mesurer une nouvelle fois ce qu'il parvient à réaliser avec l'aide d'un adulte ou d'un pair. Les résultats montrent que l'enfant parvient à effectuer des tâches nettement supérieures grâce à l'échange avec une personne ayant des capacités ou des connaissances supérieures aux siennes. Cette aide peut prendre la forme : d'un apport verbal avec, par exemple la reformulation du problème ; d'un apport de ressources tels que : un modèle, une démonstration, le don d'une procédure ou encore une aide conjointe, c'est-à-dire la réalisation de la tâche avec l'élève. Cependant, pour que l'élève puisse réussir la tâche plus complexe avec une tiers personne, le défi doit être réaliste et adapté à ses capacités et son niveau scolaire. Sinon la tâche est alors trop simple et accessible en autonomie ou bien au contraire, trop complexe et hors d'atteinte même avec de l'aide, il y a alors une rupture.

Le rôle du conflit cognitif dans la création du savoir

Par ailleurs, de nombreux chercheurs évoquent la portée positive du conflit dit « sociocognitif » en classe. Le concept de « zone proximale de développement » s'y rapporte également. Il s'agit d'un concept large désigné par plusieurs appellations telles que : « *les conflits de communication* » (Smedslund, 1966) ou bien plus récemment de « *conflits sociocognitifs* » (Doise & Mugny, 1981, 1997). Les conflits sociocognitifs « *impliquent la*

16) JOHNSON David, « Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement : A meta-analysis », *Psychological Bulletin*, 1981, vol. 89, n° 1, p. 47-62.

17) *Les théories de l'apprentissage*, Université de Poitiers, 2013.

confrontation d'un apprenant avec un ou plusieurs partenaire(s) qui propose(nt) une réponse différente de sa réponse à la même tâche¹⁸». C'est la différence de points de vue entre deux individus qui peut permettre l'évolution de leurs représentations personnelles. Effectivement, une conception différente peut se heurter aux savoirs antérieurs d'un individu. Cependant, le terme « conflit » est polysémique, il convient de ne pas le confondre avec une querelle verbale ou physique qui peut survenir entre des individus. Ainsi, ce doit être appréhendé comme une confrontation d'idées qui oblige l'individu à se décentrer. Les élèves apprennent en interaction avec les autres, en échangeant avec leurs pairs et avec le professeur des écoles. Les chercheurs de l'article *Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage* évoquent également le caractère essentiel du conflit cognitif « *pour la stimulation du développement cognitif, qui permettrait de déconstruire sa représentation initiale*. De plus, Christine Berzin souligne dans son article¹⁹, l'intérêt du conflit sociocognitif dans la construction du savoir chez les élèves. Elle s'appuie pour cela sur plusieurs études comparatives qui induit la réussite des élèves. Prenant en compte à la fois des sujets qui ont résolu une tâche seuls ainsi que ceux qu'ils l'ont résolu à plusieurs. Les résultats sont formels, la réussite était nettement supérieure lorsque des sujets résolvent la tâche à plusieurs. Antoine de La Garanderie (1920-2010), théorise, quant à lui, ce processus comme « la gestion mentale ». Le philosophe et pédagogue français, a étudié « *les gestes mentaux de la connaissance, ainsi que le conflit sociocognitif qui permet à l'enfant de prendre conscience du point de vue d'autrui et de reformuler le sien²⁰*». Il s'agit effectivement des cinq gestes mentaux : l'attention, la mémorisation, la compréhension, la réflexion ainsi que l'imagination créatrice. Antoine de La Garanderie évoque une fonction supplémentaire au conflit cognitif, il est donc possible dans un premier temps, de réviser son point de vue grâce aux idées des autres. Dans un second temps, il est donc possible de mobiliser une capacité importante, celle de reformuler son point de vue. Cela permet d'expliquer aux autres ce que l'on sait, de le rendre explicite. Cela nécessite d'avoir un niveau de compréhension élevé. L'élève apprend en interaction avec les autres : ses pairs, son enseignant et ses parents. Il est donc nécessaire de développer les interactions à l'oral et un dialogue dans la classe entre l'enseignant et les élèves mais aussi entre les élèves eux-mêmes. Il s'agit d'ailleurs d'une compétence du programme de maternelle « *oser entrer en communication avec les autres* ». C'est en ce sens,

18) BUCHS, DARNON, QUIAMZADE [et al.], « Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage », *Revue française de pédagogie*, 2008, n°163, p.105- 125.

19) BERZIN, Christine, « Interactions entre pairs et apprentissages à l'école maternelle. Le cas du tutorat : intérêt et limites », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 2005, n° 36, p. 7-15.

20) *La pédagogie de la Coopération*, 12/11/2014, France culture.

que la place du langage en maternelle est réaffirmée et intervient dans tous les domaines d'apprentissage. Conjointement à celle-ci, les professeurs des écoles œuvrent pour la socialisation des enfants dans la classe et pour la construction de leur rôle d'élève durant tout le cycle.

La coopération créatrice de valeur humaine : l'altruisme

Par ailleurs, l'article élaboré par Sylvain Connac et Philippe Meirieu nous renseigne sur les intérêts de la coopération. Selon eux : « *la coopération entre élèves active ce qui est naturel à l'être humain : l'altruisme. Elle répond à deux aspirations complémentaires : le désir d'être soi et celui d'être avec autrui*²¹ ». Il est possible de trouver une explication scientifique et physiologique à cela. En effet, un comportement empathique envers ses pairs permet de sécréter l'ocytocine. Cette hormone de l'attachement, du lien social, appelée également « *hormone de la confiance* ». Elle « *jouerait un rôle majeur dans le comportement social*²² » en libérant effectivement de la dopamine. Ce neurotransmetteur influe de manière directe sur notre comportement, il favorise la motivation et le plaisir. Enfin, une dernière hormone est sécrétée, l'endorphine, qui favorise le bien-être et la sérénité. L'ocytocine qui est le premier maillon de ce processus physiologique, « *renforcerait donc la cohésion sociale* ». Le journaliste et scientifique, Philippe Lambert précise qu'« *un manque d'ocytocine, et vous éprouvez des difficultés à entrer en contact avec autrui. Un taux élevé, et vous voilà confiant et généreux !* » Le lien social positif est donc un catalyseur de bien-être, de motivation et de plaisir qui sont des conditions essentielles pour apprendre en classe dans un environnement sécurisant et avec les autres. La coopération devient alors un besoin, elle permet de tisser des liens avec autrui et de mieux apprendre.

F) Problématique finale

Ce cheminement m'amène à m'interroger sur l'impact de la coopération en classe de maternelle. Mon questionnement est donc le suivant : à quelle condition, la coopération pourrait-elle améliorer le climat de classe ?

21) CONNAC Sylvain, MEIRIEU Philippe, *La coopération entre élèves*, Réseau Canopé, Éclairer , 2018, 127 p.
22) LAMBERT, Philippe, « l'ocytocine : une hormone altruiste pleine de promesses ? », dans *La course à la distinction, Sciences Humaines*, Mensuel n°224, mars 2011

II. Méthode : Comment mesurer l'amélioration du climat de classe ?

A) Hypothèses de la recherche

Pour mener cette expérimentation autour de la coopération, j'ai intégré à mon dispositif dans un premier temps, un « défi coopératif ». Celui-ci avait pour but de révéler une « situation problème » qui devait être réalisable à plusieurs. Cette dernière était par exemple : « construire une tour avec des rouleaux en carton » ou encore « un objet qui fait du bruit ». Cependant, après réflexion et en m'appuyant sur la définition de la coopération que j'ai établie préalablement, la frontière entre la coopération et la collaboration paraissait plutôt mince. Mettre en place ce type d'activité me semblait donc peu opportun dans le cadre de mon mémoire. Aussi, j'avais également songé à une activité relevant des arts plastiques. Cependant, les élèves de maternelle apprennent à développer leur personnalité et leur individualité. L'art plastique est un moyen par lequel ils peuvent se découvrir, réaliser des productions personnelles et découvrir de nouveaux outils et techniques. Ainsi, les activités manuelles donnent plutôt lieu à de l'exploration qui se doit être dans un premier temps, solitaire.

Par ailleurs, j'extrapole les bénéfices du jeu que j'aurais pu éventuellement exploiter. Le petit Larousse le définit comme étant « *une activité physique ou mentale dont le but essentiel est le plaisir qu'elle procure* ». Deux grands principes caractérisent le jeu : il engage des activités cognitives et provoque du plaisir. C'est le premier principe que j'ai retenu d'une part car Pauline Kergomard (1838-1925), inspectrice générale des écoles maternelles et fondatrice de l'école maternelle, déclare à ce sujet que « *Le jeu c'est le travail de l'enfant* ». Le jeu est très valorisé à l'école maternelle, il est pour les enseignants un réel outil d'apprentissage, tandis qu'à l'école élémentaire il est encore souvent perçu comme une distraction après le « vrai travail » de l'élève ou bien une récompense. Il s'agit également de l'activité naturelle de l'enfant, qui s'y adonne pour se divertir. On peut également noter que le jeu est utile d'un point de vue du développement physique de l'enfant, pour sa motricité fine et la prise de possession de son corps, ainsi que le développement social et cognitif. En classe, il existe deux fonctionnements du jeu : soit libre ou bien structuré. Le premier, s'effectue en autonomie et les apprentissages sont implicites. Le professeur des écoles n'interfère pas dans le jeu des élèves, en revanche, il les observe attentivement pour apprendre à les connaître. Le second est celui qui m'intéresse particulièrement, il est conçu par le professeur des écoles et découpé en plusieurs phases. L'enseignant « *propose des jeux structurés visant explicitement*

des apprentissages spécifiques »²³. Le programme de maternelle²⁴ renseigne également sur le rôle du jeu qui « favorise la richesse des expériences vécues par les enfants dans l'ensemble des classes de l'école maternelle et alimente tous les domaines d'apprentissages. [...] Il favorise la communication avec les autres et la construction de liens forts d'amitié ». Ainsi, le jeu apporte des bénéfices au sein de la dimension culturelle, l'expérience concrète, le développement physique ainsi que la dimension affective et sociale.

C'est pourquoi, j'ai envisagé une approche par le jeu. Il s'agit à la fois, d'une des modalités d'apprentissage à la maternelle : « *apprendre en jouant* » et d'autre part, le facteur « plaisir » du jeu peut m'aider à rendre la tâche attractive pour les élèves. Il y a quatre grands types de jeux : d'exploration, symboliques, construction et jeux à règles. Pour mettre en place des jeux coopératifs, quelques grands principes sont à respecter : déterminer un objectif commun et désirable ; la tâche doit nécessiter et être réalisable par la mobilisation de tous et enfin tout le monde doit éprouver de la réussite.

Je souhaitais d'une part, créer un dispositif hétéroclite avec des jeux dans différents domaines et de formes variées. En effet, selon Howard Gardner (1997), il y aurait sept types d'intelligences. Mon objectif était donc de toucher et de sensibiliser chaque élève à l'esprit de coopération. Pour cela, j'ai jugé nécessaire de varier les approches afin que chacun puisse y trouver un intérêt et éprouver du plaisir à réaliser la tâche proposée. D'autre part, je pensais recourir au jeu de société qui prête également à l'esprit de coopération. Pour finir, j'ai émis l'hypothèse selon laquelle mettre en place des jeux coopératifs, comprenant des tâches variées, d'une courte durée et d'une constitution des groupes spécifiques, serait susceptible d'améliorer le climat général de la classe.

B) Dispositif

Les participants à l'étude

L'étude que j'ai réalisée s'est donc déroulée au sein d'une école maternelle en Eure et Loir. Localisée en zone urbaine, l'école est située dans un milieu plutôt aisé. L'école compte sept professeurs des écoles et cinq ATSEMS, et cinq classes. La maternelle est aujourd'hui entièrement rénovée et très bien équipée avec notamment des TBI dans les classes ; des vélos, trottinettes et draisiennes pour la cour de récréation ainsi qu'une bibliothèque dans l'école.

23) BO spécial n° 2 du 26 mars 2015.

24) BO spécial n° 2 du 26 mars 2015.

Très dynamique, la maternelle est dite « Unesco », elle participe activement à la sensibilisation de la protection de l'environnement, par la présence d'un potager, d'un composteur et par le tri sélectif de ses déchets. Elle participe également chaque année aux rencontres sportives entre écoles qui sont coordonnés par l'USEP.

L'expérimentation a duré cinq jours de manière différée au cours du mois de janvier : le jeudi 9, le vendredi 10, le Jeudi 16, le vendredi 17 ainsi que le jeudi 23 janvier 2020. La classe est en double niveau et comprend dix-sept élèves de moyenne section et huit élèves de petite section. Comme je l'ai évoqué lors de l'exposition du cadre théorique, les élèves sont très égocentrés, l'absence d'écoute mutuelle est manifeste et de nombreuses tensions naissent entre les élèves, le climat de classe s'en trouve donc affecté. Ma recherche concerne uniquement les élèves de moyenne section de la classe. J'explicitai ce point dans la partie concernant l'usage du sociogramme.

Les séances menées

Pour mener cette expérimentation autour de la coopération, j'ai donc fait le choix de mettre en place un dispositif hétéroclite composé de quatre jeux coopératifs. Pour cela, j'ai opté pour les séances d'EPS qui se prêtent particulièrement à la coopération, autour d'un thème imaginaire sur les pirates. Il s'agit tout d'abord selon moi, d'un thème porteur qui permet de faire entrer les élèves dans l'activité proposée. De plus, j'ai utilisé cette thématique comme fil conducteur, afin de créer une cohérence et un lien entre chaque séance.

En ce qui concerne les séances de motricité, elles sont au nombre de trois. J'ai intitulé la première séance « *Les aventures des pirates* » (annexe 1). Lors de cette séance, il y avait trois groupes de six élèves. Dans un premier temps, les élèves ont été amenés à coopérer pour la transmission des objets lestés, telle une chaîne des pompiers. J'ai transformé ce jeu pour convenir à mon thème autour des pirates, par la pêche de poissons qu'il fallait apporter jusqu'au bateau. Pour ce faire, j'ai utilisé des dessins photocopiés d'un bateau et d'un poisson que j'ai scotché au sol. Dans un second temps, j'ai conservé la disposition du dernier cerceaux représentant le bateau. Les élèves ont été amenés cette fois à coopérer pour atteindre le navire en se déplaçant uniquement sur les « radeaux » (planches) et sans marcher dans « l'eau » symbolisée par le sol de la salle. Ils devaient pour cela trouver une stratégie leur permettant de faire déplacer les planches afin de progresser sur le parcours et atteindre l'objectif final. Par ailleurs, ma deuxième séance de motricité s'intitule « *les pirates naviguant sur l'eau* » (annexe 2). Pour cette séance, j'ai utilisé un grand parachute qui était présent dans l'école et je

leurs ai raconté une petite histoire pendant la séance sur les pirates qui naviguent sur l'eau. Les élèves ont pu découvrir ce nouvel objet, le manipuler et ont participé tous ensemble à l'activité, sans groupement cette fois. Ils ont aussi découverts qu'ils ont eu besoin de tout le monde et qu'il fallait se coordonner pour récupérer le « trésor » (les balles), en les faisant tomber dans le trou au milieu du parachute. En outre, ma dernière séance d'EPS, que j'ai nommé « *le transport des pirates* » (annexe 3) a été un parcours de motricité. Les élèves ont été regroupés en duos que j'avais préalablement établi. Les duos devaient évoluer sur le parcours en tenant fermement chacun un côté du foulard. Au centre, il y avait un sac de graines. L'objectif pour les élèves était de se déplacer sans faire tomber le trésor qu'ils transportaient. Ils comprenaient alors, après d'éventuels échecs, qu'il était primordial d'attendre son copain, le regarder, s'écouter. La réussite de l'activité dépendait de soi-même mais aussi de l'autre.

Pour finir, j'ai également mis en place des séances autour du jeu de société « *Le Verger* » (annexe 4). Ce jeu se joue à quatre élèves où chacun dispose d'un panier pour ramasser ses fruits, ce qui permet d'éviter les problèmes d'appropriation qui sont assez récurrents en maternelle. L'objectif est de ramasser tous les fruits présents dans les arbres, en lançant le dé, avant que le corbeau symbolisé par un puzzle, ne les mangent. Les élèves comprennent donc qu'ils ne jouent pas pour leur réussite personnelle, mais bien pour gagner ensemble et combattre le corbeau.

