



HAL
open science

La coopération au service de la cohésion entre élèves. Terrain d'apprentissage : éducation physique et sportive

Marie-Loup Bornet

► To cite this version:

Marie-Loup Bornet. La coopération au service de la cohésion entre élèves. Terrain d'apprentissage : éducation physique et sportive. Education. 2022. dumas-03936082

HAL Id: dumas-03936082

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03936082>

Submitted on 12 Jan 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Remerciements

Mémoire présenté par :
Marie-loup BORNET

Soutenu le : 27 juin de 13h30 à 14h30 à l'INSPE de Bourges

pour obtenir le diplôme du
Master

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

Mention : 1^{er} degré / Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la
Formation

Discipline :
Éducation

La coopération au service de la cohésion entre élèves
Terrain d'apprentissage : Éducation Physique et Sportive

Dirigé par

Madame Sandra Guéry Professeure agrégée d'EPS

Devant une commission d'examen composée de

Monsieur Mounib Mekhilef, Président, Maître de conférences - HDR

Madame Sandra Guéry Directrice du mémoire, Formatrice

Monsieur Marc Graffin, Directeur de l'école maternelle « Pijolins application »

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué au succès de mon stage durant lequel j'ai réalisé ce mémoire ainsi qu'aux personnes qui m'ont aidée lors de la rédaction de ce mémoire.

Je voudrais dans un premier temps remercier ma directrice de mémoire Mme Guéry Sandra, Professeure agrégée d'Éducation Physique et Sportive à l'INSPE de Bourges. Je tiens à lui exprimer toute ma reconnaissance et la remercier de m'avoir encadrée, orientée, aidée, pour sa patience, sa disponibilité et surtout ses judicieux conseils qui ont grandement contribué à alimenter ma réflexion pour ce mémoire. Je la remercie également pour avoir relu et corrigé mon mémoire, ses conseils de rédaction m'ont été très précieux.

Je remercie également l'ensemble des formateurs de l'INSPE de Bourges pour m'avoir donné la chance de pouvoir m'initier à ce travail de recherche professionnelle.

Je tiens également à témoigner toute ma reconnaissance aux personnes suivantes, pour leurs conseils dans la réalisation de ce mémoire :

L'enseignante de la classe de CM2 qui m'a beaucoup appris sur l'enseignement. Elle a su partager ses expériences et connaissances tout en m'accordant sa confiance ainsi qu'une large indépendance dans l'exécution des recueils et dispositifs mis en place pour le mémoire.

Enfin, je remercie mes proches pour leur soutien sans faille dans les moments les plus difficiles et leurs encouragements !

Année universitaire 2021-2022

Table des matières

Introduction :	3
1 Éclairage théorique	5
1.1 Les pédagogies coopératives en France	5
1.1.1 Définition de la coopération	5
1.1.2 La coopération à l'école	6
1.1.3 Historique des pédagogies coopératives	8
1.2 Qu'est-ce que coopérer en EPS	11
1.2.1 Les enjeux de l'EPS	11
1.2.2 Les conditions de la coopération en EPS	12
1.2.3 Les sports collectifs : un atout pour les apprentissages sociaux	15
1.2.4 Liens aux programmes officiels	16
1.3 La cohésion sociale corrélée à la coopération	18
1.3.1 Pédagogie coopérative et climat de classe	18
1.3.1.1 Qu'est-ce qu'un climat de classe positif ?	20
1.3.1.2 Le sentiment d'appartenance	21
1.3.2 Cohésion et Éducation Physique et Sportive ?	22
1.4 Question de recherche et hypothèses	24
2 Méthodologie	26
2.1 Contexte de l'étude et population visée	26
2.2 Protocole	27
2.2.1 Organisation de l'expérimentation	27
2.2.2 Constitution des équipes	29
2.3 Recueil des données	30
2.3.1 La méthodologie de recueil des données	30
2.3.2 Le questionnaire élève	31
2.3.3 La grille d'observation quantitative	33
2.3.4 Propos des élèves pour l'aspect qualitatif	34
2.3.5 Méthodologie de l'analyse des données	34
3 Résultats	36
3.1 Evaluation de la cohésion sociale	36
3.1.1 Résultats comparés des scores élèves	36
3.1.2 Résultats comparés des scores du groupe classe	37
3.2 Evaluation des interactions	38
3.2.1 Évolution de la quantité de prise de parole	38
3.2.2 Évolution de la qualité des interactions	39
3.2.2.1 Comparaison pré-test et post-test	40
4 Discussion	44
4.1 Interprétation des résultats	44
4.1.1 Hypothèse 1	44
4.1.2 Hypothèse 2	45
4.2 Limites et retour sur l'étude	48
Conclusion, apports et développement professionnel	50
5 Bibliographie	53
6 Table des illustrations	57
7 Annexes	58

Introduction :

Depuis toujours l'école demeure le lieu où les élèves vont acquérir les compétences qui leur seront nécessaires tout au long de leur vie, au-delà même de leur scolarité ils s'en serviront pour poursuivre leur formation, construire leur avenir mais également pour réussir leur vie en société à travers l'autonomie, l'ouverture aux autres, la responsabilité, le respect de soi et d'autrui. A l'école ils vont apprendre à « vivre ensemble », apprendre à vivre dans une société démocratique et républicaine.

En ce sens, la coopération est un ingrédient majeur de l'éducation soulignée notamment par le Code de l'Éducation : article L.111.1 « outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité. Par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, il favorise la coopération entre les élèves ». Pour vivre ensemble et favoriser la coopération, il va de pair d'assurer un climat de classe serein qui ne serait possible sans coopération, motivation ou encore sans engagement.

À la suite des différentes expériences lors de mes stages de licence Sciences de l'Éducation, de la Formation et de la Culture ainsi que des stages du Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, j'ai souhaité m'intéresser aux relations interindividuelles entre les élèves.

En effet, étant étudiante mais également stagiaire, j'ai désormais la possibilité de me placer des deux côtés du savoir et des apprentissages. Cette année, lors de mon stage filé en classe de CM2 (cycle 3) dans une école rurale du Cher, j'ai observé plus attentivement l'entente entre les élèves. Au cours de quelques expériences et séances menées, je me suis rendu compte que les élèves travaillaient facilement à deux ou par groupe d'affinité, mais, dès qu'ils se retrouvaient en nombre plus important ou en groupe classe (entière), des tensions apparaissaient. J'ai également observé, lors des séances d'Éducation Physique et Sportive, ces tensions apparaître plus particulièrement chez des élèves au profil « compétiteur ».

À la suite de mes observations et de nombreuses questions posées à l'enseignante de cette classe, j'ai très vite remarqué que malgré une bonne ambiance « globale », une élève était constamment mise de côté tout d'abord dans la cour de l'école lors des récréations puis plus

largement lors des travaux de groupe. Interpellée et touchée par l'attitude de cette élève, j'ai ressenti le besoin de l'aider et de trouver d'éventuelles solutions pour son intégration.

J'ai donc décidé de me pencher sur la coopération via les sports collectifs en Éducation Physique et Sportive ainsi qu'à son impact sur la cohésion sociale d'un groupe. Aussi, j'ai le désir de travailler sur ce sujet afin de développer un esprit de coopération chez les élèves. À la suite de mes recherches bibliographiques, j'ai constaté, notamment dans « La pédagogie coopérative : reflets de pratiques et approfondissements » (2010) de Yviane Rouiller enseignante dans le primaire et Jim Howden formateur-consultant en pédagogie coopérative, que la coopération nous offre toujours de multiples avantages comme l'accroissement de l'estime de soi, une motivation et un engagement plus élevés, un plus grand respect des différences individuelles avec un apport plus riche à l'intégration sociale.

Ce sont ces points en particulier qui m'ont incité à l'étude de la thématique de la cohésion sociale à travers les sports collectifs. Mes lectures sur cette thématique se sont ensuite élargies à de nombreux pédagogues, auteurs, enseignants dont Célestin Freinet (pédagogue français qui créa en 1946 l'Institut Coopératif de l'École Moderne et refuse l'individualisme) qui accorde une grande place à la coopération dans ses travaux et qui soutient l'idée que celle-ci est un pivot pédagogique : « l'élève, affranchi de la tutelle systématique et étouffante du maître, travaille volontiers parce qu'il ne voit plus le travail scolaire comme une aliénation » (Jacomino, 2013).

Ma problématique est donc la suivante : Quel impact la mise en place de la coopération en EPS peut avoir sur la cohésion de groupe ?

Afin de répondre à cette problématique je présenterai dans une première partie un corpus théorique autour des notions clés de mon sujet, ensuite je dirigerai mon questionnement afin d'arriver à la formulation finale de mes hypothèses, puis, dans une deuxième partie je présenterai la méthodologie choisie. Je récapitulerai dans une troisième partie les résultats obtenus. Enfin, à la suite des résultats, je présenterai une discussion pour terminer ce mémoire et je conclurai sur la validité ou non des hypothèses.

1 Éclairage théorique

1.1 Les pédagogies coopératives en France

1.1.1 Définition de la coopération

Concernant la coopération, les articles et ouvrages traitent principalement de la « coopération » à l'école au sens global. Par conséquent, je croiserai ces lectures avec les articles plus précis sur l'Éducation Physique et Sportive ainsi que sur mes expériences et observations. Au sens étymologique, ce terme vient du latin cum, avec, et operare, faire quelque chose, agir. Le dictionnaire définit la coopération comme le terme qui renvoie à « l'action de coopérer » de « participer à une œuvre commune ou une action entre les différents acteurs » (Larousse). Ainsi, des liens se tissent pour la réaliser, mais il y a par ailleurs l'idée de « consensus excluant la concurrence et les conflits en opposition à la compétition » (Girard, 2014).