Cependant, au cours de la mise en place de mes séances, j'ai relevé quelques difficultés, notamment le temps imparti en salle de motricité. Chaque classe de l'école a accès à un créneau d'une vingtaine de minutes, j'ai donc du adapter mes séances afin qu'elles correspondent aux créneaux prévus. Pour cela, j'ai réalisé les retours au calme en classe, de manière différée, avec des photographies que j'avais prises des parcours. Ainsi, les élèves pouvaient verbaliser sur ce qu'ils venaient de produire. De plus, l'absence de quelques élèves durant le dispositif peut donc être un biais pour les résultats de mon expérimentation. Pour finir, obtenir l'écoute et l'attention de tous les élèves de la classe n'a pas été chose aisée.

C) Le sociogramme : outil d'évaluation du dispositif

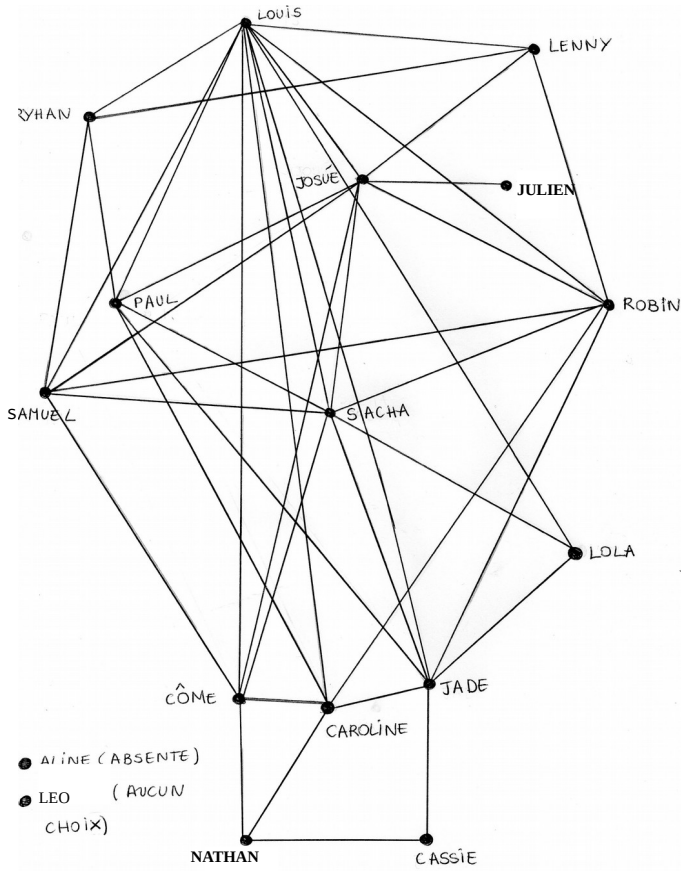
Jacob Levy Moreno (1889-1974), médecin américain d'origine roumaine, psychologue, psychiatre, est l'inventeur du sociogramme. Ce terme apparaît pour la première fois dans son ouvrage *Who shall survive* (1934) publié en français sous le titre de *Fondements de la sociométrie* en 1954. Le sociogramme est une représentation graphique des relations et liens sociaux entre les différents membres d'un groupe restreint, il met en lumière les rejets et les choix de chacun qui peuvent être réciproques. Cet outil va me servir à évaluer mon dispositif et en mesurer ses effets. Pour cela, je l'ai donc utilisé une première fois avant la mise en place de mes séances afin de déterminer les relations entre les élèves à un instant T. Puis, je l'ai de nouveau expérimenté en de dispositif pour mesurer les effets éventuels sur le climat de la classe. Par ailleurs, j'ai été extrêmement vigilante sur le respect de plusieurs points afin de ne pas biaiser les résultats de la recherche. Tout d'abord, avant de commencer l'expérimentation, je me suis présentée aux élèves et je leurs ai expliqués que j'allais travailler avec eux pour gagner leur confiance. J'ai pris ensuite chaque élève individuellement en dehors de la classe. J'ai utilisé une grille que je me suis créée (annexe 5) ainsi que le trombinoscope de la classe. J'ai aussi tenu à respecter le principe de la confidentialité qui est fondamental. Pour cela, je leur ai dit que je ne dirais rien et que cela restera entre nous. L'enseignante a également contribué à mettre les élèves en condition. Pour cela, elle leur a dit «*Vous allez aller avec Marie quand elle vous appellera, elle a des petites questions à vous poser, ce sera des secrets* ». Ensuite, il était important de donner du sens à la requête que j'exposais aux élèves, je leurs ai alors demandés : «*j'ai une question à te poser, si on fait un jeu avec quels copains aimerais-tu être, avec qui ça te ferait très plaisir de jouer et avec quels copains tu n'aimerais ne pas être du tout ?* ». De plus, il était nécessaire de mettre en place les sociogrammes à une heure et un jour similaire. J'ai donc arbitrairement choisi les jeudis durant l'après-midi, après le temps calme.

D) Résultats de la recherche et interprétation(s)

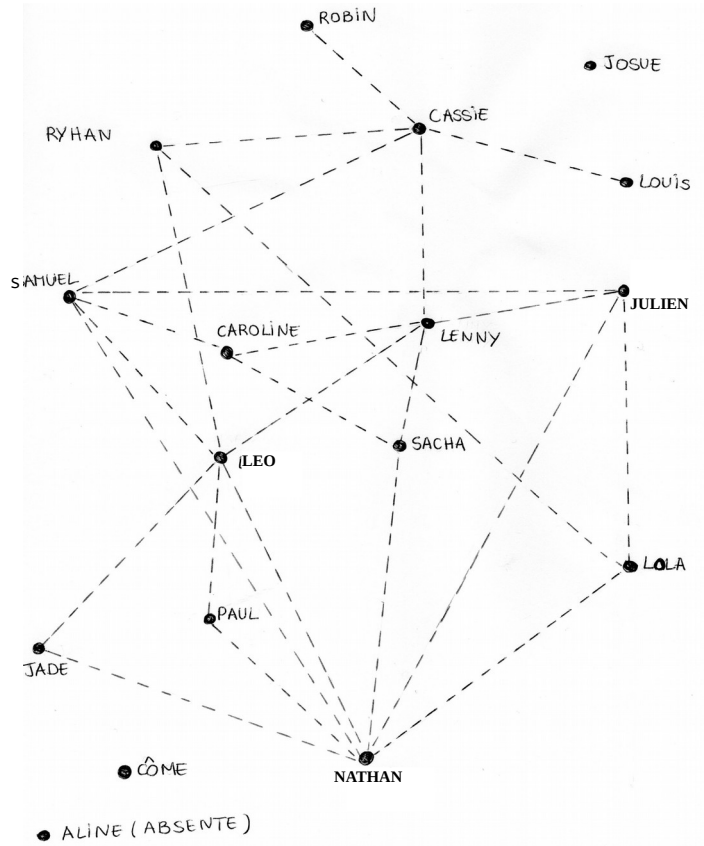
J'ai réalisé les sociogrammes en deux parties afin de simplifier les schémas. La première partie située à gauche met en évidence les choix réciproques des élèves, tandis que la seconde représente les rejets réciproques. Pour les construire, je me suis servie des résultats des deux entretiens, que j'ai répertoriés dans un tableau de manière individualisée (annexe 7). Vous trouverez les sociogrammes ci-dessous.

Sociogramme n°1

Choix réciproques : figure 1

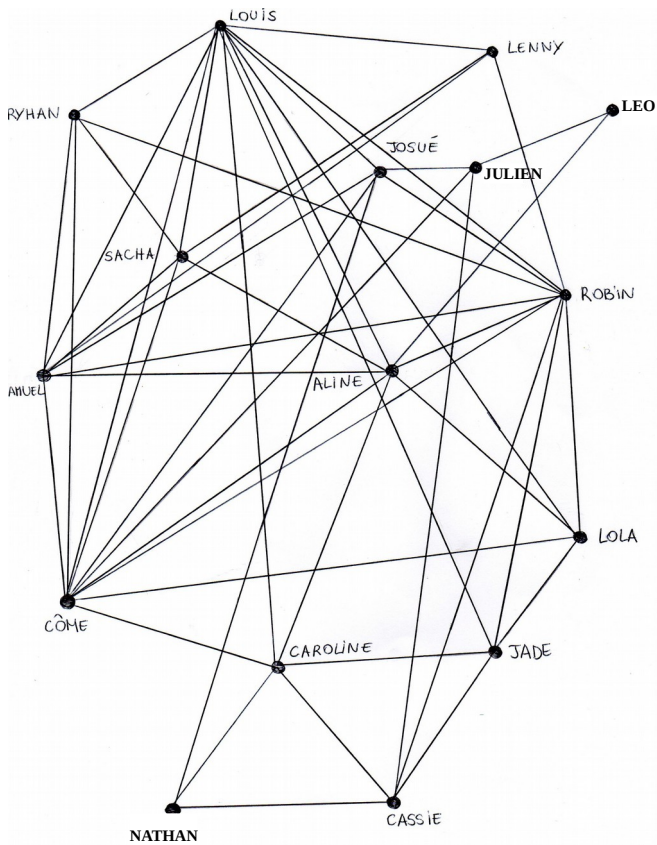


Rejets réciproques : figure 2



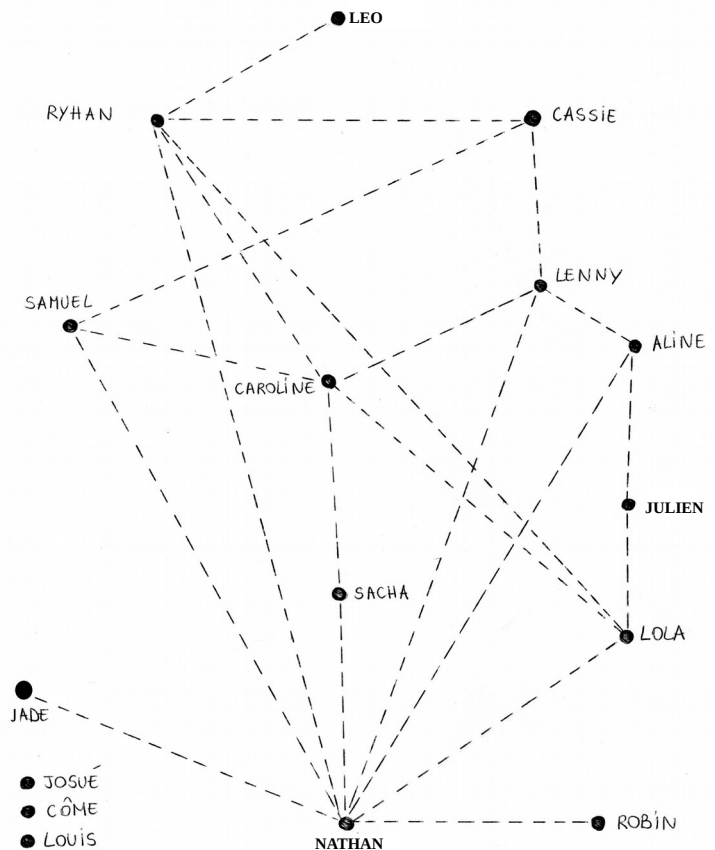
Sociogramme n°2

Choix réciproques : figure 3



PAUL (ABSENT)

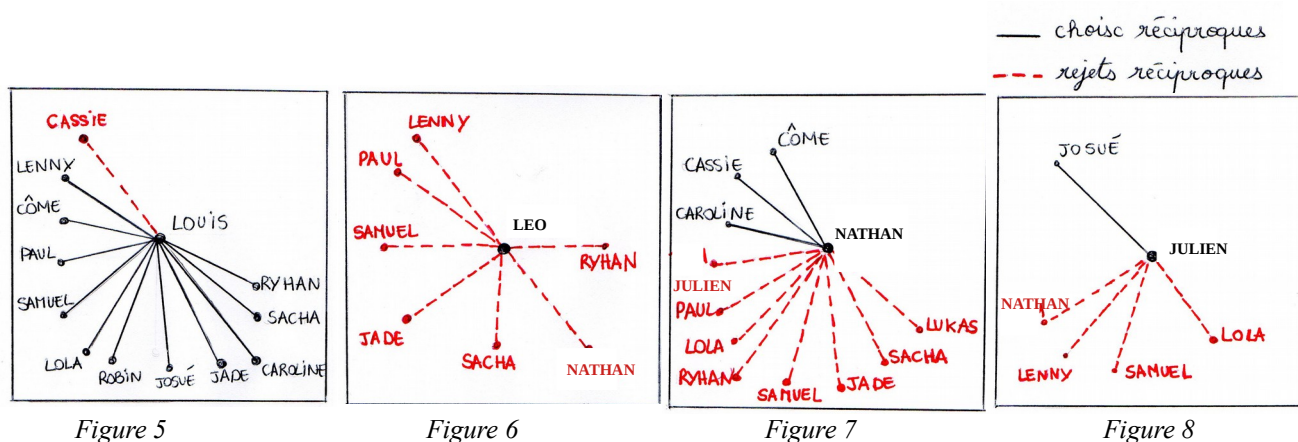
Rejets réciproques : figure 4



PAUL (ABSENT)

1) Premier sociogramme

Concernant le premier sociogramme, il est possible d'observer que des amitiés fortes et des sous-groupes apparaissent au sein du groupe classe. A titre d'exemple, on peut remarquer le groupe formé par : Ryhan, Louis, Lenny, Josué, Robin, Paul et Samuel ou encore le pôle situé autour de Sacha auquel on peut associer : Josué, Paul, Robin, Lola, Samuel, Côme et Jade. Enfin, il y a un dernier groupe composé de Côme, Caroline, Jade, Cassie, Nathan. Lors des entretiens individuels certains élèves m'ont donné les « raisons » de leur choix sans que je leur demande de les justifier, et ils ont alors affirmé : « *c'est mon copain* » ou « *c'est ma copine* ». De plus, Louis semble se détacher du groupe et apparaître comme un « meneur » au sein de la classe (*figure 5*). Effectivement, plus de onze relations réciproques sont à comptabiliser pour cet élève. J'ai pu le remarquer lors de mes séances, et il s'agit d'un élève qui a des facilités à prendre la parole en grand groupe. Il est très curieux et a la faculté de mobiliser les élèves autour de lui. Il n'a rejeté qu'une seule élève, Cassie, et ce choix est réciproque. Catherine Graindorge, professeur de psychiatrie infanto-juvénile à Paris XI, déclare que « *les amitiés fille/garçon [sont] très fréquentes chez les tout-petits et en maternelle* » et que « *certaines enfants très jeunes élisent un « meilleur ami »* »²⁵.



A l'inverse, le sociogramme révèle également l'existence de fortes tensions entre certains élèves. J'ai donc entendu parfois lors des entretiens, les élèves m'avouer lorsqu'ils ne choisissaient pas un camarade : « *il tape* » ou encore « *il n'est pas gentil* ». Le cas de Léo est particulièrement significatif (*figure 6*). Il a effectivement rejeté tous les élèves de moyenne section, hormis Aline, mais celle-ci était absente le jour du premier sociogramme. Léo a cependant choisi des élèves en petites sections. Une hypothèse est alors envisageable selon moi, il vient de faire sa rentrée à l'école, car il n'a pas été scolarisé en petite section. Il

25) GRAINDORGE, Catherine, « Amis ou copains, l'amitié chez les petits », *Enfances & Psy*, 2006, p. 29-35.

présente un retard au niveau du langage et des problèmes de compréhension, il est alors possible qu'il s'identifie plus aisément aux petites sections de la classe. En effet, ceux-ci découvrent également l'univers de l'école, Luka s'épanouit ainsi plus auprès d'eux. Son intégration semble plutôt difficile au sein du « groupe classe » car il comptabilise sept rejets réciproques et à l'inverse, aucun choix réciproque. C'est également ce que l'on constate pour Nathan (*figure 7*). Cet élève a un parcours de vie assez complexe et des difficultés familiales. L'enseignante a remarqué que son comportement se dégrade depuis la rentrée, il devient de plus en plus agressif avec ses camarades et de ce fait, il est en conflit avec bon nombre d'entre eux. On dénombre huit rejets réciproques contre trois choix réciproques. Pour finir, Julien n'a qu'une seule relation réciproque dans la classe et quatre relations conflictuelles, il semble donc un peu isolé comme Léo (*figure 8*). Je relève certains cas particuliers, tels que Côme et Josué qui n'ont au contraire rejeté aucun élève.

Ce premier sociogramme m'a également permis de construire des groupes pour mes séances. Pour cela, j'ai tout d'abord réalisé un tableau à double entrée (annexe 6) afin d'appréhender plus clairement les choix et les rejets réciproques. Mon but étant de créer de nouveaux liens entre les élèves et grâce à cela, améliorer le climat de classe, j'ai donc décidé de mettre en particulier les élèves s'étant rejetés mutuellement. J'ai élaboré trois niveaux de groupes (annexe 8) correspondant à mes différentes séances, des groupes de 6, de 2 ou encore de 4 élèves. En revanche, j'ai rencontré des difficultés avec les petites sections. Les résultats se sont avérés ni concluants et ni exploitables car les élèves ne me connaissaient pas et les petites sections ont du mal à donner leur confiance aux adultes. Certains, n'étaient pas encore entrés dans le langage, d'autres pleuraient, d'autres avaient des gestes désordonnés. Je m'interroge, cependant, sur leur capacité de compréhension. J'ai donc choisi de m'adapter à la situation et je me suis focalisée sur les élèves de moyenne section. J'ai estimé que cela pouvait tout de même contribuer à améliorer le climat de classe car la plupart des conflits avaient lieu entre les élèves de moyenne section. Ils représentent également la majorité de l'effectif de la classe (dix-sept MS contre seulement huit PS). De plus, ils forment également une « classe » une grande partie de l'après-midi lors de la sieste des plus petits. Les élèves font majoritairement des ateliers entre niveau en dehors des temps collectifs. Pour finir, le comportement des plus grands influe sur celui des plus petits, ils doivent donc montrer l'exemple aux petites sections.

2) Second sociogramme

Le second sociogramme m'a quant à lui servi à clôturer mon expérimentation. Il est possible d'une part, d'expliquer les nouveaux choix des élèves par un lien de corrélation avec les groupements réalisés et les activités coopératives qu'ils ont traversé ensemble. Caroline et Cassie ou encore Lenny et Sacha, ont par exemple établi un nouveau lien peut-être parce qu'ils ont partagé ensemble la séance « *les aventures des pirates* » (annexe 1).

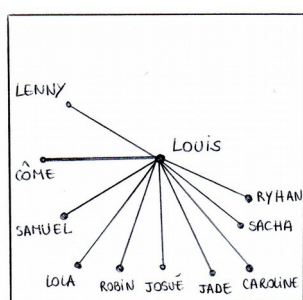


Figure 9

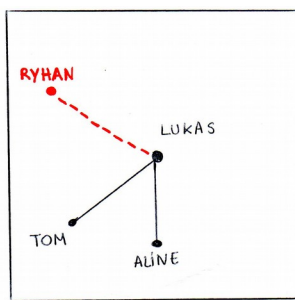


Figure 10

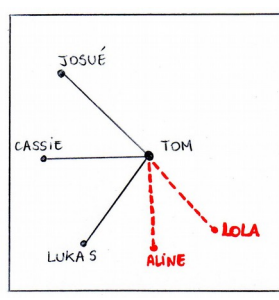


Figure 11

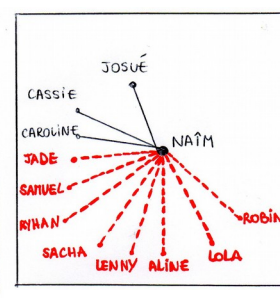


Figure 12

Robin, s'est rapproché de Cassie, Ryhan, Lola et Côme dont certains avec qui il a pu participer à la séance énoncée précédemment ainsi qu'au jeu de société le verger (annexe 4). Louis demeure le leader de la classe et ne rejette plus Cassie (figure 9). Il a effectivement été dans son groupe pour « *Les aventures des pirates* » ainsi que le Jeu du Verger. On peut également noter de nouveaux liens : Lola avec Côme, Robin, Samuel et Lenny ou encore Côme avec Ryhan, Robin, Julien ainsi que Lola.

En outre, Léo qui avait rejeté presque tous les moyens et qui comptabilisait sept rejets réciproques n'en possède désormais plus qu'un seul et a deux relations réciproques avec Aline et Julien (figure 10). Julien qui était très isolé a, quant à lui, trois relations réciproques et seulement deux rejets réciproques (figure 10). Cependant, Nathan conserve les mêmes rejets qu'avant le dispositif (figure 7 et 12). Cette fois, Côme a, par exemple rejeté Nathan, alors qu'il n'avait rejeté personne lors du premier sociogramme. Le matin même, Nathan l'avait effectivement mordu et lors de l'entretien il m'a dit : « *il m'embête trop* ».

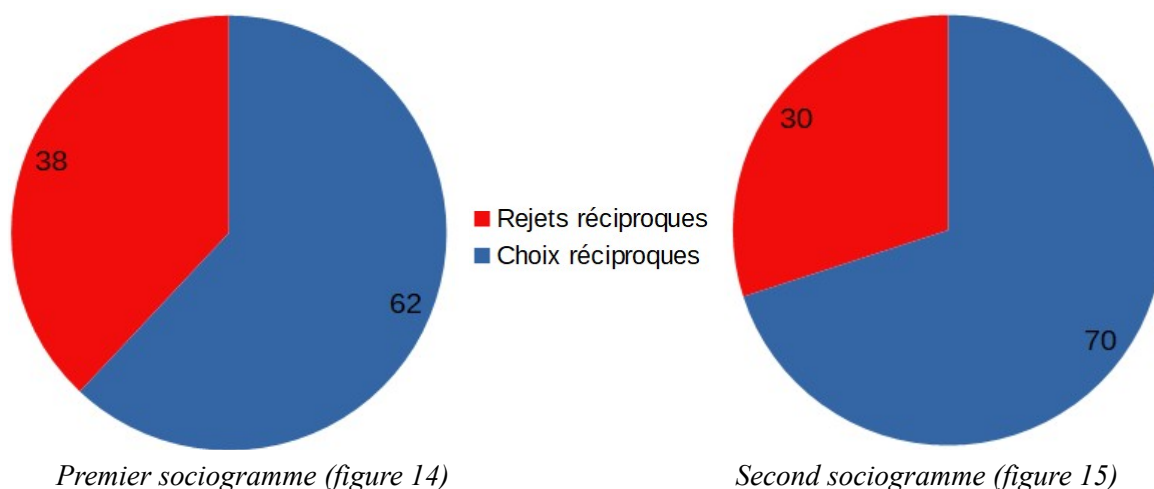
	Sociogramme 1	Sociogramme 2
Choix réciproques	41	49
Rejets réciproques	25	21

Figure 13 : Tableau comparatif du nombre de choix et rejets réciproques

Les résultats demeurent partiels mais encourageants car de nouveaux liens d'amitiés semblent s'être créés à la fois de manière globale mais aussi de manière individuelle par

l'étude de cas particuliers. Il est ainsi possible d'analyser que deux phénomènes se sont produits au regard de tableau comparatif (figure 13) : d'une part, la création de nouveaux liens entre les élèves et d'autre part, la diminution significative du nombre de rejets réciproques.

Le climat de classe semble s'être apaisé d'une manière générale. Ceci est perceptible par l'évolution du nombre de choix réciproques, passant de 41 à 49 à la fin du dispositif, soit environ de 62 % à 70 % (figures 14-15). En ce qui concerne, les rejets réciproques, la diminution est également visible. Ils étaient effectivement au nombre de 25 lors du premier sociogramme, soit 38 % puis seulement 21, soit 30 % lors du second sociogramme.



*les diagrammes sont établis à partir de la somme des choix et rejets réciproques

Les résultats restent objectifs car lors du premier sociogramme, il manquait Aline et lors du second, Paul n'était pas là, ce qui permet d'équilibrer les données. En revanche, je pense qu'il est nécessaire de préciser que le temps imparti a pu être un biais dans mon expérimentation et cela a pu conduire à ce résultat. J'ai effectivement réalisé cette recherche sur un temps court, cinq jours au total de manière différée, dont un jour consacré à l'observation et à la découverte des élèves de la classe ainsi qu'à la mise en place du premier sociogramme. De plus, pour encourager l'esprit coopératif au sein de la classe et améliorer le climat de manière efficace et durable, il est nécessaire de réitérer et diversifier les activités coopératives tout au long de l'année. Néanmoins, il est nécessaire de rester prudent comme l'évoque Catherine Graindorge car les relations d'amitiés à cet âge sont fragiles. Elles peuvent effectivement varier ou totalement s'opposer d'un jour à l'autre mais demeurent importantes pour les élèves car « *la découverte de l'amitié [qui] fait partie des expériences de vie très utiles* »²⁶.

26) GRAINDORGE Catherine, « Amis ou copains, l'amitié chez les petits », *Enfances & Psy*, 2006, p. 29-35.

PARTIE PROFESSIONNELLE

I) Les répercussions de la recherche sur ma pratique professionnelle

A) Retour sur le dispositif

En ce qui concerne ma séance de motricité intitulée « *Les aventures des pirates* », j'ai opéré quelques changements avant la mise en place de celle-ci grâce aux conseils de l'enseignante qui m'a accueillie. J'ai tout d'abord, modifié le matériel utilisé en remplaçant les ballons initialement prévus, par des frisbees et sacs de graines. Ce changement qui peut paraître assez anodin à première vue, permet de garantir le fonctionnement de l'activité en évitant que les ballons roulent. Ainsi les élèves se concentrent sur l'activité. Je me dois d'être très explicite donc j'ai précisé aux élèves, par exemple : « *on reste sur son rocher pour ne pas tomber* ». De plus, les créneaux de motricité prévus dans l'école étant de vingt minutes, j'ai réalisé une réactivation en classe sur l'activité que les élèves ont vécu. Pour cela, j'ai photographié le dispositif et le matériel utilisés lors de la séance, et j'ai ensuite affiché sur le TBI lors de l'après-midi. Cette réactivation différée m'a permise de travailler avec les élèves sur la verbalisation lorsqu'ils ont ré-explicité les règles des jeux, les buts et les stratégies utilisées.

En outre, pour la séance que j'ai nommée « *Le transport du trésor par les pirates* », j'ai opéré quelques modifications du parcours pour le complexifier en ajoutant notamment des obstacles et des cerceaux. Ces deux séances m'ont donc permises de comprendre qu'anticiper le matériel est très important et nécessaire, tout comme réfléchir aux consignes au préalable. Lorsque j'ai annoncé les duos certains élèves ont manifesté des réticences, verbalisées ainsi : « *je ne veux pas être avec lui, je veux être avec x* » car ils préféreraient partager la séance avec leur copain. Le groupement que j'avais choisi, correspondait effectivement à des duos que j'avais préétablis dans le cadre de mon expérimentation. Or, il convient de varier les groupements et de laisser parfois le choix aux élèves de se mettre par affinités. C'est effectivement, le choix que j'ai opéré lors du retour au calme. J'ai proposé aux élèves d'effectuer des massages avec leur camarade sur une musique douce et apaisante. Cette activité était inédite pour les élèves, ils ont joué le jeu pour la plupart, même si un élève a refusé de le faire car il n'aimait pas le contact avec une autre personne, ce qui est tout à fait compréhensible. Les massages peuvent s'envisager de manière libre ou bien imagés avec des mouvements donnés, tels que « *maquillons nos sourcils* » ou encore « *réchauffons nos joues* » pour l'automassage. Pour le massage mutuel, il est possible de dire aux élèves « *le serpent zigzague* » ou bien « *la pluie ruisselle* » comme indications de mouvements. Je

compte réutiliser dans ma pratique future le massage qui a la vertu d'apaiser les élèves, réduire le stress et souder le groupe classe. Par ailleurs, en ce qui concerne le jeu du Verger, j'ai remarqué qu'au début du jeu certains élèves du premier groupe exprimaient un sentiment de réussite lorsqu'ils ramassaient un fruit, en disant par exemple : « *j'ai gagné* ». Je leur disais donc : « *si vous gagnez c'est tous ensemble contre le corbeau* ». Ensuite, je leurs demandais : « *qu'est-ce qui compte selon vous, c'est d'avoir plus de fruits dans son panier que les autres ?* » Ils se corrigeaient d'eux-mêmes, le but est de gagner contre le corbeau. Je synthétisais alors en expliquant : « *oui, on veut ramasser ensemble tous les fruits avant que le corbeau ne les mange pour gagner tous ensemble contre lui* ». Cette séance m'a permise de confirmer, qu'il est important d'explicitier les règles du jeu et son enjeu au cours de l'activité. J'ai également remarqué une grande cohésion et une joie de réussir ensemble dans la majorité des groupes, certains se faisaient une accolade lorsqu'ils avaient gagnés. Enfin, ce jeu présente de nombreuses qualités et permet de travailler des sous-objectifs en dehors de la coopération, tels que : le lexique des fruits, la numération et le dénombrement pour connaître le nombre de fruits restant dans les arbres.

Par ailleurs, si le temps m'avais été donnée, il aurait été possible d'enrichir mon dispositif afin de favoriser la coopération entre les élèves et améliorer ainsi le climat général de la classe. Pour ce faire, en ce qui concerne les jeux de société, j'ai utilisé le jeu intitulé « *Le verger* » dans le cadre de mon dispositif. Les élèves étaient amenés à cueillir tous les fruits dans les arbres avant que le corbeau ne les dévore. Cependant, j'aurais pu prolonger la découverte des jeux de société coopératifs avec l'usage de divers jeux en gardant le principe similaire et en les construisant soi-même. Il est aussi possible de recourir à des jeux commercialisés tels que : *Les petites souris*, *Le jeu du loup, Wolfy* ou encore *HOP ! HOP ! HOP !* (annexe 9). Le principe est identique dans chacun de ces jeux, les élèves gagnent ou perdent ensemble, ils doivent effectuer des actions similaires et participer activement. L'enjeu final est commun, c'est-à-dire, combattre tantôt un chat (*Les petits souris*) qui est un animal domestique bien connu des élèves ; un loup (*Le jeu du loup, Wolfy*) qui évoque des images issues d'un imaginaire partagé et un particulier pour le jeu *Wolfy* où les élèves doivent mettre à l'abri les trois petits cochons ou encore le vent dans le jeu *HOP ! HOP ! HOP !*.

En outre, les jeux que j'ai mis en place en motricité peuvent faire office de prémisses et d'initiation aux jeux coopératifs dans le domaine « *Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique* ». Il aurait donc été envisageable de programmer à posteriori des jeux coopératifs classiques dans une séquence avec le jeu du *déménageur*. Ce jeu est accessible

aux trois niveaux du cycle 1, il présente des perspectives d'évolution particulièrement intéressantes. Par ailleurs, il est possible d'utiliser les albums à jouer : *Le grand jeu des timalins et des timalines*²⁷ ainsi que *Le château de Radégou*²⁸ (annexe 10). Ces albums permettent une entrée dans l'activité physique par la lecture et l'imaginaire, cette voie favorise l'adhésion et la motivation des élèves en maternelle. Cela permet également de donner du sens à leurs actions. Ces deux albums peuvent être utilisés dans un premier temps comme jeu coopératif puis dans un second temps, il est possible de faire évoluer le jeu vers l'opposition.

B) les points significatifs conservés aux fins de pratique

Je me suis appuyée sur le sociogramme pour évaluer les effets de mon dispositif sur le climat de classe. Cet outil est particulièrement utile pour le professeur des écoles. Il s'agit effectivement d'un indicateur du climat de la classe qui permet de dresser un état des lieux des relations qui s'établissent entre les élèves. Il est possible ainsi de mettre en lumière, à la fois les élèves isolés, les «meneurs» ou encore les amitiés ou rejets forts. Cependant, pour appréhender les relations entre les élèves et les connaître réellement, le sociogramme ne suffit pas. Il est nécessaire de coupler cet outil avec une observation régulière de ses élèves, à la fois lors des moments d'autonomie, des travaux de groupe ou bien pendant les échanges oraux collectifs. Le sociogramme peut éventuellement être utilisé pour élaborer un plan de la classe au début de l'année, constituer des îlots équilibrés mais nécessite un ajustement au cours de l'année scolaire.