Lorsque l'on parle de coopération, il est fondamental de s'assurer d'être en mesure de savoir la définir et de la dissocier de la collaboration. En effet ces deux concepts partagent certains aspects et sont souvent associés et/ou confondus. La différence entre les concepts de coopération et collaboration n'est pas stabilisée. La coopération d'après Yviane Rouiller, nécessite que le groupe d'élèves soit divisé en équipes spécialisées, ils vont avoir des responsabilités spécifiques et la fin de la tâche ne sera possible seulement lorsque tous les élèves auront fait leur « part de travail ». Ce travail met en avant une complémentarité des tâches qui va créer un sentiment de dépendance réciproque : en effet, pour réaliser leurs tâches les individus vont devoir se servir des atouts des uns et des autres et avancer tous ensemble. Là où la coopération demande le plein investissement de chaque acteur, la collaboration met, quant à elle, chacun individuellement en recherche d'un but à atteindre. De plus la participation doit être égale, l'interdépendance est très forte dans la coopération et les responsabilités y sont planifiées.

La coopération n'est pas seulement une action en commun, comme le souligne Yviane Rouiller en 2010, il y a par ailleurs un postulat erroné, celui qui parfois dit qu'« il suffit de mettre les apprenants ensemble ». En outre, la mise en place de la coopération ne repose pas que sur la forme de groupement choisie par l'enseignant mais sur bien d'autres aspects et conditions. D'une part, il faut nécessairement garantir l'alignement pédagogique. En effet, il est important de définir le ou les objectifs en précisant les compétences attendues, en choisissant la structure interactive adéquate (coopérative, collective ou individuelle). D'autre part, il est

nécessaire d'établir un climat de confiance pour permettre l'implication de chacun. Pour préciser davantage, la coopération se base sur 5 principes : « les interactions en groupes restreints (composition variée), l'interdépendance positive, la responsabilisation, l'enseignement des habiletés coopératives, la réflexion critique » (Rouiller, 2010).

En outre, les interactions simultanées en groupes restreints permettent une verbalisation constructive. L'interdépendance positive consiste en ce que les tâches, le matériel et les objectifs amènent les élèves à percevoir qu'ils sont dépendants les uns des autres car la réussite d'un pair va augmenter les chances de réussite des autres élèves. La responsabilisation est notamment une clé importante pour la valorisation des individus, les élèves vont se sentir investis et utiles dans la tâche. Au travers d'activités spécifiques, les élèves vont pouvoir développer des habiletés coopératives. Pour finir, les discussions et l'évaluation des processus de groupe par une réflexion collective permettront d'améliorer la qualité des échanges.

Après avoir défini la coopération, qu'en est-il plus précisément à l'école ?

1.1.2 La coopération à l'école

Sylvain Connac est un enseignant chercheur en sciences de l'éducation faisant partie de l'équipe pédagogique de l'école coopérative Antoine Balard à Montpellier. Il mentionne dans « La coopération entre élèves » que la coopération se décompose en sous-ensembles. Pour lui il faut mettre en avant l'aide entre élèves (un élève qui se reconnaît capable vient apporter ses connaissances et ses compétences à un élève qui en a exprimé le besoin). En effet, pour lui, l'aide et la coopération sont des situations qui amèneront les élèves à produire et à apprendre ensemble. De plus, la notion d'entraide doit être considérée et est à mettre en place notamment durant une activité sportive. Par exemple, deux ou plusieurs élèves peuvent décider de se réunir pour tenter de résoudre un problème. Par ailleurs, en Éducation Physique et Sportive, le principe du sport coopératif doit reposer sur « un engagement physique ou intellectuel intense mais sans gagnant ni perdant, sans compétition ni violence, dans le but de réaliser un défi ou de battre un record précédemment établi » (Connac, 2017).

Isabelle Plante en 2012 dans « L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe » donne elle aussi des conditions à l'application de la coopération en classe :

→ L'interdépendance positive : « pour qu'il y ait coopération, les membres d'une équipe de travail doivent comprendre que leur réussite est conditionnelle à celle des autres membres, en vue d'atteindre un but commun ».

→ La responsabilité individuelle : il faut nécessairement que tous les membres soient investis en percevant que « leur propre effort, participation et engagement dans la tâche sont essentiels à l'atteinte des buts fixés pour l'équipe ».

→ La mise en avant des interactions sous forme d'échange, de confiance ou encore d'entraide.

→ Le processus de groupe pour faire vivre la coopération. Nous pouvons par exemple mettre en place des auto-évaluations ou encore des temps consacrés aux stratégies de jeu.

Ainsi, « pour que les apprenants interagissent dans un climat de confiance avec pour objectif de favoriser leur propre apprentissage et celui de l'ensemble des membres de leur équipe », il faut construire des relations harmonieuses. En ce sens, la préparation à la coopération permettrait de travailler la communication entre élèves et favoriserait ces relations dans une classe (Buchs, 2014).

De plus, il faut savoir que la pédagogie coopérative à l'école découle du socioconstructivisme. Il s'agit d'un courant pédagogique prenant racine dans le constructivisme adoptant l'idée selon laquelle les élèves construisent eux-mêmes leurs apprentissages. Aussi, la pédagogie coopérative met l'accent sur les relations sociales, l'apprentissage des habiletés sociales et l'impact des interactions entre les individus. Cette pédagogie est une forme d'organisation de l'apprentissage et du travail privilégiant le travail de groupe et les interactions entre pairs. L'élève va construire ses savoirs en argumentant, débattant, comparant et confrontant ses points de vue avec les autres. Il faut alors mettre l'accent sur l'interdépendance positive, l'implication de chacun et sur l'équilibre entre les responsabilités individuelles et collectives.

Pour aller plus loin dans la définition, il existe différentes méthodes dans la coopération à l'école.

Premièrement, les méthodes d'apprentissage en équipe comme la méthode des travaux d'équipe individuels (MTEEI) : elle consiste à ce que les élèves aident leurs pairs afin qu'ils puissent réussir les examens individuels et rapporter des points pour leur équipe. Les élèves vont se regrouper en équipes hétérogènes et étudier ensemble une notion préalablement enseignée par le professeur. Les élèves s'entraident afin que chaque membre de l'équipe comprenne bien le concept.

Deuxièmement, la méthode des tournois en équipe (MTE) : dans celle-ci, chaque équipe travaille dans un premier temps en coopération pour comprendre les concepts, puis les membres de chaque équipe sont répartis selon leur niveau de performance. Ils s'affrontent dans des tournois et les vainqueurs remportent des points pour leur équipe de départ. Ces méthodes ont été élaborées par Robert Slavin un psychologue américain qui a étudié les questions éducatives.

Nous avons également la méthode du découpage (jigsaw) : il s'agit d'une technique d'enseignement inventée en 1971 par le psychologue américain Aronson. Ce dispositif procède par un partage des contenus à apprendre : les élèves sont d'abord divisés en plusieurs équipes et travaillent ensemble sur une tâche séparée en différentes sections puis les membres d'une équipe se répartissent les contenus et chacun étudie de manière approfondie les contenus attribués et les transmet ensuite aux membres de son équipe. C'est « l'équipe de base » : chaque membre se voit attribuer un rôle. Après avoir cherché individuellement, ils se réunissent à nouveau dans de nouvelles équipes qui sont alors des « équipes d'experts ». Ils vont y apprendre ensemble et approfondir sur le sujet en question. Enfin, chaque élève expert retrouve son équipe de base pour apprendre aux autres ce qu'il a appris. Ainsi, à travers les expériences de chaque membre, les apprentissages se précisent et se partagent.

Enfin, nous pouvons parler de la méthode « apprendre ensemble ». Elle permet aux élèves d'apprendre à se connaître et à développer des habiletés sociales. Cela les aide à renforcer leur esprit d'équipe et ainsi facilite l'efficacité de leurs interactions. En effet, les échanges sociaux et les relations sont au cœur des interactions entre élèves. C'est pourquoi l'interdépendance, les interactions positives ainsi que les aptitudes à travailler en groupe sont alors fondamentales.

1.1.3 Historique des pédagogies coopératives

A l'école, une importance est accordée au développement des relations interpersonnelles et à l'adoption des valeurs démocratiques qui permettront aux élèves d'apprendre à mieux vivre ensemble. En effet, tout au long de leur formation, les élèves doivent apprendre à coopérer, collaborer et travailler ensemble pour atteindre des objectifs communs.

Howden et Martin présentent dans « La coopération au fil des jours : des outils pour apprendre à coopérer » les grands principes de l'apprentissage coopératif comme les quatre « E » : Entraide, Égalité, Engagement et Énergie. Selon ces auteurs, les valeurs de

l'apprentissage coopératif sont : le respect mutuel, l'équipe, l'ouverture à soi mais aussi aux autres et au monde, l'engagement, la solidarité.

Dans « La pédagogie coopérative ou La coopération au cœur des apprentissages » de Jean-François Vincent (président de la fédération de l'Office Central de la Coopération à l'École), on retrouve divers éléments historiques et questions sous-jacentes à la coopération à l'école. En effet, il nous apprend que « l'enseignement mutuel » apparaît très tôt chez Comenius (1592-1670) : il s'agit d'une méthode d'enseignement progressive visant à alléger la tâche de l'enseignant par une délégation de l'autorité pédagogique aux élèves plus avancés.

L'éducation coopérative au sortir de la guerre était un levier de transformation sociale. En effet, « dans un monde qui aspirait à la paix, des mouvements évoquèrent et recoururent explicitement à la coopération dans la perspective d'un ajustement aux besoins nouveaux de l'enfant et de la société. Ainsi, lors de sa création en 1922, le Groupe Français d'Éducation Nouvelle, [...] en fit une de ses options pédagogiques majeures afin de lutter contre l'acceptation fataliste par les hommes, de la guerre comme solution. » (Vincent, 2006).

L'apprentissage coopératif est une méthode de travail à part entière. Il est officiellement invoqué dans les systèmes scolaires depuis les années 1980. Les deux intérêts principaux sont d'une part « de considérer qu'il ne suffit pas de placer ensemble des élèves autour d'une tâche pour qu'ils travaillent de manière coopérative » et d'autre part « d'avoir tenté d'apprécier les effets de ce dispositif non seulement au plan cognitif mais aussi au plan socio-relationnel » (Bourgeois & Nizet, 1997). Celui-ci s'est donc développé au XXème siècle en Europe grâce à l'apparition de nouveaux mouvements pédagogiques comme « la psychologie sociale » ou encore « la méthode Freinet ». Lorsque Célestin Freinet parle de coopération, il s'agit pour lui de développer la démocratie dans l'école en visant le développement social et humain de l'enfant.

La coopération pour Célestin Freinet est un fondement des apprentissages, qui apporte de la motivation, une organisation de travail pour conduire à l'épanouissement social.

Néanmoins il faut noter que cette approche émane des États-Unis. Ce pays accordait une importance particulière à la psychologie sociale. Sur ce sujet, les chercheurs Johnson et Johnson en 1990 disent que cet apprentissage coopératif est un « travail en petit groupe, dans un **but commun**, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun [...] L'activité collective orientée dans une même direction, vers un objectif partagé par tous, peut profiter à chaque membre du groupe ».

Le but premier est donc de tenter d'influencer positivement les relations entre des élèves issus de milieux différents. Il permet également de favoriser l'amélioration des habiletés motrices tout en développant les compétences sociales comme l'entraide entre les élèves pour faciliter la communication et la cohésion.

La méthode dans le monde francophone la plus connue est le « apprendre ensemble » (Buchs, 2014). Il s'agit d'un dispositif d'enseignement reposant sur des bases théoriques, sur la théorie de l'interdépendance de Deutsch, celle de l'apprentissage social de Bandura ou encore sur les théories cognitives développementales s'appuyant sur les travaux de Vygotsky et de Piaget. Il s'agit d'une approche qui intègre des outils pour préparer les apprenants à la coopération (apprendre à coopérer) et des outils pour structurer le travail en équipe (coopérer pour apprendre). Une de ces spécificités est d'intégrer aussi bien les dimensions sociales et cognitives des apprentissages et de mettre ainsi les relations sociales au service de ces apprentissages.

Afin d'éviter le rapport de force et de domination entre le maître et l'élève, il faut proposer des situations de co-apprentissage pour que chacun et chacune fasse profiter les autres de ce qu'il sait faire.

Pour conclure, cette préparation à la coopération me paraît fondamentale car notre société et le contexte scolaire mettent encore trop souvent l'accent sur la compétition interindividuelle. Ainsi, pour bien définir la coopération, il faut retenir qu'elle est à la fois un projet, un ensemble d'outils et de techniques avec des rituels, des rôles, un objectif commun et tout cela avec une dynamique de groupe et d'entraide.

Ainsi, dans les programmes, il est évident que l'on retrouve ces caractéristiques définies précédemment, déjà dans le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (B.O. EN n°17 du 23 avril 2015) : Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre. Il faut développer l'autonomie et les capacités d'initiative. L'apprentissage de ces méthodes et outils favorisent l'implication dans le travail commun, l'entraide et la coopération.

Enfin, il existe dans l'éducation en France le parcours citoyen. Il vise à la construction par l'élève d'un jugement moral et civique, à l'acquisition d'un esprit critique et d'une culture de l'engagement. En effet, les objectifs de ce parcours sont : d'explicitier le bien-fondé des valeurs et des règles du vivre ensemble et de vie scolaire, de reconnaître le pluralisme des opinions ou encore la construction du lien social.

Il garantit l'égalité et développe la citoyenneté : cela passe par l'explicitation des règles de vie commune, des prises de parole lors des interactions, etc. Une fois la coopération définie à l'école, voyons de plus près comment celle-ci s'applique en Éducation Physique et Sportive.

1.2 Qu'est-ce que coopérer en EPS

1.2.1 Les enjeux de l'EPS

Rappelons que nous sommes en situation de coopération lorsque deux ou plusieurs personnes unissent leurs efforts pour réaliser un objectif commun, s'entraident et donc « coopèrent ». « En EPS, différentes recherches permettent de définir des fondamentaux à enseigner pour coopérer, vivre ensemble, s'enrichir mutuellement à travers un développement moteur. Associant plusieurs disciplines scolaires, des projets favorisent la diffusion des méthodes au profit des élèves et de toute la communauté éducative, suscitant par là-même une culture commune, transposable hors du système scolaire » (Evin, 2013).

Du point de vue des élèves, il n'y a pas d'EPS sans coopération. En effet, cette discipline les engage dans des mises en jeu corporelles et des expériences motrices qui vont renvoyer une image d'eux-mêmes aux autres impliquant une dimension collective. Cette discipline est fortement ancrée dans des valeurs sociales et citoyennes. Celle-ci suit les textes officiels dont les objectifs permettent de répondre à des valeurs de solidarité, d'entraide, de coopération et de vivre ensemble.

Les élèves vont vivre la coopération en étant engagés dans des « histoires collectives d'apprentissage » (Evin, 2013). La coopération en EPS intègre alors les dimensions sociales des activités des élèves, « celles liées aux habiletés motrices et les compétences spécifiques à une APSA et les engage dans des histoires collectives dont la réussite dépend également du mode d'engagement des partenaires » (Billard, 2016).

L'enseignant va conduire les élèves dans ces histoires collectives pour favoriser l'engagement. « Par le partage d'expériences et de connaissances, la réussite du projet commun devient l'affaire de tous » (Billard, 2016). L'objectif de l'enseignant dans la mise en place de la coopération est de favoriser les attentes partagées entre élèves, de valoriser l'entraide, la solidarité, « conditions sine qua none de la réussite » (Billard, 2016). Elle nous dit également que grâce aux expériences collectives émotionnellement fortes les élèves tendent à créer une identité collective, une culture commune permettant de renforcer les liens de solidarité mais également d'augmenter le sentiment de confiance mutuelle.

L'EPS répond donc à des besoins sociaux. C'est une éducation à la citoyenneté en actes par le développement des valeurs de solidarité, d'engagement personnel, collectif et développe le « vivre ensemble ».

L'EPS à l'école c'est aussi, une éducation du corps. La discipline, en donnant accès à une culture sportive à l'école va faire vivre des expériences typiques de pratiques physiques et les élèves pourront maîtriser les fondamentaux nécessaires pour comprendre, observer et vivre un évènement sportif ou artistique.

Les Activités Physiques Sportives Artistiques (APSA) permettent en ce sens aux élèves de comprendre les règles du jeu, les critères de réussite. Ainsi, ils vont y apprendre à tenir des rôles sociaux. Ce sont « en premier lieu des « pouvoirs d'agir », c'est-à-dire la capacité de développer sa motricité usuelle, d'acquérir des techniques pour accéder à une motricité » » (Pontais, 2015). C'est grâce à des apprentissages concrets à travers les APSA que peuvent être atteints les objectifs d'éducation à la santé, à la citoyenneté et in fine à la coopération.

1.2.2 Les conditions de la coopération en EPS

Après avoir mis en évidence que la coopération avait toute sa légitimité en cours d'EPS, examinons de plus près le fonctionnement possible.

Comme le dit Denis Hauw dans « les groupes en EPS : des clés pour analyser l'activité des élèves et des enseignants », le groupe est une ressource pour l'action des élèves : il permet d'articuler l'action individuelle dans un contexte collectif. Il ajoute que cette action individuelle va contribuer à former une unité de groupe afin que celui-ci puisse fournir des repères pour ajuster leurs actions individuelles. Les regroupements « constituent un premier moyen pour instaurer un climat favorable au travail » (Hauw, 2000).

D'autre part, les auteurs disent qu'en cas de mise de côté, de rejet d'un individu il faut renforcer l'interdépendance positive en utilisant par exemple la structure du jigsaw précédemment défini. Cette technique, en effet, encourage fortement les élèves à l'écoute, à l'engagement, au partage et à l'interaction, ce qui confère un rôle essentiel à jouer à chaque élève individuellement. Il faut en outre insister sur les valeurs d'ouverture, d'acceptation et de valorisation de la diversité.

Par ailleurs, nous pouvons étudier les cinq conditions ou principes nécessaires à l'application de la coopération mentionnés par Johnson et Johnson en 2009 :

1- L'interdépendance positive entre les membres du groupe

Chaque élève contribue à la réalisation de la tâche commune et est dépendant des autres joueurs de son équipe.

2- Les responsabilités individuelles

La responsabilisation individuelle mais également collective est primordiale, chaque membre de l'équipe apporte une plus-value au groupe.

3- Des interactions « face à face »

Il faut promouvoir les interactions d'entraide et de soutien entre les élèves, ils doivent être incités à encourager les autres membres de leur équipe pour soutenir et favoriser leurs apprentissages.

4- Les compétences sociales

Les élèves vont développer des compétences sociales en partageant les responsabilités lors du jeu mais également en ayant une écoute mutuelle active.

5- Le développement d'une dynamique de groupe reposant sur le partage de buts communs.

La dynamique de groupe doit pouvoir permettre aux élèves de bénéficier d'un temps pour discuter et évaluer leur atteinte ou non de leurs objectifs. Ce principe peut être également mis en avant par des phases de mise en place de stratégie avant les matchs.

Notons également que dans l'article 5 intitulé : « Sports collectifs et coopération : une relation à questionner », Véronique David (professeure agrégée d'EPS) nous fait part du constat que la réussite collective dépend de la réussite des autres. Une activité coopérative reposant sur ce principe d'interdépendance engagera donc doublement chaque membre. « D'une part chacun est amené à se surpasser, non pas pour se mettre en avant, mais pour servir le collectif. D'autre part, chacun est responsable de la réussite de ses partenaires. » (David, 2016).