Concernant la coopération, mon travail de recherche afin d'élaborer mon mémoire m'a confortée sur ses bénéfices. Il est nécessaire d'intégrer la coopération dans la classe ; mais aussi des modalités d'apprentissage variées (tutorat, entraide, aide non formelle) pouvant renforcer les effets de la coopération. Le professeur doit alors adapter sa posture en fonction du type de coopération proposée, il peut prendre le rôle d'observateur, de conseiller ou encore d'accompagnateur. Il est également possible pour ceux qui préfèrent *a priori*, travailler seuls, créer une situation motivante. Pour cela, ces élèves travaillent seuls tandis que les autres travaillent en groupe, il faut alors faire le pari que l'émulation créée par les groupes leur donnera envie de s'intégrer et d'en comprendre les bénéfices.

27) Groupe EPS 1^{er} degré du Tarn, *Le Grand Jeu des Timalines et des Timalins*, aux éditions EPS, 2015, 58 p.

28) Groupe EPS de recherche-action sur les livres-jeux, *Le château de Radégou : Les aventures de Pensatou et Tétanlère*, aux éditions EPS, 2016, 48 p.

De plus, l'esprit coopératif fonctionne davantage si les élèves sont confrontés tôt aux activités coopératives. L'objectif est d'engager les élèves dans des activités qu'ils ne pensaient pas pouvoir réaliser seul. La coopération a de multiples bienfaits sur les élèves, notamment diminuer la charge émotionnelle ainsi que le stress et renforcer l'estime de soi. Les élèves les plus fragiles prennent ainsi confiance pour entrer dans l'activité, ils vivent des situations de réussite et ne se bloquent plus lorsque la première difficulté apparaît. Pour autant, je pense qu'il ne faut pas omettre la place de la compétition et du travail individuel. En effet, ces trois formes, la compétition, le travail individuel et coopératif, doivent être équilibrés dans les apprentissages et dans l'organisation de la classe car elles sont source de motivation et de dépassement chez les élèves.

C) Instauration d'un climat sécurisant préalable et complémentaire à la coopération

Afin que les élèves coopèrent, les engager dans une activité qui nécessite la coopération, ne suffit pas. Effectivement, les élèves doivent se rendre « disponibles » et réceptifs aux autres pour s'engager pleinement dans l'activité. Il est alors important de créer une atmosphère propice à l'apprentissage, ainsi qu'un climat sécurisant. Tout d'abord, il convient de fixer des règles de vie de classe et de les établir avec les élèves afin qu'ils puissent se les approprier et les comprendre. De plus, il est important de renforcer les comportements positifs qui ont lieu dans la classe. Il est possible pour cela d'instaurer avec les plus petits (cycle 1), un système de gommette obtenue avec une image reçue à la fin de la semaine si les élèves ont eu une bonne conduite. Nous pouvons aussi avoir recours à la remise de diplômes. Pour les différents niveaux de classes du cycle 1 au cycle 3, on peut envisager un contrôle du comportement grâce à l'aide d'un escalier ou d'une échelle du comportement. Ce dernier est le plus souvent associé à un code couleur ainsi qu'à un personnage connu dans la classe comme le loup issu des albums pour les plus maternelles et à des restrictions explicitées pour les cycles 2 et 3. On peut ainsi retrouver dans la première colonne (verte) « je peux faire un travail en autonomie ; lire un livre ; choisir ma responsabilité... » et à l'inverse dans la dernière colonne (rouge) « j'ai un mot dans mon carnet de liaison ; je suis convoqué chez la directrice » ou encore dans les cas les plus graves : « mes parents sont convoqués chez la directrice ».

En outre, valoriser tous les élèves me semble fondamental, tout comme les considérer pour leur singularité. Il est envisageable d'accorder un temps de cinq minutes en fin de semaine par exemple où un élève est amené à passer à l'oral pour faire découvrir à ses camarades : des photographies, un objet ou encore un livre qui lui tient à cœur. Il s'agit d'un moment de partage du vécu personnel qui permet à tous les élèves de se sentir considérés, en particulier pour les élèves qui peuvent se sentir parfois lésés s'ils ne participent peu à l'oral en raison de difficultés ou bien de la timidité.

Pour finir, il est nécessaire d'apprendre aux élèves à gérer leur colère et comprendre leurs émotions pour mieux les appréhender. Un travail sur les émotions et les sensations est donc possible. Ce dernier, peut être envisagé selon des supports différents en fonction du niveau de classe concerné. Il peut alors prendre la forme en maternelle notamment, d'un travail autour de l'exploitation d'un ou plusieurs albums de jeunesse mis en réseau, tels que : *Grosse colère* (2000) de Mireille D'Allancé ou encore *La couleur des émotions* (2014) de Anna Llenas (annexe 11). Aussi, il est possible avec d'étudier un corpus d'œuvres relevant de plusieurs domaines des arts (sculpture, tableau, dessins, bande dessinée..) évoquant diverses émotions, de travailler autour du vocabulaire des émotions ou encore de tenter d'en mimer ou dessiner certaines. Enfin, si l'espace de classe le permet, l'aménagement d'un coin « calme » ou un « défouloir » est envisageable. On pourrait alors trouver dans celui-ci, des fournitures pour dessiner, des livres, des coussins pour s'asseoir ou encore des objets transitionnels pour les maternelles comme les doudous ou la mascotte de la classe. Ces différents dispositifs sont donc destinés à créer un environnement propice aux apprentissages et sécurisant pour les élèves et permettre ainsi l'intégration plus aisée de la conception coopérative au sein de la classe.

II) L'apport de la coopération et son réinvestissement adaptable aux autres cycles

A) Les jeux de société coopératifs : cycles 2 et 3

Le jeu de société offre un accès plus aisé aux apprentissages en les rendant attractifs. Ils créent effectivement une émulation et réduisent le stress généré par certaines matières ou notions complexes. Certains jeux sont proposés gratuitement en ligne, c'est notamment le cas du blog de *Monsieur Mathieu*. Son créateur, Mathieu Quénée est professeur des écoles depuis 2005. Il est également ludologue. Il a créé une société d'éditions de jeux pédagogiques et de prestations de services dont la formation par le jeu. Il propose également des jeux

téléchargeables et accessibles gratuitement, à construire pour les classes et destinés à différents niveaux. Voici trois exemples de jeux destinés au cycle 2 (annexe 9) : *Opération Schuss*, *Volcamots* et *La frousse de l'ours*²⁹. *Opération Schuss* est un jeu coopératif de calcul qui combine le calcul mental et le calcul posé. *Volcamots* est quant à lui un jeu de vocabulaire où plusieurs notions sont source d'apprentissage. En particulier, la catégorisation par familles des synonymes, contraires, homonymes ainsi que la notion de mot simple et dérivé grâce aux suffixes et préfixes. Pour finir, *la frousse de l'ours* permet de travailler de nombreuses notions du programme de géométrie et celui des grandeurs et mesures de cycle 2. Parmi celles-ci : les solides, les notions d'arêtes, faces, sommets et angles droits ; la lecture de l'heure sur horloge à cadran ; les unités de mesure de longueur et de masse ou bien encore la symétrie axiale. Ces jeux de plateaux peuvent également être utilisés en remédiation pour retravailler certaines notions ou bien lors des A.P.C (activités pédagogiques complémentaires) ou encore en ateliers autonomes car ils sont dotés d'un système auto-correctif.

En outre, les malles fournies par l'OCCE fournissent des jeux de société coopératifs pour le cycle 3, comme, le jeu de plateau intitulé *la Place de la Loi*³⁰ (annexe 9). Il s'agit d'un jeu créé en collaboration avec Gallimard jeunesse et l'OCCE. Les élèves sont amenés à découvrir les valeurs qui fondent la loi autour de quatre grands thèmes : l'école, la famille, la citoyenneté ainsi que la vie quotidienne. Deux cents questions composent le jeu et les joueurs les découvrent au fur et à mesure de leur progression dans le jeu. Les cases représentent un parcours dans la ville. Il est possible d'assimiler ce jeu de société aux apprentissages dispensés en EMC (éducation morale et physique).

B) La coopération en EPS : cycles 2 et 3

Aux cycles 2 et 3, en EPS (éducation physique et sportive) le champ d'apprentissage intitulé « *Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel* » se prête particulièrement à la coopération. Au cycle 2, la principale compétence travaillée est « *accepter l'opposition et la coopération* ». Plusieurs jeux sont alors envisageables tels que les jeux traditionnels simples : gagne-terrain, le béret ou encore la balle au capitaine ; les jeux collectifs avec ou sans ballon ; les jeux pré-sportifs ou encore les jeux de raquettes. Par ailleurs, au cycle 3, les apprentissages se complexifient et la compétence travaillée est, quant à elle, « *coopérer pour attaquer et défendre* ». Il s'agit alors d'avoir recours à différents

29) Blog de Mathieu Quénéé, <https://lewebpedagogique.com/monsieurmathieundlronchin/>.

30) OCCE 60, *Les jeux coopératifs ou la solidarité en jeu*, 33 p.

supports d'enseignement comme les jeux traditionnels complexes tels que : le bétet, la balle au capitaine ainsi que poules- vipères- renards. Les élèves de cycle 3, sont aussi amenés à découvrir les jeux présportifs collectifs s'approchant du handball, basket-ball, football, rugby ou bien encore du volley-ball. Les dossiers issus de l'OCCE (Office Centrale de la Coopération à l'école) fournissent de nombreux exemples de jeux coopératifs du cycle 1 au cycle 3 et sont particulièrement complets et diversifiés. Il est aussi possible d'initier les élèves au tchoukball (annexe 12), qui est un sport de balle sans contact. Pour gagner, la balle doit rebondir sur le but du tchoukball (trampoline incliné). Les élèves peuvent également découvrir, le kin-ball qui se joue par trois équipes de quatre joueurs avec un très gros ballon. L'objectif est de ne pas le faire tomber, un seul joueur peut le repousser ou le frapper.

Par ailleurs, promouvoir l'esprit de coopération peut débuter dès l'échauffement dans une séance d'EPS. L'échauffement peut se structurer de la manière suivante : une mise en train avec des courses et des gammes et un signal donné au cours de ceux-ci par l'enseignant où les élèves devront coopérer pour se ranger par âge, taille ou encore par ordre alphabétique. Cet exercice nécessite de l'écoute mutuelle, de la cohésion et de l'entraide. Cet échauffement peut être réalisé en particulier au début de l'année scolaire pour que les élèves se rencontrent et apprennent à se connaître.

La toile de parachute que j'ai utilisée lors de mon dispositif, est un outil pédagogique qui s'adapte également à un usage pour les cycles 2 et 3. Les actions avec le parachute se structurent le plus souvent autour d'un imaginaire. Le travail avec des élèves plus âgés permet d'accélérer le rythme et de leur attribuer des rôles. Un « chef d'orchestre » dirige l'action du groupe, il peut être désigné. Le dossier de l'OCCE³¹ offre de nombreuses possibilités de jeux avec des modalités variées : en tournant, en étant assis, en introduisant des balles ou encore en gardant les pieds fixes.

Pour finir, les rencontres sportives ainsi que la découverte du handisport, sont d'autant de moments privilégiés pour coopérer. Les activités proposées peuvent être les suivantes : le tir à l'arc, les parcours ainsi que les courses de relais en fauteuil, les match de torball (qui s'approchent du football mais le ballon dispose d'une clochette ou encore le parcours guidé à deux (valide et non valide). Les élèves sont ainsi amenés à découvrir des sensations nouvelles et comprendre les répercussions physiques du handicap sur leurs mouvements et sur l'accès à

31) *Apprenons la coopération en jouant*, Dossier spécial de jeux de parachute, OCCE de l'Ardèche http://www.occe.coop/~ad2a/IMG/pdf/Dossier_Jeux_de_parachute_cooperatif.pdf

l'activité physique. Faire vivre ces multiples expériences renforcent les liens entre les élèves, leur solidarité et leur tolérance face au handicap et à la différence en général.

III) La coopération dans d'autres disciplines scolaires

A) Initiation de l'esprit de coopération : les situations courtes

Au début de l'année, il est intéressant de proposer aux élèves des situations courtes dites « brise glace » qui permettent aux élèves d'apprendre à se connaître. Claudine Leleux³² évoque une activité qu'elle nomme « *le cercle de confiance* ». Le groupe-classe forme un cercle fermé par les mains, chaque enfant a un numéro qui lui est attribué soit le 1 ou le 2. Au signal du professeur, les élèves portant le numéro 1 doivent se pencher en avant, tandis que ceux du numéro 2, doivent se pencher en arrière, afin d'équilibrer la ronde. Ce jeu développe la confiance et la cohésion dans le groupe. L'OCCE dispose également de crayons coopératifs (annexe 13) en forme de toupie avec dix ficelles accrochées. Les élèves doivent se coordonner pour réussir à dessiner avec des outils et une nouvelle fois se coordonner.

Enfin, au cours du cycle 3, il est possible d'intégrer en classe une activité amusante et originale. Les élèves sont amenés à reconstituer un poème à plusieurs, après l'avoir lu deux fois. Le but final n'est pas annoncé dès le départ sinon leur lecture serait différente et on perdrait alors l'intérêt de ce jeu. Cette activité n'a pas d'objectif d'apprentissage en terme de savoirs mais bien en terme de savoir-être. Les élèves doivent apprendre à échanger et coopérer au sein d'un groupe.

B) Les pratiques artistiques

Les arts plastiques

En maternelle, les élèves sont initiés à la peinture, sculpture, dessin, photographie, cinéma, bande dessinée, arts graphiques ainsi qu'aux arts numériques à travers le domaine « *Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques* ». Il est préférable de privilégier les productions individuelles car les élèves développent leur personnalité par la pratique artistique, cela permet d'éviter que leurs expressions se heurtent et se contredisent. Cependant, il est possible de créer des productions dites coopératives, qui s'effectuent en deux temps. Une première phase individuelle où chacun réalise sa production puis un second temps où on les réunit pour former une production commune. C'est le cas notamment les fresques

32) LELEUX, Claudine, *Éducation à la citoyenneté, Tome 3 : la coopération et la participation de 5 à 14 ans*, Belgique, Groupe de Boeck, 2008, Chap. 7, Les jeux coopératifs, p. 97-118.

qui sont créées pour les spectacles de fin de l'année et qui sont utilisés comme élément décoratif.

Les arts plastiques n'ont pas comme objectif premier, la socialisation des élèves. Cependant, elles permettent de leur inculquer un patrimoine culturel commun et des valeurs comme la tolérance, lorsqu'ils sont confrontés aux productions des autres. Au cycle 2, une des compétence travaillée est « *coopérer dans un projet artistique* ». Ce projet peut prendre la forme d'une fresque qui est le résultat final de plusieurs étapes. Chaque élève se voit tout d'abord attribuer un verbe d'action : glisser, tomber, répéter, griffer... Dans un premier temps, le but est de faire mimer son verbe afin que les camarades de classe le découvre. Ensuite, trois ateliers leurs sont proposés : un atelier découverte d'œuvres en lien avec les verbes d'action, les élèves expriment leur ressenti vis-à-vis de celles-ci et associent un verbe selon leur interprétation personnelle. Le second est un atelier de production d'écrit, chaque élève écrit trois phrases qui remobilise leur verbe. Les bandelettes seront toutes mélangées et redistribuées, une phrase de chaque verbe sera ensuite élue par la classe. Enfin, le troisième atelier fait appel à l'expression manuelle avec des multiples objets à disposition (bouchon, stylo, coton, pièce de monnaie, pinceau, éponge en mousse..) et de la peinture. Une grande feuille est disposée sur la table et chacun essaie de représenter son verbe de plusieurs manières. La production finale est donc une fresque composée des traces des différents verbes ainsi que des phrases collées en lien avec ces derniers.