Céline Buchs en 2014, dans « Apprendre (par) la coopération : structurer le travail de groupe efficace selon les principes de l'apprentissage coopératif », nous apprend qu'il existe quatre facteurs psychosociaux qui vont déterminer les activités coopératives. En effet, elle se base sur une étude portant sur les bénéfices de l'apprentissage coopératif et sur sa mise en pratique de Johnson & Johnson. Il s'agit de construire des relations harmonieuses pour que les apprenants soient dans un climat de confiance et puissent favoriser leur propre apprentissage et celui de leurs pairs.

Il faut alors prendre en compte les quatre facteurs suivants :

La coopération qui comprend : la communication, cohésion, confiance « et l'établissement de relations interpersonnelles positives ; le mot clé est l'entraide ».

L'acceptation : les participants doivent s'accepter comme ils sont.

En effet, cela induit qu'aucun élève ne doit être éliminé ou rejeté par le groupe.

L'engagement : chaque élève contribue à la réussite de tous

Dans l'engagement, chaque élève doit pouvoir contribuer à la réussite de la tâche commune avec ses capacités : « Tous pour un et un pour tous » est la phrase motivante clé de ce facteur.

Le plaisir : les élèves jouent pour s'amuser avant tout

« Le jeu coopératif est essentiellement une activité de participation où la compétition est limitée, voir éliminée. Il offre de nombreux avantages. Il permet aux participants de s'amuser sans expérimenter de frustration liée à l'échec. » (Buchs, 2014).

Nous pouvons donc nous demander pourquoi choisir l'ultimate comme sport collectif pour l'élaboration de cette étude sur la coopération en EPS et son impact sur la cohésion.

L'ultimate est un sport collectif opposant deux équipes, celles-ci tentent de faire progresser le frisbee par échanges de passes vers le camp opposé. Le point sera marqué lorsque l'un des joueurs réceptionnera correctement le frisbee dans la zone adverse.

Ce sport collectif comme nous le disent Alain Larrieu et Nicolas Blanchet dans « Construire un module d'apprentissage en jeux ou sports collectifs à l'école élémentaire », est originaire des États-Unis. L'ultimate n'est pas l'activité la plus démocratisée à l'école en France : « c'est une activité totalement nouvelle qui suscitera un réel intérêt chez tous les élèves, filles et garçons ».

La mise en place de cette activité sportive va permettre d'atteindre les compétences visées à travers la pratique d'un sport collectif motivant du fait de sa nouveauté. De plus, « bien que beaucoup de notions soient communes à d'autres sports collectifs (...), les élèves se retrouvent à égalité devant ce sport, du moins au niveau de la connaissance du règlement, des tactiques individuelles et du placement collectif ». Concernant son aspect coopératif, les deux auteurs ajoutent que les règles de cette activité sportive favorisent le jeu collectif. Effectivement, les joueurs n'ont pas le droit de marcher en portant le frisbee et doivent donc obligatoirement faire la passe à leurs camarades pour continuer la progression vers la zone adverse. « Ainsi, le jeu individuel comme on peut le voir dans certains sports de balle (foot, handball, ...) n'est pas possible » (Larrieu & Blanchet, 2017).

De plus la spécificité de l'ultimate réside dans l'absence d'arbitre, chaque joueur est responsable à part entière du jeu. Cela va permettre aux élèves de mêler leurs envies de gagner et le respect des autres. L'ultimate engage activement les élèves vers la réalisation d'actions

« exclusivement collectives en attaque : le disque ne circule que par passes ». Il développe un statut « valorisé et valorisant de l'acte défensif : un contre du disque sans saisie (+ sol) suffit pour devenir attaquant ». Pour finir il « engage activement le joueur à un comportement de « fair-play » par : le respect de l'autre ; la priorité au bon déroulement du jeu ».

Pour conclure, la coopération en EPS doit se faire selon quelques principes : tout le monde doit vivre des situations de réussite. Personne n'a besoin d'habiletés techniques ou physiques spéciales pour s'engager dans le jeu et enfin tous les élèves doivent être actifs. Pour cela, il faudra donc proposer un sport collectif motivant et s'assurer de la faisabilité. Il faut veiller à assurer que la difficulté ne soit ni trop faible pour qu'il soit suffisant de ne compter que sur soi-même, ni trop élevée ce qui pourrait décourager les élèves.

1.2.3 Les sports collectifs : un atout pour les apprentissages sociaux

Le sport collectif est comme le dit Jean Pierre Rey dans « Le groupe » : « une activité d'opposition, de coopération et de stratégie ». L'équipe en sport collectif peut donc « devenir un groupe compétitif dans lequel les joueurs cherchent à acquérir des avantages individuels ». De plus, dans une équipe de sport collectif chaque joueur éprouve un « besoin de reconnaissance personnelle » (Rey, 2000).

La coopération s'apprend dans le cadre de la classe comme dit précédemment. Mais « elle est aussi une composante importante de l'EPS » (Buchs, 2014). Agathe Evin, dans sa thèse, nous montre que les élèves vivent la coopération de manière singulière et qu'elle se traduit par leur engagement. Les élèves vont s'engager dans « deux grandes catégories d'histoires collectives » : celles qui seront orientées vers la tâche et celles plus orientées vers la participation d'une pratique commune.

Les discours décrivant l'EPS comme le lieu privilégié pour apprendre la coopération se fondent sur plusieurs arguments : le premier argument est relatif aux pratiques sociales sur lesquelles se fonde l'EPS : les Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA). En effet, certaines APSA permettent une sorte de conquête où le groupe va être la condition du développement de chacun.

Le deuxième argument va concerner les types d'expériences qui vont être vécues par les élèves en EPS, comme d'accepter d'aider ou de se faire aider, accepter la mise en visibilité de soi, de son corps face au regard des autres, etc.

Le troisième argument concerne les objectifs assignés à l'éducation physique et sportive par les instructions officielles. Les valeurs sociales et citoyennes, telles que « l'entraide, la coopération, le vivre ensemble », sont les marqueurs propres à la discipline, et se retrouvent exposées au cœur même des programmes de l'enseignement de l'EPS, à travers ses objectifs, le développement des « compétences propres à l'EPS » et les « compétences méthodologiques et sociales ». Il faut apprendre aux élèves à agir dans une équipe pour viser une meilleure efficacité individuelle et collective. Il faut apprendre ensemble : pour cela, dans le cadre des sports collectifs, le conflit socio-culturel sera permis par le règlement. Le règlement va faire office de référentiel commun entre les équipes. La socialisation passe alors par le respect de la règle. Lors des sports collectifs, les individus vont devoir interagir ensemble. Les interactions sont essentielles dans la coopération, la cohésion sociale et l'établissement de diverses stratégies pour réussir à atteindre le but commun.

L'importance de l'enseignement des sports collectifs en EPS passe donc également dans les interactions entre pairs pour développer une stratégie plus efficace. Il faut viser à créer une cohésion dans l'équipe. En ce sens, Jean Pierre Rey définit la cohésion comme l'ensemble des forces qui agissent sur les membres d'un groupe et qui font qu'ils s'y maintiennent et résistent aux forces de désintégration. De plus, la coopération des joueurs dans la « coordination des comportements de jeu est facilitée par la cohésion du groupe : la confiance réciproque des joueurs favorise l'implication et l'investissement de chacun » (Rey, 2000).

C'est notamment cette notion d'interaction sociale lors du sport collectif choisi « l'ultime » qui sera interrogée dans ce mémoire et qui fera partie des hypothèses théoriques. Il est nécessaire effectivement de s'intéresser aux interactions entre élèves, indicateur d'une plus ou moins bonne cohésion de groupe et qui rendent donc compte de la qualité de la cohésion sociale entre les élèves.

1.2.4 Liens aux programmes officiels

L'EPS est également une discipline qui participe à l'acquisition des « compétences sociales et civiques » du Socle commun de compétences et de connaissances (B.O. EN n°17 du 23 avril 2015).

On note l'importance de la discipline et son lien avec le bien-être des élèves, à travers le parcours éducatif de santé. Celui-ci vise à réduire les inégalités sociales d'éducation et de

santé pour permettre la réussite de tous les élèves car un élève bien psychologiquement et physiquement est un élève qui a plus de chance de réussir à l'école.

Dans le Socle Commun de Connaissance de Compétence et de Culture, la coopération et la réalisation de projets sont mentionnés. L'élève travaille en équipe et doit apprendre à gérer un projet qu'il soit individuel ou collectif, « il en planifie les tâches, en fixe les étapes et évalue l'atteinte des objectifs » (BO n°17 du 23 avril 2015).

Par ailleurs, plus spécifiquement en EPS, la coopération occupe une place prépondérante. Nous pouvons voir dans le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale dès la maternelle, dans le domaine d'apprentissage n°2 : « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique » (BO n°31 du 30 juillet 2020) : le développement affectif et relationnel des enfants y est noté : « ces expériences corporelles visent également à développer la coopération, à établir des rapports constructifs à l'autre, dans le respect des différences et contribuer ainsi à la socialisation ».

Il y a notamment une partie consacrée à collaborer, coopérer, s'opposer : « l'appropriation de différents modes d'organisation, le partage du matériel et la compréhension des rôles nécessitent des apprentissages. Les règles communes (délimitations de l'espace, but du jeu, droits et interdits, etc.) sont une des conditions du plaisir de jouer, dans le respect des autres. » (BO n°2 du 26 mars 2015).

En effet, en EPS on aborde la coopération par l'attribution de différents rôles sociaux, par la visée d'atteindre un objectif commun dans un sport coopératif et collectif par exemple et également par les règles des jeux. L'un des attendus de l'école maternelle étant bien de « coopérer, exercer des rôles différents complémentaires, s'opposer, élaborer des stratégies pour viser un but ou un effet commun » (BO n°2 du 26 mars 2015).

Par ailleurs, concernant les cycles 2 et 3 : les pratiques sont importantes pour le développement de la vie personnelle et collective de l'individu. Grâce à cet enseignement, les élèves vont construire et travailler cinq compétences en continuité durant les différents cycles dont : « partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités ». En effet « chaque champ d'apprentissage permet aux élèves de construire des compétences intégrant différentes dimensions (motrice, méthodologique, sociale) » (BO n°2 du 26 mars 2015).

Dans les compétences travaillées, nous retrouvons « s'approprier seul ou à plusieurs, par la pratique, les méthodes et outils pour apprendre ». Celle-ci concerne l'apprentissage par l'action, par l'analyse de son activité ainsi que celles des autres. Nous pouvons relever une seconde compétence liée à la coopération et l'EPS dans les programmes : « Partager des règles,

assumer des rôles et des responsabilités pour apprendre à vivre ensemble » à savoir le fait d'assumer les différents rôles sociaux attribués mais également d'accepter et de prendre en considération toutes les différences interindividuelles au sein d'un groupe. Dans les deux cycles on retrouve dans la compétence « Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel » les notions d'organisation de stratégies, de respect des partenaires et des adversaires, le respect du rôle social de chacun. Au cycle 3, « coopérer pour attaquer et défendre », nous remarquons également une notion « d'aider l'autre » dans la compétence « adapter ses déplacements à des environnements variés ». Cette notion peut également être abordée lors d'un parcours, jeu de piste coopératif par exemple. Cette notion d'aide des autres permet de nous interroger sur le lien qu'il peut y avoir entre la coopération et la cohésion sociale.

1.3 La cohésion sociale corrélée à la coopération

1.3.1 Pédagogie coopérative et climat de classe

L'école est le lieu où les individus doivent apprendre à vivre ensemble, à acquérir des compétences civiques et sociales comme le « sens de la négociation, du travail d'équipe, le respect des règles de vie collective, le sens de la responsabilité, individuelle et collective, etc. » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2006).

Catherine Reverdy rédige le rapport « La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques ». Elle mentionne le « climat motivationnel ». En effet, la motivation des élèves prime de manière générale : les élèves veulent se montrer ou montrer aux autres qu'ils possèdent une compétence élevée.

Il est évident que la cohésion sociale d'un groupe peut dépendre de la mise en place de la coopération. Lors des sports collectifs, l'entraide doit permettre aux élèves de se sentir inclus et in fine de renforcer le lien positif qu'ils entretiennent. Catherine Reverdy dit également que l'on retrouve entre les élèves ce que l'on appelle des « conflits relationnels ». En effet, dans un climat compétitif la menace des compétences serait exacerbée. A l'inverse, dans un climat coopératif elle pourrait diminuer. De ce fait, la régulation constructive de conflits à l'intérieur d'un groupe (indispensable à la mise en place de la coopération) pourrait se faire par l'adoption par les élèves de buts de maîtrise plutôt que de buts de performance. Les élèves visant un but de maîtrise ne seront pas autant focalisés dans la compétition que s'ils visent seulement une performance.

Certains travaux précisent qu'il existe plusieurs statuts pour un même élève : « statut scolaire, statut d'expert (en lien avec une tâche particulière), et statut social influençant la participation d'un élève à des travaux de groupe » (Cohen, 1994, cité par Rouiller, 2008). Ces différents statuts permettent d'analyser l'influence du statut social de chaque élève sur la cohésion sociale. La manière dont est perçu l'élève dans le contexte de la classe peut influencer grandement son intégration dans la classe mais également la cohésion d'équipe. Un élève peut être jugé de bon niveau par l'enseignant mais d'un niveau plus faible par ses pairs. Parmi ses travaux, Bourgeois et Nizet en 2005 disent que « dans ce cas, c'est le second jugement qui prime dans le fonctionnement des groupes », la représentation que les pairs ont les uns avec les autres auraient des effets sur la performance par un effet d'étiquetage ou un effet d'attente. La bonne entente entre les élèves ainsi que leur sentiment d'appartenance rendront la coopération plus optimale. Le lien entre les pédagogies coopératives et le climat de classe se tisse à travers la cohésion, l'esprit d'équipe, ou encore les interactions, trois dimensions présentes dans les jeux collectifs.

Les travaux de Vygotski quant à eux, présentent des liens forts entre interactions sociales et développement puisqu'il place l'interaction sociale en condition de l'apprentissage et donc du développement cognitif. Vygotski pense que les processus internes à l'individu (intrapyschiques) sont une « reconstruction interne de l'activité externe » faite avec autrui, lors des processus entre deux individus (inter psychiques). Vygotski est par ailleurs l'auteur à l'origine de la théorie de la zone proximale de développement (ZPD). Il s'agirait de la zone se situant entre ce que l'élève peut faire seul et ce qu'il ne peut faire même avec de l'aide. Cette zone correspondrait en somme à tout ce que l'élève peut maîtriser lorsqu'une aide extérieure lui est offerte. Cette zone appelée également « zone de développement prochain » présente un fort intérêt car il nous explique que ce que l'enfant est en mesure de faire en collaboration à l'instant présent. Il pourra le faire seul par la suite.

Plusieurs recherches rapportent les bienfaits d'intégrer la coopération en classe, tant sur le développement des habiletés sociales des élèves que sur leurs apprentissages scolaires. Selon elles, l'enseignant qui place ses élèves dans des situations de coopération favorise leur développement cognitif : leur capacité de raisonnement va s'améliorer. Les stratégies que les élèves vont utiliser seront plus efficaces.

Lorsque les élèves sont en activité dans une tâche se situant dans leur zone proximale de développement, le sentiment de réussite possible de l'élève le mène à une meilleure estime de lui-même. En outre, la ZPD est un concept exposé par Vygotski plaçant le lien social au

centre des apprentissages, ce lien social est intrinsèquement lié à la cohésion d'une équipe, d'un groupe et donc constitutif d'un bon climat de classe.

Un climat scolaire positif va influencer la motivation et favoriser l'apprentissage coopératif. Mais comment définir ce qu'est un climat de classe positif ?

1.3.1.1 Qu'est-ce qu'un climat de classe positif ?

Le climat de classe concerne toute la communauté éducative : enseignants, élèves, personnels, parents. Il y a une notion de responsabilité collective et c'est la construction du bien vivre et du bien-être pour les élèves et le personnel de l'école. Le défi est d'implanter des pratiques dans le quotidien.

La loi du 8 juillet 2013 accorde une place importante au climat scolaire. L'objectif est d'améliorer le climat scolaire pour refonder une école sereine et citoyenne en redynamisant la vie scolaire, en prévenant et en traitant les problèmes de violence et d'insécurité. Il est nécessaire d'agir sur le climat scolaire car il permet d'améliorer : la réussite, le moral des élèves et des enseignants. Il permet également de faire baisser l'absentéisme et le décrochage scolaire, les violences et le harcèlement, tout en réduisant les inégalités.

La pédagogie coopérative permet aux élèves de développer des habiletés relationnelles et favorise un climat d'entraide, une acceptation des autres et une plus grande tolérance face aux différences, ce qui engendre des relations interpersonnelles plus saines. En effet, un climat scolaire positif bienveillant va influencer de façon positive l'apprentissage, la réussite et améliorer les liens interindividuels entre les élèves, mais quels sont les points à assurer pour entretenir un climat de classe positif ?

Le Réseau Canopé dresse des conseils quant à la mise en place d'un climat positif. Il faut d'abord : repenser l'aménagement de la salle de classe car « un environnement accueillant, serein et sans danger, où élèves et enseignants se sentent bien, est essentiel à un climat de classe serein ». Deuxièmement il faut instaurer la médiation par les pairs car « le travail d'équipe, la collaboration entre élèves et la médiation par les pairs agissent positivement sur le climat scolaire d'une classe ». Troisièmement il faut proposer des activités artistiques aux élèves : oui, « les arts ont toute leur place en classe. Bienfaitrices psychologiquement, les pratiques artistiques donnent aux élèves la possibilité de contrôler leurs émotions et de s'apaiser ». En EPS nous pouvons, lors d'une séquence de danse, travailler sur les émotions par exemple. Enfin, quatrièmement, il faut se former aux gestions des conflits et des violences car les moqueries,

les menaces sont parfois présentes dans une classe, une cour de récréation et il faut se montrer très vigilants pour pouvoir les repérer et agir.

Le climat scolaire positif jouera un rôle prépondérant pour le bien-être des élèves et leur investissement dans la tâche. C'est pourquoi il faut également lorsque l'on aborde la coopération comme le besoin d'un climat positif considérer le sentiment d'appartenance des élèves dans la classe. Un élève qui se sent bien et qui semble être intégré au reste du groupe classe se verra plus investi dans la vie de la classe, dans les travaux de groupes, dans les échanges avec leurs pairs.

1.3.1.2 Le sentiment d'appartenance

Il s'agit là de l'appartenance à un groupe : lorsque les élèves travaillent en groupe, ils se soutiennent mutuellement, créant une cohésion de groupe, « à condition que la taille du groupe ne soit pas trop grande pour éviter les effets de domination de certains par rapport aux autres » (Reverdy, 2016). Le travail coopératif favorise le soutien social au niveau de la réussite globale mais également au niveau des relations interpersonnelles. Le sentiment d'appartenance est alors étudié tout comme les interactions entre les élèves.

Différentes dimensions entrent en jeu lors d'une mise en activité coopérative : d'ordre culturel, pédagogique, social. Le fait de s'intéresser aux interactions revient à se rendre compte que le sujet est vu « comme un être cognitif étudié à travers ses représentations, ses raisonnements, ses procédures de résolutions, la manière dont il élabore de nouvelles connaissances, comme un être social examiné en contexte interactif, interdiscursif, comme un être en développement dans un sens étroit on examine comment il progresse au cours d'une tâche dans un sens plus large, on s'interroge sur la fonction du social dans son développement cognitif » (Olry-Louis, 2003). En effet, un individu est également observable à travers sa propre perception de lui-même par rapport aux autres. C'est pourquoi s'intéresser aux interactions est très intéressant pour expliquer le lien qu'il y a entre le sentiment d'appartenance d'un individu et la coopération.