Les projets artistiques

Pour les projets artistiques, le théâtre peut être envisagé pour initier les élèves à coopérer. En effet, « *le théâtre favorise, on pourrait dire implique, la participation de toute la classe* ³³ ». Il s'agit de la constatation de l'OCCE qui propose dans son ouvrage des projets théâtraux diversifiés pour tous les cycles. Pour le cycle 1, Claude Ponti a conçu le projet *Le doudou méchant*, l'entrée s'effectue par un album de littérature de jeunesse. Le projet *Icare, du mythe à la danse* peut être quant à lui proposé au cycle 2 et privilégie une entrée par un mythe littéraire. Enfin, le projet *L'enfant debout* par André Chedid est destiné au cycle 3, l'entrée s'effectue par l'univers de l'auteur. Le projet théâtral est programmé sur l'année, pour un but final qui peut être un spectacle de fin d'année destiné aux familles. Par ailleurs, « *les enfants sont responsabilisés en élaborant, avec leurs enseignants et partenaires artistiques, le*

33) Groupe national théâtre de l'OCCE, *L'enfant debout : pratiques artistiques et coopération à l'école, quel théâtre ?*, Reims, CRDP de Champagne-Ardenne, 2008, Chap. 1, Arts de la scène, Coopération, École : éclairages, p. 13- 33.

plan, les outils et gestion de leur action ». Chaque élève joue un rôle et incarne un personnage dans la pièce. Avec les plus grands, il est possible d'élaborer ensemble les scènes, les actions des personnages par leurs propositions ainsi que la conception des décors. La voix de chaque élève a de l'importance au sein du groupe. La finalité étant qu'ils prennent conscience de leurs capacités. Ce projet forme les élèves de manière artistique et culturelle et renforce leur estime personnelle, leur confiance et leur intégration sociale.

En maternelle, le jeu d'imitation est une première forme de théâtralisation. Pour cela, le jeu de rôle peut être mené de manière libre au sein de la classe grâce aux coins : cuisines, dînettes, poupées, garages ou encore déguisements. Les scénarios des jeux d'imitation peuvent également être initiés par l'enseignant dans le but de « *dépasser le monologue dans lequel les enfants peuvent s'installer au cours d'une phase de jeu libre* ³⁴ ». Le professeur participe dans un premier temps au jeu, en aidant à verbaliser les élèves, puis les laisse ensuite évoluer seuls. Effectivement, « *en étant acteur du jeu, l'enseignant pourra orienter les échanges* ». Les scénarios pourront être divers : un repas de famille, une visite chez le médecin, les cours à l'épicerie ou encore un bébé à s'occuper.

C) La coopération au service des disciplines « classiques »

L'utilisation des TICE

Si la classe est dotée d'outils numériques, il est possible de recourir au Webtour pour les cycles 2 et 3. Il s'agit d'un jeu entre écoles où les élèves doivent répondre à des questions variées en utilisant une connexion internet. Ce jeu participe au développement des compétences du B2i (Brevet Informatique et Internet). Par ailleurs, un nouveau concept est apparu en mathématiques, impulsé par certains professeurs des écoles. Il s'agit de détourner l'utilisation du réseau social Twitter au service de la géométrie. Pour cela, deux classes communiquent par le biais de cette application en se fournissant mutuellement des programmes de construction conçus par les élèves. Ensuite, chaque classe se transmet la construction finale et les élèves peuvent ainsi la comparer avec celle qui était « commandée » par la classe. L'objectif est d'améliorer les programmes de construction en les rendant plus clairs et précis et ainsi donner du sens à l'utilisation d'un vocabulaire mathématique commun. Effectivement, au lieu d'une description approximative à l'instar de « *prends ta règle, trace un trait de 5cm qui va d'un point A à un point B* » il est ainsi possible de d'écrire « Trace [AB] tel que $AB=5\text{cm}$ ». Les professeurs à l'origine de ce projet démontrent l'intérêt de ce réseau

34) Ressources maternelle EDUSCOL, *Jouer et apprendre, les jeux symboliques*, cadrage général, 2015, 29 p.

social qui « *s'adapte parfaitement, en limitant le nombre de caractères. Impossible d'entrer dans des longues descriptions*³⁵ ».

Les défis coopératifs

Il est tout d'abord possible en classe, d'organiser des travaux de groupes où les élèves échangent leurs idées et leurs procédures, soit par exemple par les dictées coopératives ou encore par la résolution de problèmes mathématiques. Cette modalité permet de réduire la charge émotionnelle des élèves en difficulté, en leurs donnent confiance et construire ainsi leurs connaissances grâce à cette confrontation. Il existe également de nombreux défis coopératifs du cycle 1 au cycle 3 qui mobilisent la coopération de toute la classe. A titre d'exemple, en français, il y a les challenges d'orthographe et en mathématiques les défis de calcul mental ou bien encore les triatlons sur les situations logiques. En sciences, il existe la « *journée du jeune chercheur* ». Les défis peuvent permettre de travailler par exemple sur le vivant et les objets techniques, ces derniers pourraient être³⁶: au cycle 1 « *Je te mets au défi de fabriquer un objet qui permettra d'indiquer la présence et la direction du vent* » ; au cycle 2 « *Je te mets au défi de faire évaporer 1 litre d'eau le plus rapidement possible, sans utiliser de procédés dangereux (réchaud à gaz, plaque électrique, ...)* » ou encore au cycle 3 « *Je te mets au défi de réaliser un thermomètre qui permettra de mesurer la température extérieure* ».

D) La coopération au service de l'acquisition du « métier d'élève »

L'éducation morale et civique (EMC) est une discipline qui « *se prête particulièrement aux travaux qui placent les élèves en situation de coopération et de mutualisation favorisant les échanges d'arguments et la confrontation des idées* ». Cette matière a effectivement pour objet d'enseignement : « *savoir travailler en respectant les règles de la coopération* » ainsi que « *savoir participer et prendre sa place dans un groupe dans le cadre des projets et des travaux de groupes* ». La finalité de cette manière est d'inculquer et faire partager les valeurs de la République, respecter autrui et construire une culture civique commune. L'organisation en classe est également primordiale. Il est possible d'instaurer³⁷ : un tableau des responsabilités, un conseil coopératif régulier, les règles de la

35) TERRIER, Amandine [et al.], « La tweet-coopération » dans *Les Cahiers pédagogiques*, n°505, mai, 2013, p 46-47.

36) DARCO François, *Les défis du jeune chercheur 2019-2020*, Espace départemental sciences et éducation au développement durable, Académie de Reims

37) LELEUX, Claudine, *Éducation à la citoyenneté, Tome 3 : la coopération et la participation de 5 à 14 ans*, Belgique, Groupe de Boeck, 2008, Chap. 3, La pédagogie de la coopération, p. 27-33.

classe ainsi que l'établissement d'un code commun pour prévenir les incidents. Ce code pourrait prendre la forme du « *message clair* ».

En ce qui concerne les travaux de groupe, l'objectif étant, en particulier avec les élèves les plus âgés, de promouvoir un fonctionnement autonome. Cependant, il est nécessaire de veiller à ce que tous les élèves participent réellement à l'activité et apportent des éléments au groupe. Pour ce faire, il est possible d'attribuer des rôles aux élèves dans chaque groupe tels que : un capitaine qui dirige les étapes du travail, un policier/ médiateur qui régule les tensions dans le groupe, un secrétaire qui rédige ainsi qu'un rapporteur qui expliquera et résumera le travail effectué par le groupe lors de la mise en commun. Cela permet également d'apporter aux élèves des méthodes de travail efficaces. Il est aussi possible de mettre en place des fiches d'autoévaluation pour les travaux de groupe (annexe 14).

Conclusion

J'ai fait le choix d'orienter mon mémoire sur la question du climat de la classe. L'élément déclencheur a été l'observation du comportement et des actions des élèves d'une classe de maternelle. J'ai pu déceler l'existence de relations conflictuelles pouvant altérer l'environnement de la classe. L'élaboration du cadre théorique m'a donc permis, d'appréhender sous divers aspects la notion de « climat de classe » et d'en comprendre les enjeux dans la réussite scolaire. Il a également donné lieu à proposer des leviers pour améliorer le climat général de la classe. La piste privilégiée était le recours à la coopération. Pour cela, j'ai défini les situations relevant de la coopération et déterminé celles qui ne le sont pas. Les recherches récentes que j'ai effectuées témoignent de l'intérêt porté à la coopération. Celle-ci présente de nombreux avantages qui peuvent être d'une part, d'ordre social, en effet, la coopération permet effectivement de véhiculer plusieurs valeurs humaines aux élèves telles que l'empathie, la solidarité ou encore l'égalité. D'autre part, d'un point de vue cognitif et organisationnel, l'intégrer à la classe permet de structurer les compétences des élèves en diversifiant les modalités d'apprentissage et en favorisant le conflit cognitif.

En ce qui concerne l'expérimentation, celle-ci avait pour finalité de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse selon laquelle les jeux coopératifs amélioreraient le climat de la classe. J'ai alors conçu un dispositif varié, mêlant des jeux de société et des jeux en éducation physique et sportive (EPS). Au regard des résultats du protocole, mis en lumière par le sociogramme, de nouveaux liens sociaux se sont créés et le climat de classe semble s'être apaisé d'une manière générale. Les rejets réciproques ont ainsi reculé tandis que le nombre de choix réciproques ont sensiblement augmentés. Au terme de cette analyse il est possible de tirer la conclusion suivante : les jeux coopératifs permettent d'améliorer le climat de la classe car les élèves découvrent leurs camarades dans un contexte différent et créent alors de nouvelles relations.

En outre, ce mémoire m'a permis de percevoir l'intérêt de proposer des activités coopératives et de chercher des ressources pédagogiques exploitables en classe pour les trois cycles. Les disciplines peuvent être diverses : l'Éducation physique et sportive (EPS), les enseignements artistiques (le théâtre, les arts plastiques), l'utilisation des TICE, les défis

coopératifs en français, en mathématiques ou encore en sciences et finalement, l'Éducation morale et civique (EMC).

En conclusion, l'élaboration de ce mémoire m'a permis de m'interroger sur ma pratique professionnelle et de m'ouvrir à l'esprit de coopération. En revanche, certaines limites sont notables. La coopération est-elle réellement envisageable dans toutes les tâches scolaires ? De plus, au sein d'un travail coopératif, comment savoir ce que chaque élève a réellement appris ?

BIBLIOGRAPHIE

Articles

BERZIN, Christine, « Interactions entre pairs et apprentissages à l'école maternelle. Le cas du tutorat : intérêt et limites », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 2005, n° 36, p. 7-15.

BOULARD, Aurore et GAUTHIER, Jean-Marie, « Quand l'enfant dit 'je' », *Enfance*, n°2, 2012/2, p. 233-246.

BRISSET, Christine et MOUREAUX, Florence « Comment permettre à des élèves de moyenne et de grande sections de maternelle d'exprimer autrement leurs émotions », *Carrefours de l'éducation*, 2011, HS n°1, p. 51-69.

BUCHS, DARNON, QUIAMZADE [et al.], « Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage », *Revue française de pédagogie*, 2008, n°163, p.105-125.

DEBARDIEUX, Eric et MONTROYA Yves, « La violence à l'école en France : 30 ans de construction sociale de l'objet (1967-1997) », *Revue française de pédagogie*, 1998, p. 93-121.

GRAINDORGE, Catherine, « Amis ou copains, l'amitié chez les petits », *Enfances & Psy*, 2006/2, n°31, p. 29-35.

JOHNSON David, « Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement : A meta-analysis », *Psychological Bulletin*, 1981, vol. 89, n° 1, p. 47-62.

LAMBERT, Philippe, « l'ocytocine : une hormone altruiste pleine de promesses ? », dans *La course à la distinction*, Sciences Humaines, Mensuel n°224, mars 2011

LEMAINE, Gérard, « Le dépassement des conflits entre groupes. A propos de M. Sherif », *Revue française de sociologie*, 1968, p. 89-94.

PLANTE, Isabelle, « L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe », *Canadian Journal of Education*, 2012, vol. 35, n°4, p. 252-283.

RIUTORT, Philippe, « La socialisation, Apprendre à vivre en société », *Premières leçons de sociologie*, 2013, p. 63-74.

TERRIER, Amandine [et al.], « La tweet-coopération » dans *Les Cahiers pédagogiques*, n°505, mai, 2013, p 46-47.

TRIQUIER, Marie-Pierre, « Représentations de la petite enfance et de son rapport au savoir dans les salles d'asile et en école maternelle », *Penser l'éducation*, 2010, n° 9, p. 93-111.

Ouvrages

CONNAC Sylvain, MEIRIEU Philippe, *La coopération entre élèves*, Réseau Canopé, « Éclairer », 2018, 127 p.

GROUPE NATIONAL THEÂTRE DE L'OCCE, *L'enfant debout : pratiques artistiques et coopération à l'école, quel théâtre ?*, Reims, CRDP de Champagne-Ardenne, 2008, Chap. 1, Arts de la scène, Coopération, École : éclairages, p. 13- 33.

LELEUX, Claudine, *Éducation à la citoyenneté, Tome 3 : la coopération et la participation de 5 à 14 ans*, Belgique, Groupe de Boeck, 2008, Chap. 3, La pédagogie de la coopération, p. 27-33.

SIMONPOLI Jean-François, *La conversation enfantine*, Paris, «Pédagogies pour demain», 1991, chapitre 4, Acquisition du langage, 143 p.

Références institutionnelles

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, *Apprendre à vivre ensemble*, article publié sur Eduscol (rubrique « vie des écoles et des établissements »), 2014.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, *Présentation de l'école maternelle : une école de l'épanouissement et du langage*, article publié sur Eduscol (rubrique « scolarité et parcours de l'élève »), 2019.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, BO Spécial n°2, arrêté du 18-2-2015, J.O. du 12-3-2015 , 26 mars 2015, 19 p.

Conférences interactives

Différenciation pédagogique : la coopération entre élèves - travail de groupe, tutorat, comment faire travailler les élèves entre eux ?, conférence virtuelle interactive, 17 janvier 2018, Espe de Paris Molitor, Conférence de consensus entre le CNETSCO et IFE/ Ens de Lyon

La pédagogie de la Coopération, France culture, 12 novembre 2014.