Les sports collectifs sont fondés sur la solidarité et l'entraide. Ils ont pour but de vouloir développer la confiance en soi et la cohésion du groupe. Dans une activité coopérative en EPS il n'y a pas de gagnant ni de perdant à proprement parlé, le simple plaisir de jouer est mis en avant dans la poursuite de l'objectif par l'équipe. Celui-ci sera atteint grâce à l'entraide et aux interactions. Pour que tout cela soit possible et optimal, les élèves doivent avoir un bon

sentiment d'appartenance au groupe pour leur faire confiance, se faire confiance, apprendre et avancer ensemble soudés vers un objectif fixé.

On peut dire que le sentiment d'appartenance est « atteint » lorsque les élèves arrivent à développer des relations sociales positives avec leur pairs et l'ensemble de l'équipe éducative. Il faut également que l'élève arrive à avoir « des rapports sociaux empreints d'encouragements, de valorisation, d'acceptation, de soutien, de respect et d'amitié ». (St-Amand et al, 2020).

En effet, ce sentiment d'appartenance renvoie à des émotions positives comme des « attaches affectives se rapportant au fait de ressentir de l'intimité, de se sentir utile, solidaire et fier de fréquenter l'établissement ou encore de se sentir bien » (St-Amand et al, 2020). Lors d'une activité coopérative en EPS, un seul et même objectif est visé par l'ensemble des membres d'une équipe. Le fait d'avoir un bon sentiment d'appartenance pour chacun des membres constitue une force suffisamment forte pour progresser ensemble vers le but. Pouvoir accroître ce sentiment dans le groupe renforce les liens des élèves et permettent d'ajuster leurs stratégies. En effet, plus le sentiment d'appartenance est fortement présent, plus chaque membre peut développer par exemple « les interactions en groupes restreints (composition variée), l'interdépendance positive, la responsabilisation, l'enseignement des habiletés coopératives, la réflexion critique » (Rouiller, 2010) qui sont 5 principes de base de la coopération déjà cités plus haut. Pour l'enseignant, la mise en place de la coopération au sein de la classe nécessite que chaque élève se sente appartenir au groupe dans lequel il est rattaché. A l'inverse, plus la coopération va fonctionner plus le sentiment d'appartenance sera renforcé.

Suivant ces principes, les sports collectifs en EPS permettent aux élèves de se focaliser sur l'objectif et non pas sur la comparaison sociale. Mais qu'en est-il du lien entre cohésion et EPS ?

1.3.2 Cohésion et Éducation Physique et Sportive ?

Selon Slavin, dans « Apprentissage coopératif : pourquoi ça marche ? », les élèves apprennent les uns des autres à l'aide d'interactions et de discussions. Ils développent des habiletés d'argumentation. Slavin soutient que lorsque les élèves échangent sur leurs démarches, leurs stratégies et expliquent leurs pistes de solution, ils vont comprendre davantage le problème. La pédagogie coopérative contribue également à : d'une part, réduire le sentiment d'anxiété et d'autre part, augmenter la perception de compétence face à une tâche.

La démarche de la pédagogie coopérative doit tenir compte en classe comme en EPS de certains principes de base : la taille, la formation, la composition des groupes, la cohésion au sein des groupes, le « climat de classe » et la cohésion au sein de celui-ci, le rôle des élèves, l'interdépendance positive, mais également la responsabilité individuelle et collective (rôles), les habiletés sociales et l'objectivation.

« La coopération organise les relations pour permettre à chaque élève, quelles que soient ses compétences de se sentir bien dans le groupe, de pouvoir être aidé, écouté et encouragé » (David, 2016).

L'EPS et notamment les sports collectifs placent d'emblée les élèves en équipe contre une autre équipe. Ils mettent en jeu une « interdépendance collective : les partenaires peuvent interagir à tout moment et la distinction des rôles est suffisamment limitée pour leur permettre [...] de se suppléer individuellement. » (David, 2016)

Dans « corporéité et construction des attitudes – Le rôle de l'EPS dans le climat scolaire » de Nicolas Margas, la question du climat scolaire est bel et bien mise en relation avec la discipline. Cela, « selon trois niveaux : celui du climat de classe à instaurer comme moyen pour faciliter les apprentissages disciplinaires ; celui de l'acquisition des compétences méthodologiques et sociales nécessaires à un climat scolaire apaisé ; et celui, à long terme, de la finalité disciplinaire d'accès à la citoyenneté pour construire un climat sociétal permettant de vivre ensemble ». Les attitudes vont se situer au cœur de ces trois niveaux. En effet, l'attitude fait le lien entre ce qui se construit et/ou ce qui se vit en EPS et les comportements des individus envers les autres. C'est pourquoi l'EPS est « un milieu privilégié pour construire les attitudes intergroupes » (Margas, 2016).

Les déplacements plus libres, la gestion de classe différente en cours d'EPS ainsi que le matériel ou encore les tâches collectives vont multiplier les interactions sociales entre élèves ce qui rend plus facile l'observation du climat de classe et notamment de la cohésion sociale entre les pairs.

Dans « la pédagogie coopérative : reflets de pratiques et approfondissement » Yviane Rouiller et Jim Howden parlent du modèle de fonctionnement du groupe ; ils disent qu'un groupe formé pour un travail à long terme arrive à fonctionner efficacement. Afin que le travail de la coopération soit optimal « quatre aspects importants sont à considérer lorsqu'il s'agit de former des équipes : les finalités des activités à venir, les types de regroupements, les avantages et les limites de la formation des équipes par l'enseignant, et les caractéristiques personnelles des membres de l'équipe qui peuvent influencer sur les interactions au sein de cette équipe ». Il

faut alors déterminer la finalité du sport collectif choisi pour optimiser la qualité des choix de formation des équipes. Il faudra assurer une interdépendance positive entre les élèves de l'équipe « de manière qu'ils ne puissent pas effectuer l'exercice seuls, et de les responsabiliser non seulement dans leurs apprentissages, mais dans ceux de leurs pairs. »

Pour cela la formation des groupes est à réfléchir en amont de la mise en place de la coopération en EPS. Il semblerait que la compétition à l'intérieur d'un groupe tendrait à réduire la cohésion. Il semblerait, d'autre part, que la formation des équipes par l'enseignant présente de nombreux avantages. En outre, l'enseignant après avoir observé ses élèves dans l'activité, il peut établir des groupes en fonction de l'objectif visé. De plus, lorsque les équipes sont formées par l'enseignant, les élèves apprennent à travailler avec des camarades qu'ils n'auraient pas choisis.

A ce sujet, Delignières affirme que les groupes homogènes entre eux mais hétérogènes en leur sein présentent de nombreux avantages. En effet, ces groupes en EPS sont fréquents, on pourra retrouver dans un même groupe différents profils d'élèves en termes de besoin, de performance, de niveaux, des élèves compétiteurs ou non etc. Ces groupes permettent l'entraide, les différences de niveaux au sein d'une même équipe peut faciliter les échanges et l'entraide.

Les groupes homogènes entre eux mais hétérogènes en leur sein sont donc établis par l'enseignant à partir de critères d'évaluation objectifs. Les équipes sont donc homogènes entre elles puisqu'elles vont se rencontrer dans des matchs mais bien hétérogènes en leur sein. Pour cette étude, les équipes regrouperont des élèves de niveaux différents, l'objectif principal étant surtout de ne pas placer des élèves compétiteurs ensemble et de garantir la mixité.

Pour finir, la stabilité des groupes est très importante, Didier Delignières (universitaire français enseignant en STAPS) nous apprend qu'elle permet de donner du sens aux projets d'équipes tout au long de la séquence. Un groupe va se constituer en communauté d'intérêt à partir du moment où chaque membre de l'équipe va devenir attentif aux performances des autres. L'équipe sportive stable « permet l'émergence d'une véritable dynamique de groupe, fondée sur la cohésion, la solidarité, la communauté d'intérêts » (Rey, 2000).

1.4 Question de recherche et hypothèses

Lors du stage, j'ai pu observer des tensions lors des séances d'Éducation Physique et Sportive. Effectivement, j'ai pu relever qu'il y avait de fortes oppositions entre des élèves très compétiteurs et des élèves très discrets. Certains élèves ne s'écoutaient pas, se chamaillaient ou se dévalorisaient avec des réflexions de type : « il ne faut pas qu'on soit avec elle car elle est trop nulle ! on va pas gagner ! » ou encore « oh ! mais non, nous on va perdre ! ils sont meilleurs que nous » (paroles rapportées d'élèves). Je me suis donc demandé si un enseignement d'activités coopératives et notamment de sports collectifs en EPS pouvait permettre de tendre vers une meilleure cohésion sociale, une meilleure entente globale entre les élèves ?

À la vue des nombreuses recherches effectuées sur la thématique de la cohésion sociale à travers les sports collectifs, je me suis questionnée sur l'apport de la pédagogie coopérative, sur les rapports qu'entretiennent les élèves entre eux. L'ensemble des éléments découverts dans le cadre théorique de ce mémoire m'ont permis de mieux appréhender les liens et enjeux entre les sports collectifs permettant de mettre en place la coopération en EPS et la cohésion entre élèves. De ce fait, la question de recherche s'est présentée à moi durant mes observations de stage ainsi que durant mes recherches autour de ces thèmes et cela nous amène alors enfin à nous intéresser à la problématique suivante : quel impact la mise en place de la coopération en EPS peut avoir sur la cohésion de groupe ?

Au regard des lectures effectuées et de la question de recherche établie, j'ai voulu tester deux hypothèses :

- Les sports collectifs permettent d'intégrer tous les élèves dans une action commune et de ce fait permettent de souder leurs liens vers une meilleure cohésion sociale.

En effet, les sports collectifs par leur dimension de partage de tâche et de but commun pour une même équipe devraient tendre vers un renforcement des liens interindividuels.

- La coopération permet de développer davantage les interactions entre élèves et celles-ci seraient également de meilleure qualité.

Les activités coopératives dont les sports collectifs offrent un travail de groupe ou chacun et chacune doit pouvoir faire profiter les autres membres de ces atouts, qualités, idées. Ces situations de travaux en groupes doivent favoriser les moments et occasions d'échanges car pour avancer ensemble il faut se mettre d'accord, essayer de s'améliorer par des moments de mises en place de stratégie de jeu etc.

2 Méthodologie

Dans cette deuxième partie de mon mémoire, j'exposerai tout d'abord le contexte de l'étude ainsi que la population visée, puis, dans l'objectif de répondre à ma problématique, j'exposerai ensuite le cadre méthodologique autour duquel j'ai pu construire le protocole ainsi que les outils de recueils de données devant répondre aux deux hypothèses précédemment exposées.

2.1 Contexte de l'étude et population visée

L'étude se déroule dans une classe de Cycle 3 niveau CM2 de 24 élèves, enseignée par une enseignante titulaire. Cette école rurale se situe dans la région Centre Val de Loire et compte au total 146 élèves. L'école de manière générale est d'un niveau se situant plutôt dans la moyenne haute de la circonscription et du département. Les sujets de l'étude sont âgés de 10 à 11 ans, il y a sur 24 élèves 9 filles et 15 garçons. Cette classe regroupe des élèves de niveaux plutôt homogènes avec peu de difficultés d'apprentissage réelles si ce n'est de la dyslexie pour un ou deux d'entre eux. L'enseignante m'a indiqué que le niveau social des parents était majoritairement élevé, qu'il s'agissait d'une très bonne classe, sans difficulté majeure et plutôt agréable dans l'ensemble.

Par ailleurs, en ce qui concerne plus particulièrement l'EPS, le niveau social étant homogène dans cette classe, l'enseignante m'a confiée ne pas en tenir compte dans les séances d'EPS. En effet, il semble n'y avoir que très peu de conflits dans cette classe avec une entraide plutôt naturelle. Ensuite, le niveau moteur des élèves correspond pour la plupart à leur moyenne d'âge. Seuls, quelques-uns étaient un peu moins adroits notamment dans la réception du frisbee.

Concernant la programmation annuelle des APSA, les élèves ont eu des séances d'EPS à raison de 3 heures par semaine ainsi que 30 minutes d'Activité Physique Quotidienne (APQ) obligatoires par jour. En période 1 ils ont travaillé sur une séquence de course de durée, en période 2 de handball, en période 3 de danse, en période 4 de run & bike et enfin en période 5 une séquence d'ultimate frisbee. Pour l'APQ, les élèves ont tout au long de l'année retravaillé par petits ateliers les APSA (marche, course de relais, lancers, daily mile et divers jeux traditionnels). Ces différentes périodes notamment la séquence de handball qui lui aussi est un

sport collectif ont pu permettre à l'enseignante de former les groupes pour la séquence d'ultimate afin de viser au mieux la coopération entre les élèves.

2.2 Protocole

Il s'agira lors de cette étude longitudinale de procéder à l'élaboration d'une part d'un pré-test, d'une séquence sur le travail coopératif en EPS et d'autre part d'un post-test à l'issue de la séquence. Je procéderai alors à une étude comparée des résultats obtenus en pré-test et post-test.

2.2.1 Organisation de l'expérimentation

Afin de procéder à l'étude, j'ai pu effectuer mes recueils de données à différents moments de l'année me permettant de voir petit à petit l'évolution des élèves dans la classe. Dans un souci de précision et de clarté j'ai décidé de répertorier dans un tableau toutes les dates ou périodes auxquelles j'étais présente dans cette classe pour observer et/ou procéder à mes recueils.

	Stage filé n°1	Stage filé n°2	Stage groupé
Période	Septembre / Octobre	3 février	Du 7 mars au 31 mars
Activité	→ Découverte des élèves et premières observations sur le climat de classe	→ Pré-test hypothèse 1 : questionnaire élève	→ Séquence ultime → Pré et Post test hypothèse 2 (prises audio et vidéos interactions (14 et 31 mars) → Post-test questionnaire

Tableau 1: Recueil des données

Plus précisément, pour la collecte de données de la première hypothèse : le premier questionnaire élève a été rempli en pré-test le jeudi 3 février et en post-test le jeudi 31 mars.

Pour la collecte de la deuxième hypothèse, il a fallu que je filme les interactions entre les élèves lors des phases de stratégies (avant match) à la séance 3 et les refilmer à la dernière séance de la séquence, la séance 6 du 31 mars. En amont j'ai également pris soin de faire passer une autorisation aux parents. Entre le pré-test et le post-test une séquence d'ultimate a été menée par l'enseignante, j'ai pu assister à l'ensemble des séances. La séquence comptait au total 6 séances, les trois premières étaient consacrées à la découverte de l'ultimate (ateliers pour apprendre à lancer, à rattraper, à se démarquer) mais aussi à l'observation du niveau des élèves afin de constituer des équipes. Les trois suivantes reprenaient les ateliers et les matchs ont été introduits.

Les éléments qui vont permettre de développer la coopération dans cette séquence et plus particulièrement aux séances 3, 4, 5 et 6 reprennent les incontournables de la coopération mentionnés dans le cadre théorique. En effet, afin de permettre aux élèves de développer les habiletés coopératives, nous avons constitué des équipes pérennes peu nombreuses et hétérogènes comme le privilégiait Delignières et cela pour les matchs mais également pour tous les ateliers de la séquence. Par ailleurs, nous leur avons accordé des temps pour les stratégies à chaque match. En effet, nous avons continué de mettre cela en place également lors des matchs entre le pré-test et le post-test pour offrir aux élèves des routines de fonctionnement pour qu'ils s'habituent à travailler en coopérant avec les membres de leur équipe dans les matchs mais également qu'ils travaillent ensemble sur les apprentissages moteurs en atelier.

Lors de la séance 3 j'ai pu filmer les échanges des trois équipes afin de pouvoir à la fois retranscrire les propos et dans un même temps renseigner les grilles d'observations afin de pouvoir répondre à mon hypothèse 2. Lors de la dernière séance, j'ai pu réitérer le protocole.

A chaque séance d'ultimate, les élèves ont commencé par s'entraîner dans différents ateliers avant de faire les matchs. Il y avait cinq ateliers : un atelier d'habiletés motrices (maîtrise du disque, lancer, attraper, échanger), un atelier « 3 contre 1 » (maîtriser des passes et réceptions), un atelier « passe à 5 » (maîtriser des passes et réceptions), un atelier « à l'attaque » (s'organiser et faire progresser le disque) et un atelier « disques croisés » (maîtriser collectivement la progression du disque). Ensuite les trois équipes ont rencontré tour à tour les deux autres équipes durant des matchs de 5 minutes (la séquence complète d'ultimate se trouve en annexe n°1). Chaque équipe a donc joué deux matchs et a eu deux phases de stratégies, par la suite nous les nommerons simplement phase 1 et phase 2 (une phase de stratégie dure entre 2 et 3 minutes).

Les échanges étaient construits comme ci-dessous :

Match 1 : Séance 3	Équipe A vs C	Phase de stratégie de 2/3 minutes (filmée) puis match de 5 minutes. (3-0)
Match 2 Séance 3	Équipe C vs B	// (0-0)
Match 3 Séance 3	Équipe B vs A	// (0-2)

Tableau 2 : Les rencontres des trois équipes en pré-test

Match 1 Séance 6	Équipe C vs B	Phase de stratégie de 2/3 minutes (filmée) puis match de 5 minutes. (1-2)
Match 2 Séance 6	Équipe B vs A	// (1-3)

Match 3 Séance 6	Équipe C vs A	// (1-5)
------------------	---------------	----------

Tableau 3 : Les rencontres des trois équipes en post-test

Le match d'ultimate correspond à la « situation 4 » de la fiche séquence, voici ci-dessous la description de la situation avec : le but (B), le critère de réussite (CR), l'organisation spatiale (OR) et la règle (R).

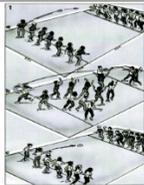
Situation 4	Match	Jouer collectivement en respectant les règles
		<p>B : se faire des passes pour atteindre la zone de marque. Un point est marqué lorsqu'un joueur attrape au vol, dans la zone de marque, le disque lancé par l'un de ses partenaires.</p> <p>CR : réceptionner le disque dans sa zone de marque plus de fois que l'équipe adverse pour gagner le match.</p> <p>OR : 2 terrains délimités avec une zone de marque matérialisée. Pour chaque terrain 2 équipes s'affrontent et une 3^{ème} équipe observe. Durée du match définie (5 minutes)</p> <p>R : le porteur de disque ne peut pas se déplacer avec le disque en main mais peut utiliser son pied de pivot. Auto-arbitrage recommandé.</p>

Tableau 4 : extrait de la fiche séquence

2.2.2 Constitution des équipes

En amont de la séquence d'EPS, j'ai échangé avec l'enseignante sur le choix du sport collectif et les attentes de ce sport. Nous avons donc convenu ensemble des tenants et aboutissants de cette séquence pour ma collecte de données. En effet, à la suite des recherches entreprises pour le cadre théorique de ce mémoire, il fallait que la séquence respecte plusieurs conditions.