Sitographie

CLEBAR Sophie, OCCE 54, Académie de Nancy-Metz, *Les jeux coopératifs au cycle 1*, suite à l'animation pédagogique du 20/11/2017 [consulté le 10/12/2019]. Disponible à l'adresse : <http://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/ientoul/spip.php?article1746>

DARCQ François, *Les défis du jeune chercheur 2019-2020*, Espace départemental sciences et éducation au développement durable, Académie de Reims, [consulté le 17/03/2020] Disponible à l'adresse : <http://sepia2.ac-reims.fr/sciences-edd-08/-wp-/les-defis-du-jeune-chercheur-2019-2020/>

EDUSCOL, *Climat scolaire et prévention des violences- Améliorer le climat scolaire pour refonder une école de la confiance*, 2019. [consulté le 10/02 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/cid2765/climat-scolaire-et-prevention-des-violences.html>

OCCE de Paris 75, *Jeux coopératifs pour l'école maternelle*, mise à jour le 3 juillet 2018, 24 p. [consulté le 15 /12/2019]. Disponible à l'adresse : <https://www.occe75.net/ressources/documents/2/2493-JEUX-COOPERATIFS-POUR-LA-MATERNELLE.pdf>

OCCE 60, *Les jeux coopératifs ou la solidarité en jeu*, 33 p. [consulté le 23/02/2020]. Disponible à l'adresse : http://www.occe.coop/~ad29/IMG/pdf/Dossier_jeux_cooperatifs-2.pdf

QUENEE Mathieu, blog, [consulté le 19/03/2019] Disponible à l'adresse : <https://lewebpedagogique.com/monsieurmathieundlronchin/>

Ressources maternelle EDUSCOL, *Jouer et apprendre : les jeux à règles*, septembre 2015. [consulté le 20/12/2019]. Disponible à l'adresse : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/14/6/Ress_c1_jouer_regles_459146.pdf

Ressources maternelle EDUSCOL, *Jouer et apprendre*, cadrage général, septembre 2015, 33 p. [consulté le 20/12/2019]. Disponible à l'adresse : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/30/3/Ress_c1_jouer_jouerapprendre_458303.pdf

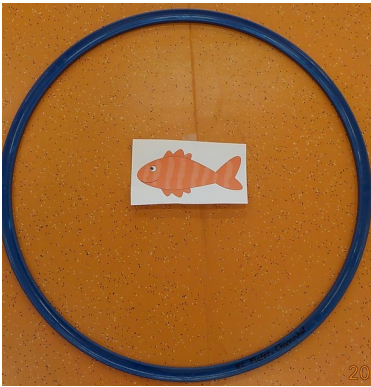
Ressources maternelle EDUSCOL, *Jouer et apprendre, les jeux symboliques*, cadrage général, septembre 2015, 29 p. [consulté le 20/12/2019]. Disponible à l'adresse : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/56/0/Ress_c1_jouer_symbolique_474560.pdf

Université de Poitiers, *Les théories de l'apprentissage*, 2013. [consulté le 9/02/2020]. Disponible à l'adresse : <http://ll.univ-poitiers.fr/dime-serveur/theories-apprentissage/socioconstructivisme/#>

VIAIRON, PLUYAUD (équipe EPS), DSDEN 16, Académie de Poitiers, *Evolution d'un parcours de motricité de la MS à la GS*, 15 juin 2016. [consulté le 10/12/2020]. Disponible à l'adresse : http://ww2.ac-poitiers.fr/dsden16-pedagogie/sites/dsden16-pedagogie/IMG/pdf/ms_gs_parcours_etape_2.pdf

I) Fiches de préparations et photographies du dispositif

1) Séance « les aventures des pirates »

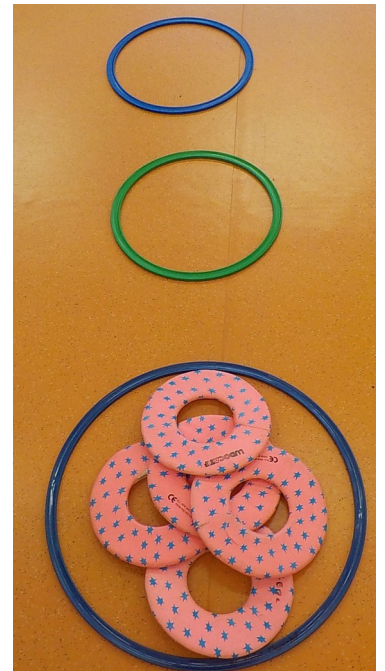
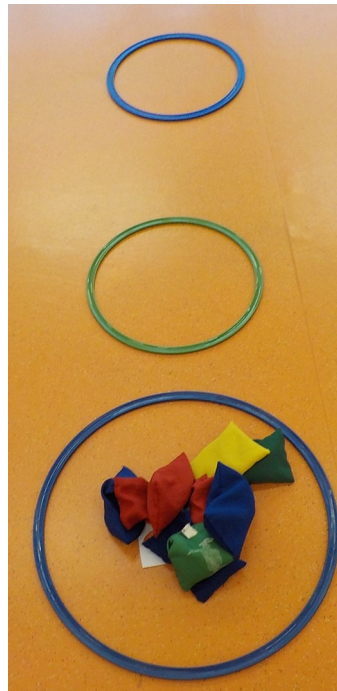


Départ : emplacement des
« poissons » dans la mer



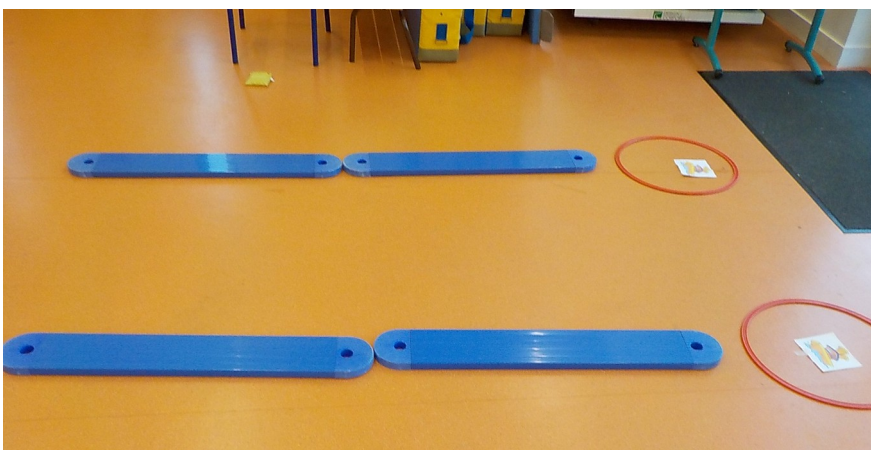
Arrivée : emplacement du bateau

Atelier n°1 : la pêche des « poissons »



« Les Poissons » : sacs de graines et frisbees

Atelier n°2 : les radeaux



Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique

Les aventures des pirates

niveau : MS

objectif 4 : collaborer, coopérer, s'opposer

dispositif : par équipe de 6 élèves, dispositifs (x4),

atelier 1 : la pêche , atelier 2 : le jeu des radeaux

compétences moteurs : coordonner ses actions avec celles de ses partenaires, réceptionner

compétences sociales : être à l'écoute, coopérer, réfléchir à des stratégies pour réussir

critères de réussite : 1) transposer tous les ballons dans l'autre caisse sans en faire tomber

2) atteindre l'arrivée

critères de réalisation : 1) être attentif et se préparer pour réceptionner le ballon

2) tenir tous ensemble la planche pour la faire passer devant la première

But pour l'élève : 1) récupérer les poissons sans en perdre

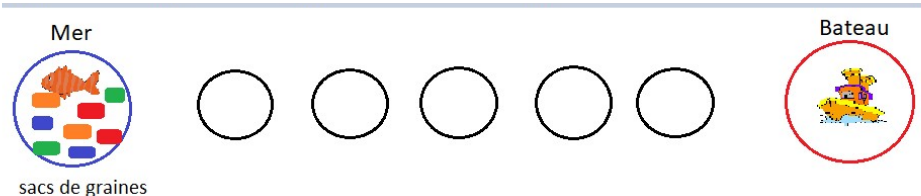
2) atteindre la plage

durée : 24-30 minutes

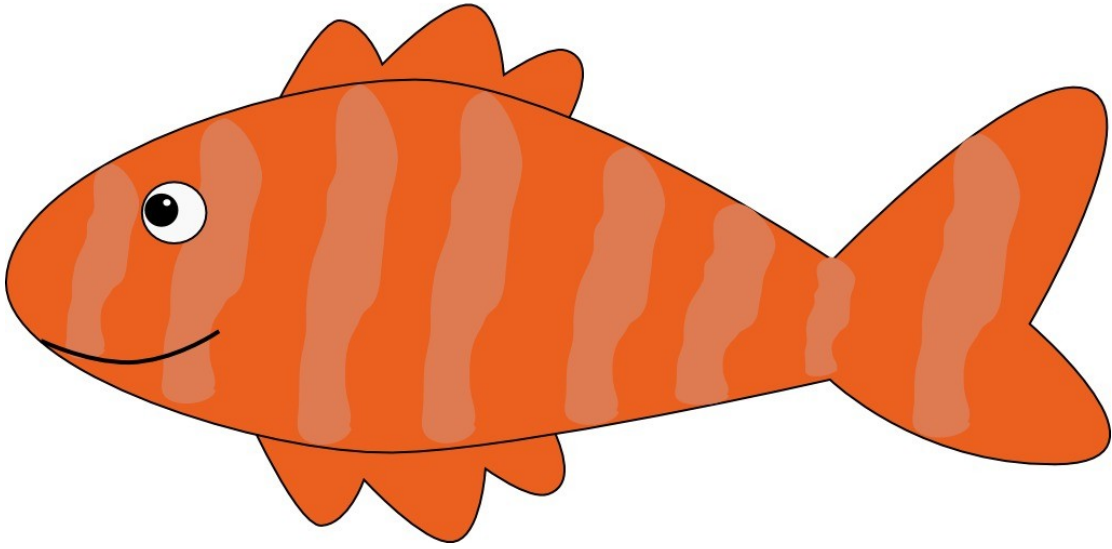
Matériel : 1) cerceaux plats, plus de ballons/ sacs de graines que d'élèves, caisses ou cerceaux plats

2) tapis légers ou planches, cerceaux plats

Déroulement de la séance

Durée	Phases
5 min	<p>1) mise en train : « le réveil »</p> <p>Tous les élèves sont répartis dans la salle « tout le monde s'écarte, on essaie d'occuper toute la salle pour avoir assez d'espace et ne pas gêner ses voisins » »</p> <p>je mime en même temps la scène « on vient de se réveiller, on retire la couette et on se lève du lit. Vous êtes encore un peu fatigués alors vous commencez par bailler en ouvrant la bouche et en mettant la main devant. Vous allez ensuite vous étirer, en levant les bras très très haut pour essayer de toucher le plafond. Pour bien se réveiller encore, vous allez mettre de l'eau sur votre visage puis vous essuyez ». Il faut alors se masser le visage avec les deux mains sur les joues, le menton, le nez et le front. « Pour finir, on va faire des ronds avec les épaules en partant vers l'avant puis l'arrière et monter rapidement ses genoux » ».</p>
7 min	<p>2) explication du premier atelier et mise en activité : la pêche</p> <p>Les caisses sont posées de chaque côté et les cerceaux au sol aussi. « Vous êtes dans le bateau et vous avez chacun une place dans une roche (cerceau). Il faut que vous restiez dans votre cerceau pendant tout le jeu ». « Au signal, vous allez pêcher des poissons (caisse avec ballons) et il va falloir les apporter le plus rapidement possible dans le bateau (autre caisse) en se les donnant ». Sécurité et règle du jeu « Attention il ne faut pas les faire tomber, ne pas pousser les autres et écouter les copains de son équipe » ».</p> <div style="text-align: center;"></div> <p>Variable de simplification : réduire la distance entre les cerceaux</p> <p>Variable de complexification : augmenter la distance entre le cerceaux ; si la balle est perdue elle retourne dans la caisse ; pour se transmettre le ballon faire une passe/ passer entre les jambes/au-dessus de la tête</p>

<p>7 min</p> <p>2 min</p> <p>3 min</p>	<p><u>3) explication du deuxième atelier et mise en activité : les radeaux</u></p> <p>Les élèves de chaque équipe se tiennent debout sur leur tapis/planche et on rajoute une planche derrière la leur. « Vous êtes un équipage de pirates. Vous êtes sur l'eau avec votre radeau et vous voulez rejoindre la plage. Attention, il ne faut pas tomber du radeau car il y a des crocodiles, on ne met pas de pieds en dehors de la planche ». Sécurité « on ne se pousse pas, on s'écoute et réfléchit ensemble ». On conserve la même arrivée qu'avec le jeu précédent avec le cerceau plat et le dessin du bateau. Cela permet de connaître le sens de l'atelier. Il n'y a pas de contrainte de temps, l'objectif n'est pas de s'opposer mais de coopérer au sein de chaque équipe dans une situation-problème. Il faut récupérer la deuxième planche et la poser devant le leur, puis se déplacer dessus et réitérer l'opération. On arrête le jeu si l'on voit qu'ils ne trouvent pas de solutions ou que certains l'ont trouvé et pas d'autres pour chercher ensemble une solution.</p> <p>Variable simplification : réduire la distance pour atteindre l'arrivée</p> <p>Variable complexification : contrainte de temps ; obstacles à contourner</p> <p><u>4) verbalisation</u></p> <p>« <i>qu'avons-nous fait aujourd'hui ? A quoi avons-nous joué aujourd'hui ?</i> »</p> <p><u>5) retour au calme</u></p> <p>On range le matériel. On s'allonge par terre, si possible écoute d'une musique calme pendant que l'on ferme les yeux et que l'on respire.</p>
	<p><u>Bilan/remarques</u></p>



2) Séance avec le parachute « les pirates naviguant sur l'eau »

Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique

Les pirates naviguant sur l'eau : le parachute

niveau : PS-MS

objectif 4 : collaborer, coopérer, s'opposer

compétences visées :

moteurs : coordonner ses actions avec celles des autres

sociales : s'engager dans l'activité, respecter les règles et être à l'écoute

critères de réussite : exécuter correctement les actions

critères de réalisation : bien tenir le parachute, ne pas le lâcher, être attentif aux consignes

But pour l'élève : découvrir le parachute, participer à un jeu collectif

durée : 28-30 minutes

dispositif : salle de motricité, en classe entière

Matériel : une grande toile de parachute, 2-3 petites balles en plastique, cd musique douce

Déroulement de la séance

Durée	Temps
5 min	<p>1) Mise en train et temps de découverte</p> <p>La toile de parachute est pliée au centre de la salle de motricité. « Est-ce que vous connaissez cet objet ? » « Vous allez tous tenir le parachute avec vos deux mains, on va le déplier ». Annonce des règles, « attention on ne se pousse pas, on ne se gêne pas, il y a de la place pour tout le monde et on ne lâche pas le parachute ».</p> <p>« C'est le matin, la mer commence à monter ». « Maintenant on s'assoit et on passe les jambes en dessous du parachute, on fait attention à ne pas marcher dessus et on tient le parachute à deux mains ». Les élèves découvrent les couleurs du parachute, bougent leurs jambes en dessous, le faire bouger doucement puis un peu plus vite. Toujours assis, lever les bras et se saluer de la main en lâchant une main. Se lever en tenant le parachute, lever les mains et se saluer en lâchant une main.</p>
2 min	<p>2) explication de l'activité</p> <p>Tout le monde est assis autour du parachute. « Aujourd'hui, vous êtes tous des pirates et nous allons naviguer ensemble sur l'eau » annonce des règles « il faut bien écouter pour savoir ce qu'il faut faire et on fait attention aux copains à côté de nous ». Tout le monde se lève et tient à deux mains la toile de parachute.</p>
15 min	<p>3) mise en activité</p> <p><u>Phase 1</u></p> <p>« Notre bateau commence à avancer sur l'eau et la mer est très très calme ce matin, comment peut-on faire pour faire la mer très très calmes ? ». Faire des petites ondulations. « il y a de toutes petites vagues ».</p> <p>« La mer s'agite un peu, le vent commence à souffler, on fait des vagues un peu plus grandes ».</p> <p>« La tempête commence, on fait des vagues encore plus grandes, on monte les bras vers le ciel » Puis demander aux élèves de faire le même mouvement en se baissant puis en remontant tout en tenant le parachute.</p> <p>On s'assoit et on va faire bouger légèrement le parachute au sol. On tend la toile, et en un seul mouvement le bras tendus on essaie de lever les mains au dessus de la tête. Puis retour au calme « la mer commence à se calmer, il y a de toutes petites vagues ».</p> <p><u>Phase 2</u></p> <p>« Mes chers pirates, vous arrivez au bord de la plage dans le sable pour découvrir une petite île. Sur cette île vous trouvez un coffre avec un trésor dedans : des bijoux, des pièces d'or. Pour ouvrir ce trésor et le</p>

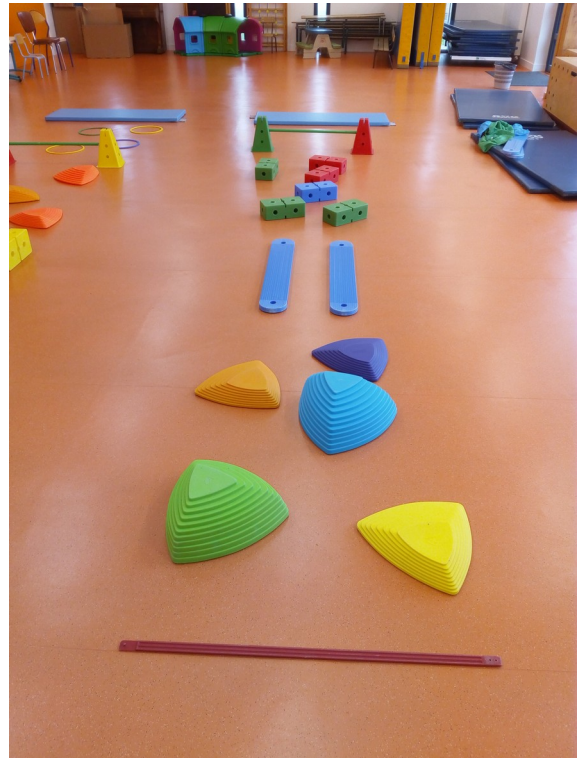
<p>3 min</p> <p>3 min</p>	<p>recupérer, il va falloir essayer de le mettre dans le trou du parachute.» Tout le monde se lève, on met la balle au centre. On les laisse faire puis on leur demande pourquoi cela n'a pas fonctionné et comment on peut faire. On rajoute une balle pour simplifier l'activité si cela ne fonctionne pas.</p> <p>Variable de simplification : deux élèves tiennent un côté du parachute, on rajoute des balles Variable de complexification : une seule balle</p> <p>4) Verbalisation <i>«On a découvert un nouvel objet, comment s'appelle-t-il ? Et qu'est-ce que l'on fait avec ? »</i></p> <p>5) retour au calme On range le parachute. On s'allonge par terre, si possible écoute d'une musique calme pendant que l'on ferme les yeux et que l'on respire.</p>
	<p>Bilan/remarques</p>

3) Séance « Le transport du trésor par les pirates »

Parcours 1



Parcours 2



Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique
Le transport du trésor par les pirates :
autour des verbes d'action : enjamber, s'équilibrer, monter

niveau : MS

objectif 2 : Adapter ses équilibres, ses déplacements à des environnements et contraintes variées

compétences moteurs : coordonner ses actions avec celles de son partenaire

compétences sociales : respecter les règles, être à l'écoute, coopérer

critères de réussite : ne pas faire tomber le sac de graine, arriver au bout du parcours

critères de réalisation : identifier les éléments du parcours, bien tenir son foulard

But pour l'élève : apporter le trésor jusqu'au bateau sans le faire tomber

durée : 25-30 minutes

dispositif : par groupe de 2 (sociogramme), 2 parcours différents

Matériel : par groupe (1 foulard, 1 sac de graine), cd musique douce

P1 : 10 petits cerceaux plats, 4 plots, 3 barres, 1 tapis, 5 rochers

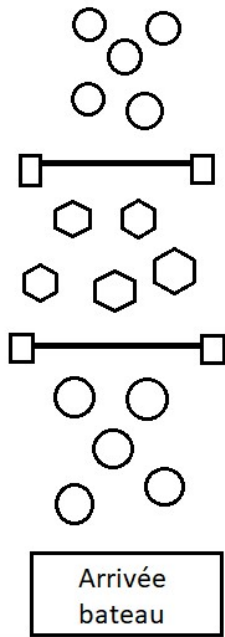
P2 : 1 tapis, 3 barres, 5 rochers, 5 briques, 2 plots, 2 planches

Déroulement de la séance

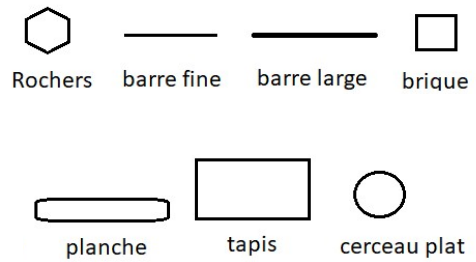
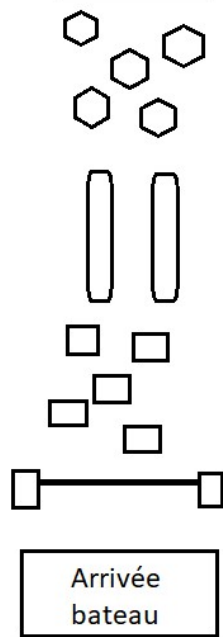
Durée	temps
5 min	<p>1) mise en train</p> <p>« Pour être en pleine forme et être bien réveillé vous allez vous entraînez et bien vous échauffer. » Tous les élèves sont répartis dans la salle « tout le monde s'écarte, on essaie d'occuper toute la salle pour avoir assez d'espace et ne pas gêner ses voisins ». Je mime en même temps la scène « on vient de se réveiller, on retire la couette et on se lève du lit. Vous êtes encore un peu fatigués alors vous commencez par bailler en ouvrant la bouche et en mettant la main devant. Vous allez ensuite vous étirer, en levant les bras très très haut pour essayer de toucher le plafond. Pour bien se réveiller encore, vous allez mettre de l'eau sur votre visage puis vous essuyez ». Il faut alors se masser le visage avec les deux mains sur les joues, le menton, le nez et le front. « Pour finir, on va faire des ronds avec les épaules en partant vers l'avant puis l'arrière et faire des ronds avec ses genoux ».</p>
5 min	<p>2) explication de l'activité</p> <p>Les parcours sont déjà installés. « Aujourd'hui vous êtes des pirates et vous allez transporter le trésor que vous avez trouvé ». Montrer le sac de graine (trésor). « Vous allez devoir traverser des îles, voici le parcours de la première île, on part derrière la petite barre, on va dans les cerceaux, on enjambe la barre, on monte sur les roches, on enjambe de nouveau une barre et on finit en restant dans les cerceaux puis on rejoint le bateau (tapis)». Démonstration par un élève.</p> <p>« Voici le parcours de la deuxième île, on part toujours du départ derrière la barre et cette fois on monte sur les rochers, puis sur les planches, on enjambe les briques, attention il ne faut pas monter dessus, et on enjambe la barre puis on rejoint le bateau». Démonstration par un élève.</p> <p>Avant de commencer on constitue des groupes de 2 élèves, « Vous allez faire un passage tout seul pour vous entraîner puis en tenant la main du copain».</p>
10 min	<p>3) mise en activité</p> <p>« Maintenant vous allez essayer de transporter le trésor avec votre copain, attention, il ne faut pas le faire tomber, chacun tient un côté du foulard ». Règle de sécurité « on ne court pas, on marche et on ne se pousse pas. On prend le temps pour s'écouter, ce n'est pas une course, on attend son copain pour ne pas tomber ». Prévoir plusieurs passages par groupe. Après 5 minutes, faire un roulement pour que les groupes qui faisaient le premier parcours fassent le second. Si les élèves évoluent sans trop de difficultés sur les parcours, on peut faire évoluer les parcours avec les variables.</p>

Dispositif complet

Parcours 1



Parcours 2



Variables de simplification

parcours 1 : rapprocher les cerceaux

Parcours 2: réduire le nombre de barres, réduire leur hauteur

Variables de complexification

Parcours 1 : planches surélevées avec des briques, espacer les cerceaux, rajouter des obstacles

Parcours 2 : rajouter un pont, augmenter la hauteur des barres

pour les deux : contrainte de temps, objet qui roule (petite balle)

2 min **4) verbalisation**

« *qu'avons-nous fait aujourd'hui ? A quoi avons-nous joué aujourd'hui ?* »

3 min **5) retour au calme**

On s'allonge par terre, si possible écoute d'une musique calme pendant que l'on ferme les yeux et que l'on respire.

Bilan/remarques

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : l'oral

Jeu de société : le petit verger

Niveau : MS

Compétences visées : langagières : nommer des fruits, des actions (ramasser, lancer, manger)
sociales : respecter les règles, coopérer

But pour l'élève : gagner avec les autres contre le corbeau


Durée : 15-20 minutes

Dispositif : en atelier 6 élèves

Matériel : Un plateau de jeu représentant un verger (4 arbres fruitiers), 10 pommes, 10 poires, 10 prunes, 10 cerises, 4 paniers, 1 dé avec couleurs et symboles, 1 puzzle représentant un corbeau

Type de jeu : Jeu à règles simples, non compétitif et coopératif

Déroulement de la séance

Durée	Temps
2 min	<p>1) Temps de découverte et imaginaire</p> <p>Qu'est-ce que vous voyez sur la table ? Décrire les éléments du plateau de jeu, un verger avec des arbres fruitiers : un pommier, un poirier, un cerisier et un prunier (mettre les fruits au fur et à mesure dans les arbres).</p> <p>Il y a plein de fruits dans les arbres, on voit des pommes, des poires, des cerises et des prunes qui sont mûres et qu'il faut cueillir. Le corbeau a très envie de les manger. Pour gagner, vous allez essayer de ramasser tous les fruits avant que le corbeau les mange.</p>
3 min	<p>3) explication de l'activité</p> <p>Vous avez chacun un panier pour récolter les fruits et vous allez lancer chacun votre tour le dé. Présenter le dé. Il y a des faces de couleurs et des dessins et un puzzle qui représente un corbeau. Si la face du dé est « rouge » vous pouvez cueillir une cerise et la mettre dans votre panier. Si la face du dé indique « panier », le joueur pourra choisir deux fruits. Mais attention, le corbeau s'approche à chaque fois qu'un joueur tombe sur le « corbeau » et dans ce cas, il doit mettre une pièce du puzzle. Finalité du jeu « Nous pourrions gagner tous ensemble si nous avons ramassé les fruits avant l'arrivée du corbeau, c'est-à-dire avant que le puzzle ne soit fini, sinon c'est le corbeau qui gagne ».</p>  The image shows the components of the board game 'Le petit verger'. It includes a yellow box with the game title and a picture of a tree and a crow. Next to it is a wooden board with a tree and a crow. There are several small cards with fruit illustrations, a die with different faces, and a puzzle piece of a crow. A small basket is also visible.
10 min	<p>3) mise en activité</p> <p>Guider/ animer le jeu « c'est à ton tour de jouer, lance le dé.</p> <p>C'est la face jaune : que vas-tu ramasser ?</p> <p>Que dois-tu faire quand le dé tombe sur la face qui porte le dessin du panier ?</p> <p>Le dé indique le corbeau : tu vas devoir ajouter une pièce du puzzle, attention si quelqu'un tombe encore sur le corbeau vous risquez de perdre.</p> <p>Combien reste-t-il de fruits dans les arbres à ramasser?</p>
2 min	<p>4) verbalisation</p> <p>Qui a gagné ? Est-ce que c'est vous ou le corbeau? Comment peut-on le savoir ?</p> <p>Avez-vous eu le temps de ramasser les fruits avant l'arrivée du corbeau ?</p>

4) Séance jeu de société « Le Verger » »



II) Les étapes de construction du sociogramme

5) Outil élaboré pour récolter les données en classe

Sociogramme 2 Jeudi 23 janvier 2020

COME <i>le mi embête bien</i> Sacha, Naïm, Cassie, Caroline Paul, Aline, Josué, Robin ; Lola Lenny, Lukas, Samuel, Jade, Rayhan Tom, Louis	SACHA Côme, Naïm, Cassie, Caroline Paul, Aline, Josué, Robin ; Lola Lenny, Lukas, Samuel, Jade, Rayhan Tom, Louis	NATHAN Côme, Sacha, Cassie, Caroline Paul, Aline, Josué, Robin ; Lola Lenny, Lukas, Samuel, Jade, Rayhan Tom, Louis
CASSIE Côme, Sacha, Naïm, Caroline Paul, Aline, Josué, Robin ; Lola Lenny, Lukas, Samuel, Jade, Rayhan Tom, Louis	CAROLINE Côme, Sacha, Naïm, Cassie, Paul, Aline, Josué, Robin ; Lola Lenny, Lukas, Samuel, Jade, Rayhan Tom, Louis	PAUL Côme, Sacha, Naïm, Cassie, Caroline, Aline, Josué, Robin ; Lola Lenny, Lukas, Samuel, Jade, Rayhan Tom, Louis
ALINE <i>moussie</i> Côme, Sacha, Naïm, Cassie, Caroline Paul, Josué, Robin ; Lola Lenny, Lukas, Samuel, Jade, Rayhan Tom, Louis	JOSUE Côme, Sacha, Naïm, Cassie, Caroline Paul, Aline, Robin ; Lola Lenny, Lukas, Samuel, Jade, Rayhan Tom, Louis	ROBIN Côme, Sacha, Naïm, Cassie, Caroline Paul, Aline, Josué, Lola Lenny, Lukas, Samuel, Jade, Rayhan Tom, Louis <i>↳ il tape</i>
LOLA Côme, Sacha, Naïm, Cassie, Caroline Paul, Aline, Josué, Robin Lenny, Lukas, Samuel, Jade, Rayhan Tom, Louis	LENNY Côme, Sacha, Naïm, Cassie, Caroline Paul, Aline, Josué, Robin ; Lola, Lukas, Samuel, Jade, Rayhan Tom, Louis	LEO Côme, Sacha, Naïm, Cassie, Caroline Paul, Aline, Josué, Robin ; Lola Lenny, Samuel, Jade, Rayhan Tom, Louis
SAMUEL Côme, Sacha, Naïm, Cassie, Caroline Paul, Aline, Josué, Robin ; Lola Lenny, Lukas, Jade, Rayhan Tom, Louis	JADE Côme, Sacha, Naïm, Cassie, Caroline Paul, Aline, Josué, Robin ; Lola Lenny, Lukas, Samuel, Rayhan Tom, Louis	RAYHAN Côme, Sacha, Naïm, Cassie, Caroline Paul, Aline, Josué, Robin ; Lola Lenny, Lukas, Samuel, Jade Tom, Louis
JULIEN Côme, Sacha, Naïm, Cassie, Caroline Paul, Aline, Josué, Robin ; Lola Lenny, Lukas, Samuel, Jade, Rayhan, Louis	LOUIS Côme, Sacha, Naïm, Cassie, Caroline Paul, Aline, Josué, Robin ; Lola Lenny, Lukas, Samuel, Jade, Rayhan Tom	

6) Tableau à double entrée servant à la constitution des groupes pour le dispositif

Tableau à double entrée pour constituer des groupes
 SOCIOGRAMME N°1

	LENNY	COME	RAYHAN	JULIEN	PAUL	LOUIS	SAMUEL	LOLA	ROBIN	JOSUE	JADE	CASSIE	CAROLINE	SACHA	LEO	NATHAN
LENNY	Grey		Blue	Red		Blue			Blue	Blue		Red	Red	Red	Red	
COME		Grey	Blue			Blue		Blue					Blue			Blue
RAYHAN	Blue	Blue	Grey		Blue	Blue	Blue	Red				Red		Blue	Red	Red
JULIEN	Red			Grey				Red		Blue					Red	Red
PAUL			Blue		Grey	Blue		Blue		Blue	Blue		Blue	Blue	Red	Red
LOUIS	Blue	Blue	Blue		Blue	Grey	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Red	Blue	Blue		
SAMUEL			Blue	Red		Blue	Grey		Blue	Blue		Red	Red	Blue	Red	
LOLA		Blue	Red	Red		Blue		Grey	Blue		Blue			Blue		Red
ROBIN	Blue		Blue			Blue	Blue	Blue	Grey	Blue	Blue	Red	Blue	Blue		
JOSUE	Blue		Blue	Blue	Blue	Blue	Blue		Blue	Grey			Blue			
JADE					Blue	Blue		Blue	Blue		Grey	Blue	Blue	Blue	Red	Red
CASSIE	Red		Red			Red	Red		Red		Blue	Grey				Blue
CAROLINE	Red	Blue			Blue	Blue	Red		Blue	Blue	Blue		Grey	Red		Blue
SACHA	Red		Blue		Blue	Blue	Blue	Blue	Blue		Blue		Red	Grey	Red	Red
LEO	Red		Red	Red	Red		Red				Red			Red	Grey	Red
NATHAN		Blue	Red	Red	Red			Red			Red	Blue	Blue	Red	Red	Grey

■ choix réciproques
 ■ rejets réciproques

7) Résultats des sociogrammes en tableaux (choix, rejets)

Tableau récapitulatif des choix et rejets évalués lors du 1 ^{er} sociogramme groupe de 17 MS, jeudi 9 janvier 2020	
<p><u>LENNY</u> <i>Choix</i> : Louis, Robin, Josué, Rayhan <i>Rejets</i> : Côme, Julien, Paul, Samuel, Lola, Jade, Cassie, Caroline, Sacha, Léo, Léo, Aline</p>	<p><u>CÔME</u> <i>Choix</i> : Lenny, Julien, Paul, Louis, Samuel, Lola, robin, Josué, Jade, Cassie, Caroline, Sacha, Aline Léo, Léo, Rayhan <i>Rejets</i> : aucun</p>
<p><u>RAYHAN</u> <i>Choix</i> : Lenny, Côme, Julien, Paul, Louis, Samuel, Sacha <i>Rejets</i> : Lola, robin, Josué, Jade, Cassie, Caroline, Léo, Nathan, Aline</p>	<p><u>PAUL</u> <i>Choix</i> : Lenny, Julien, Louis, Lola, Robin, Josué, Jade, Cassie, Caroline, Sacha, Rayhan <i>Rejets</i> : Côme, Samuel, Léo, Nathan, Aline</p>
<p><u>JULIEN</u> <i>Choix</i> : Josué, Jade, Léo (choix dans les ps) <i>Rejets</i> : Lenny, Côme, Paul, Louis, Samuel, Lola, Robin, Cassie, Caroline, Sacha, Nathan, Rayhan, Aline</p>	<p><u>LOUIS</u> <i>Choix</i> : Lenny, Côme, Julien, Paul, Samuel, Lola, Robin, Josué, Jade, Caroline, Sacha, Léo, Nathan, Rayhan, Aline <i>Rejets</i> : Cassie</p>
<p><u>SAMUEL</u> <i>Choix</i> : Lenny, Côme, Paul, Louis, Lola, Robin, Josué, Sacha, Rayhan <i>Rejets</i> : Julien, Jade, Cassie, Caroline, Léo, Nathan, Aline</p>	<p><u>LOLA</u> <i>Choix</i> : Lenny, Côme, Louis, Robin, Jade, Sacha, Léo, Aline <i>Rejets</i> : Julien, Paul, Samuel, Josué, Cassie, Caroline, Nathan, Rayhan</p>
<p><u>ROBIN</u> <i>Choix</i> : Lenny, Julien, Louis, Samuel, Lola, Josué, Jade, Caroline, Sacha, Léo, Nathan, Rayhan <i>Rejets</i> : Côme, Paul, Cassie, Aline</p>	<p><u>JOSUÉ</u> <i>Choix</i> : Lenny, Julien, Paul, Louis, Samuel, Lola, Robin, Côme, Jade, Cassie, Caroline, Sacha, Léo, Nathan, Rayhan, Aline <i>Rejets</i> : aucun</p>
<p><u>JADE</u> <i>Choix</i> : Lenny, Paul, Louis, Samuel, Lola, Robin, Cassie, Caroline, Sacha, Rayhan <i>Rejets</i> : Côme, Julien, Josué, Léo, Nathan, Aline</p>	<p><u>CASSIE</u> <i>Choix</i> : Julien, lola, Jade, Sacha, Léo, Nathan <i>Rejets</i> : Lenny, Côme, Paul, Louis, Samuel, Robin, Josué, Caroline, rayhan, Aline</p>
<p><u>CAROLINE</u> <i>Choix</i> : Côme, Julien, Paul, Louis, Lola, Robin, Jade, Cassie, Léo, Nathan, Rayhan <i>Rejets</i> : Lenny, Samuel, Josué, sach, Aline</p>	<p><u>SACHA</u> <i>Choix</i> : Côme, Julien, Paul, Louis, Samuel, Lola, Robin, Josué, Jade, Rayhan, Aline <i>Rejets</i> : Lenny, Cassie, Caroline, Léo, Nathan</p>
<p><u>LEO</u> <i>Choix</i> : Aline (absente) et choix chez les PS <i>Rejets</i> : lenny, come, Julien, paul, louis, samuel, lola, robin, josue, jade, cassie, caroline, sach, Nathan, rahyan</p>	<p><u>NATHAN</u> <i>Choix</i> : lenny, come, cassie, caroline <i>Rejets</i> : Julien, paul, louis, samuel, lola, robin, josue, jade, sach, Léo, rahyan, Aline</p>
<p><u>ALINE</u> Absente <i>Choix</i> : / <i>Rejets</i> : /</p>	

Tableau récapitulatif des choix et rejets évalués lors du second sociogramme
groupe de 17 MS, jeudi 23 janvier 2020

<p><u>LENNY</u> <i>Choix</i> : Louis, Julien, Sacha, Robin, Samuel <i>Rejets</i> : Côme, Nathan, Cassie, Caroline, Paul, Aline, Josué, Lola, Léo, Jade, Rayhan</p>	<p><u>CÔME</u> <i>Choix</i> : Lenny, Julien, Paul, Louis, Samuel, Lola, robin, Josué, Jade, Cassie, Caroline, Sacha, Aline Léo, Rayhan <i>Rejets</i> : Nathan</p>
<p><u>RAYHAN</u> <i>Choix</i> : Lenny, Côme, Sacha, Paul, Aline, Louis, Samuel, Robin, <i>Rejets</i> : Lola, Josué, Jade, Cassie, Caroline, Léo, Nathan, Julien</p>	<p><u>PAUL</u> <i>Choix</i> : / <i>Rejets</i> : / Absent</p>
<p><u>JULIEN</u> <i>Choix</i> : Côme, Sacha, Nathan, Cassie, Paul, Josué, Robin, Léo, Rayhan <i>Rejets</i> : Lenny, Jade, Louis, Samuel, Lola, Caroline, Aline</p>	<p><u>LOUIS</u> <i>Choix</i> : Lenny, Côme, Julien, Paul, Samuel, Lola, Robin, Josué, Jade, Caroline, Sacha, Léo, Nathan, Rayhan, Aline, Cassie <i>Rejet</i> : aucun</p>
<p><u>SAMUEL</u> <i>Choix</i> : Côme, Paul, Aline, Josué, Louis, Robin, Sacha, Rayhan, Lenny <i>Rejets</i> : Julien, Jade, Cassie, Caroline, Nathan, Lola, Léo</p>	<p><u>LOLA</u> <i>Choix</i> : Lenny, Côme, Louis, Robin, Jade, Sacha, Léo, Aline, Paul, Samuel <i>Rejets</i> : Julien, Josué, Cassie, Caroline, Nathan, Rayhan</p>
<p><u>ROBIN</u> <i>Choix</i> : Lenny, Louis, Samuel, Lola, Josué, Jade, Sacha, Léo, Rayhan, Côme, Paul, Cassie, Aline <i>Rejets</i> : Nathan, Caroline, Julien</p>	<p><u>JOSUÉ</u> <i>Choix</i> : Lenny, Julien, Paul, Louis, Samuel, Lola, Robin, Côme, Jade, Cassie, Caroline, Sacha, Léo, Nathan, Rayhan, Aline <i>Rejets</i> : aucun</p>
<p><u>JADE</u> <i>Choix</i> : Lenny, Paul, Louis, Samuel, Lola, Robin, Cassie, Caroline, Sacha, Rayhan, Léo, Julien <i>Rejets</i> : Côme, Josué, Nathan, Aline</p>	<p><u>CASSIE</u> <i>Choix</i> : Julien, Lola, Jade, Sacha, Léo, Nathan, Robin, Caroline <i>Rejets</i> : Lenny, Côme, Paul, Louis, Samuel, Josué, Rayhan, Aline</p>
<p><u>CAROLINE</u> <i>Choix</i> : Côme, Julien, Louis, Robin, Aline, Jade, Cassie, Léo, Nathan <i>Rejets</i> : Lenny, Samuel, Josué, Sacha, Rayhan, Lola, Paul</p>	<p><u>SACHA</u> <i>Choix</i> : Côme, Paul, Lenny, Louis, Samuel, Rayhan, Aline <i>Rejets</i> : Cassie, Caroline, Léo, Nathan, Julien, Josué, Robin, Lola, Jade,</p>
<p><u>LEO</u> <i>Choix</i> : Aline, Sacha, Nathan, Lenny, Samuel, Julien (et choix chez les PS) <i>Rejets</i> : Côme, Paul, Louis, Lola, Robin, Josué, Jade, Cassie, Caroline, Rahyan</p>	<p><u>NATHAN</u> <i>Choix</i> : Côme, Cassie, Caroline, Josué <i>Rejets</i> : Julien, Paul, Louis, Samuel, Lola, Robin, Jade, sacha, Léo, Rahyan, Aline, Lenny</p>
<p><u>ALINE</u> <i>Choix</i> : Côme, Paul, Samuel, Lola, Robin, Jade, Caroline, Sacha, Léo, Aline, Cassie <i>Rejets</i> : Lenny, Nathan, Josué, Rayhan, Julien</p>	

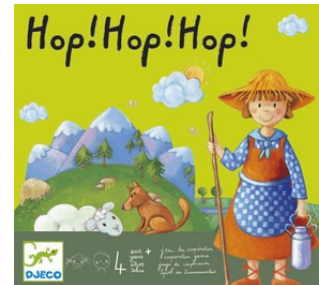
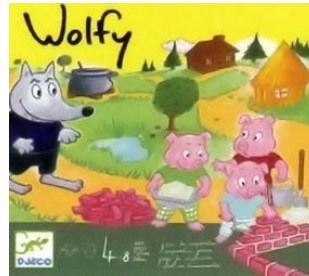
8) Tableau récapitulatif de la constitution des groupes (3 niveaux : duos, quatre, six élèves)

Groupes de 6-5 élèves « <i>Les aventures des pirates</i> »	Groupes de 4 élèves Jeu de société « <i>Le verger</i> »	Groupes de deux élèves en motricité « <i>Le transport du trésor par les pirates</i> »	
1) Julien, Lenny, Lola, Nathan, Sacha 2) Louis, Cassie, Rayhan, Caroline, Samuel, Robin 3) Léo, Côme, Paul, Josué, Jade, Aline	1) Julien, Lenny, Lola, Nathan 2) Robin, Sacha, Cassie, Louis 3) Rayhan, Léo, Caroline, Samuel 4) Josué, Jade, Paul, Côme, Aline	Duos prévus au départ 1) Louis, Cassie 2) Lola, Rayhan 3) Julien, Lenny 4) Caroline, Samuel 5) Sacha, Léo 6) Paul, Nathan 7) Josué, Côme 8) Jade, Robin, Aline	Duos remaniés 4 absents le jour de la séance (Louis, Julien, Cassie, Josué) 1) Lola, Rayhan 2) Caroline, Samuel 3) Sacha, Léo 4) Paul, Nathan 5) Côme, Aline, Lenny 6) Jade, Robin

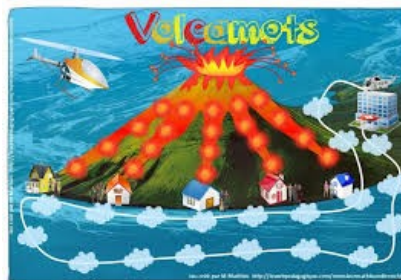
III) Les outils coopératifs

9) Jeux de société coopératifs cycles 1, 2, 3

Jeux de société destinés au cycle 1



Jeux de société destinés au cycle 2



Blog de Mathieu Quénée, <https://lewebpedagogique.com/monsieurmathieundlronchin/>

Jeux de société destinés au cycle 3

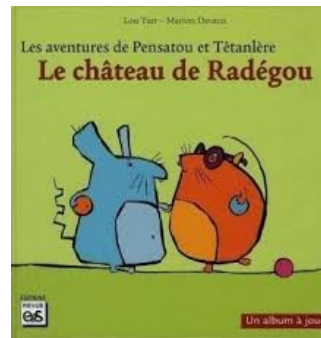


Jeu de l'OCCE (office centrale de la coopération à l'école)

10) Album à jouer en motricité

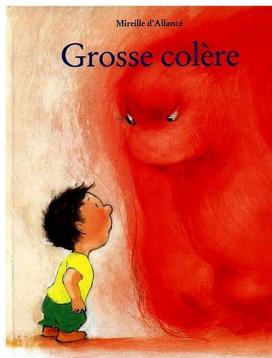


*Le grand jeu des timalins et des timalines*¹

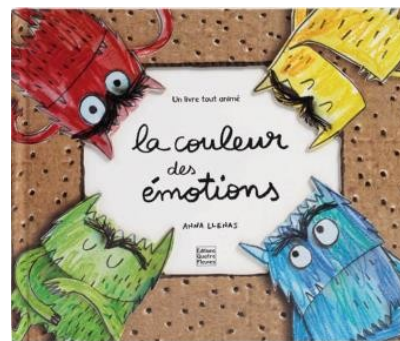


*Le château de Radégou*²

11) Albums de jeunesse sur les émotions



Grosse colère (2000) de Mireille D'Allancé



La couleur des émotions (2014) de Anna Llenas

12) Les sports coopératifs : le tchoukball et le kin-ball



Tchoukball³



Kin-ball⁴

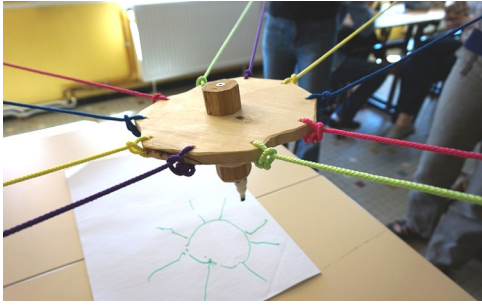
1) Groupe EPS 1^{er} degré du Tarn, *Le Grand Jeu des Timalines et des Timalins*, aux éditions EPS, 2015, 58 p.

2) Groupe EPS de recherche-action sur les livres-jeux, *Le château de Radégou : Les aventures de Pensatou et Tétanlère*, aux éditions EPS, 2016, 48 p.

3) image issue du site : <https://fr.m.wikipedia.org/wiki/Fichier:Tchoukball.jpg>

4) image issue du site : https://fr.m.wikipedia.org/wiki/Fichier:20e_journ%C3%A9e_du_championnat_de_france_2013-2014_de_Kin-Ball_009.jpg

13) Le crayon coopératif de l'OCCE⁵



14) Fiche d'auto-évaluation du travail coopératif

Fiches d'auto évaluation de la coopération

1. J'ai donné mes idées et j'ai échangé avec mes équipiers	☺	☹	☹
2. J'ai appris quelque chose grâce aux autres	☺	☹	☹
3. J'ai posé des questions, quand je ne comprenais pas quelque chose	☺	☹	☹
4. J'ai écouté les autres	☺	☹	☹
5. J'ai encouragé ou félicité les autres	☺	☹	☹
6. J'ai aidé mon groupe à faire le travail	☺	☹	☹
7. Quelqu'un a dit que j'ai fait avancer le travail	☺	☹	☹
8. Je me sens bien quand je travaille en groupe	☺	☹	☹

Exemple de fiche d'auto-évaluation à construire avec les élèves, OCCE⁶

5) image issue du site : <http://www.occe.coop/~ad88/spip.php?article49>

6) image issue du site : <http://www.occe.coop/~ad67/EstimeDeSoi/pdf/2.COOP/2nd/out/001.pdf>

Résumé français

Établir des liens sociaux en s'ouvrant à l'autre et à ses idées, sont des qualités nécessaires pour vivre en société. Valoriser le « vivre ensemble » à l'école maternelle me semble donc essentiel pour former les adultes de demain. **Cette recherche questionne l'influence des activités de groupe et plus particulièrement, des jeux coopératifs et ses répercussions sur le climat de la classe.** Autrement dit, on cherche à mesurer les répercussions des jeux coopératifs en EPS et des jeux de société sur les liens sociaux entre les élèves et leur capacité à améliorer le climat de la classe. 17 élèves de moyenne section d'une classe ayant un effectif de 25 élèves ont donc participé à l'étude. Les résultats de cette expérimentation ont été mesurés à l'aide du sociogramme.

Mots clés

École maternelle – Coopération – Conflit cognitif – Jeu coopératif – Climat de classe
Sociogramme

Abstract

Creating social link by opening up to others and to their ideas are qualities necessary for living in society. Valuing the “living together” in preschool therefore seems essential to training the adults of tomorrow. **This research questions the influence of group activities and more particularly, cooperative games and its repercussions on the classroom climate.** In other words, we seek to observe the impact of cooperative games with physical activities and board games, on the social links between the pupils and their capacity for improve the classroom climate. 17 pupils from medium sections of a class with 25 pupils therefore participated in the study. The results of this experiment were measured using the sociogram.

Keyword

Preschool – Cooperation – Cognitive conflict – Cooperative game – Classroom Environment - Sociogram