Il s'agissait d'une séquence de six séances (Cf. Annexe n°1). Les équipes au nombre de 3 étaient constituées de 8 élèves. Les équipes ont été formées par l'enseignante qui connaissait davantage les niveaux et besoins de ses élèves. L'enseignante a pu se baser sur les séquences précédentes en EPS ainsi que sur les objectifs visés par ma recherche.

Nous avons beaucoup échangé sur les critères, il fallait que les équipes soient peu conséquentes : nous avons donc choisi de faire trois équipes de 8 élèves. Par ailleurs, elles devaient être stabilisées le plus rapidement possible : nous avons donc dès la séance 3 stabilisé les équipes et celles-ci n'ont plus changé jusqu'à la fin de la séquence. Par ailleurs, l'objectif principal restant de favoriser la coopération sans mettre d'accent sur des notions de compétition, les équipes étaient donc homogènes entre elles mais hétérogènes en leur sein. Ces groupes permettent de viser les compétences coopératives, mais également une participation plus importante des élèves qui se sentent plus facilement en confiance. L'enseignante a pris soin notamment de ne pas laisser les élèves « compétiteurs » entre eux.

En effet, nous avons veillé à ce que les groupes soient le plus possible homogènes entre eux afin que les élèves puissent à la fois trouver leur place dans leur équipe mais rencontrent également des équipes équivalentes en termes de niveau. Nous avons également assuré une répartition équitable des filles et des garçons en veillant en priorité à ce qu'une fille ne se retrouve pas seule dans son équipe.

Pour les besoins de l'étude nous pourrons identifier les équipes et leurs membres de la manière suivante : équipe A : A1 – A2 – ... – A7 – A8 ; (A1 désignant l'élève 1 de l'équipe A ; A8 désignant l'élève 8 de l'équipe A, et ainsi de suite) ; équipe B : B1... ; équipe C : C1...

2.3 Recueil des données

Pour réaliser la collecte des données, j'ai utilisé trois outils : le questionnaire élève, la grille d'observation et la transcription à partir d'enregistrements audios et vidéos lors des phases de stratégies avant les matchs en séquence d'ultimative. Je vais donc vous décrire la méthodologie suivie pour le recueil, ensuite je décrirai les trois outils puis enfin, j'expliquerai la méthodologie d'analyse des données.

2.3.1 La méthodologie de recueil des données

En amont de la réalisation du protocole sur le terrain, j'ai recherché comment je pouvais observer la cohésion des élèves sans me baser uniquement sur des observations du climat de classe. Ce questionnaire servira à valider ou invalider la première hypothèse. J'ai donc décidé de réaliser un questionnaire qui pouvait être directement rempli par les élèves afin que leurs ressentis et avis soient directement renseignés et connus. J'ai donc pu le distribuer et le présenter aux élèves en leur expliquant qu'il serait anonyme et qu'il fallait impérativement le remplir seul. Je l'ai donc fait remplir à deux reprises, une première fois en amont de la séquence d'ultimative et la seconde fois à la fin de celle-ci.

Ensuite, j'ai cherché à construire une grille d'observation quantitative pour répondre à la première partie de la deuxième hypothèse sur la quantité des interactions. J'ai filmé les interactions et rempli la grille en notant chaque prise de parole par élève. J'ai donc décidé de remplir cette grille lors des phases de stratégie de chaque équipe à la séance n°3 et à la séance n°6.

Enfin, je me suis penchée sur l'évaluation de la partie qualitative de la deuxième hypothèse. Pour cela, j'ai choisi de retranscrire les propos des élèves lors des moments

d'élaboration de stratégies par équipe. Encore une fois, il s'agira de faire une comparaison des deux séances (3 et 6).

2.3.2 Le questionnaire élève

Ce premier outil doit répondre à la première hypothèse formulée : les sports collectifs permettent d'intégrer tous les élèves dans une action commune et de ce fait permettent de souder leurs liens vers une meilleure cohésion sociale. En effectuant des recherches, j'ai remarqué qu'il n'existait pas réellement de grille test « préétablies ». Néanmoins, j'ai pu m'inspirer des exemples de l'atelier pédagogique fait par l'ECM de Réjeanne Côté, Jacinthe Tardif et Joanne Munn à destination des enseignants. Ils proposent des grilles d'observations autour de différentes thématiques tel que l'évaluation d'un exposé oral, d'un travail écrit ou encore l'évaluation de compétences coopératives. Pour créer mes questions, je me suis alors inspirée de certains items donnés en exemple comme : « je suis capable de faire valoir mes idées au sein de mon équipe » ou encore « je demande de l'aide à mes coéquipiers lorsque je suis en panne ».

De ce fait, afin d'observer les effets que la coopération peut jouer sur les liens entre élèves et la cohésion sociale, j'ai pu établir ce premier questionnaire me permettant de mesurer leurs ressentis quant à leur place dans un groupe et au travail coopératif.

J'ai présenté les questionnaires aux élèves en réexpliquant certaines questions pour m'assurer de leur bonne compréhension. J'ai insisté sur le fait que tous ces questionnaires seraient anonymes, qu'ils devaient répondre avec franchise sur ce qu'ils ressentaient, qu'il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise réponse et que cela était strictement individuel et confidentiel. Je les ai distribués en classe en début d'après-midi et j'ai veillé à ne pas les faire remplir les jours des matchs pour ne pas influencer les élèves.

Ce questionnaire sera complété à deux reprises, une première fois en amont de la séquence d'ultimative et à la dernière séance afin de juger ou non de l'apport de la coopération sur la cohésion en comparant les résultats.

Concernant son contenu et sa conception j'ai, en vue de mes recherches, basé mes questions sur des aspects d'appartenance, de sentiment d'efficacité, de capacité d'entraide ainsi que d'aisance dans la prise de parole avec d'autres pairs. En effet, lors des recherches, j'ai relevé que la cohésion sociale était corrélée au sentiment d'appartenance et à la coopération par la présence de capacités d'entraide et d'écoute. J'ai appris qu'il fallait que l'élève arrive à avoir

« des rapports sociaux empreints d'encouragements, de valorisation, d'acceptation, de soutien, de respect et d'amitié ». (St-Amand et al, 2020).

Ce questionnaire recense 11 questions fermées (questionnaire complet vierge en annexe n°2). J'ai fait ce choix pour pouvoir questionner plusieurs dimensions rentrant en jeu dans la cohésion sociale. Nous pouvons alors regrouper ces questions en quatre catégories : le sentiment d'appartenance (A), l'aisance dans la prise de parole (B), l'entraide et l'écoute (C) et le sentiment d'efficacité (D).

A - Sentiment d'appartenance	B - Aisance dans la prise de parole
1. Je me sens écouté(e) lors d'un échange en groupe avec d'autres camarades	5. Je prends la parole dans un petit groupe
2. Je peux travailler en groupe	6. Je prends la parole dans le groupe classe entière.
3. Je défends mes idées au sein de mon groupe	
4. Je suis satisfait(e) du travail en coopération avec mon équipe	
C - Entraide et écoute	D - Sentiment d'efficacité
7. Si j'ai besoin je demande de l'aide à mes camarades	11. Je fais progresser mon équipe en EPS
8. J'aide mes camarades s'ils en ont besoin	
9. Lors d'un échange j'écoute les autres parler	
10. J'encourage toute mon équipe en EPS	

Tableau 5 : construction du questionnaire

Afin de répondre à ces questions les élèves doivent entourer le mot qui correspond le mieux pour eux parmi quatre possibilités d'une « échelle uniforme qualitative » : jamais – rarement – souvent – toujours. (Jacinthe Tardif & Réjeanne côté, 2013). Il sera présenté de cette manière :

1. Je me sens écouté(e) lors d'un échange en groupe avec d'autres camarades.	Jamais (1) – Rarement (2) – Souvent (3) – Toujours (4)
--	--

Tableau 6 : exemple d'item

J'ai choisi ce type d'échelle car elle permet d'analyser une appréciation aux comportements ou aux caractéristiques recherchées. De plus, les échelons sont formulés selon un registre d'intensité et elle est plus précise qu'une échelle numérique.

Pour analyser ce questionnaire, j'ai attribué un nombre de points pour chaque échelon. De cette manière si un élève répond « jamais » il obtiendra un point, s'il répond « rarement » : 2 points ; « souvent » : 3 points et s'il répond « toujours » : 4 points. Cela permettra d'établir le score final par élève mais également le score de la classe en faisant score élève 1 + élève 2 etc. Ce questionnaire disposant de 11 questions, si un élève répond toujours l'échelon le plus haut

il pourra obtenir 44 points (11 x 4), nous avons 24 élèves ce qui ferait de la même manière 24 x 44 = 1056 pour la classe entière.

2.3.3 La grille d'observation quantitative

Ce deuxième outil doit répondre à la première partie de l'hypothèse 2 formulée : la coopération permet de développer davantage les interactions entre élèves.

Pour tester cette partie de l'hypothèse, je me suis intéressée à la quantité d'interaction que les élèves avaient entre eux. J'ai donc décidé de filmer les phases de stratégie (2/3 minutes par équipe) à la séance n°3 et à la séance n°6. Les supports vidéo m'ont permis d'observer les élèves pendant le match tout en filmant pour garder la trace de toutes les interactions entre élèves.

J'ai ensuite repris chaque enregistrement afin d'observer le nombre de fois où chaque élève prend la parole au moment du temps de stratégie.

Concernant son contenu, j'ai créé un tableau pour chaque équipe avec les noms des élèves (qui sont désormais anonymés en A1...) et fait une croix à chaque fois qu'un élève prenait la parole.

Équipe A	PP phase1	PP phase2	Total PP par élève et au total
A1	XX	XXX	5
A2			
A3			
A4			
A5			
A6			
A7			
A8			

Tableau 7: Grille observation quantité des interactions

De cette manière, dans le tableau suivant en exemple nous pouvons voir que l'élève A1 a pris deux fois la parole avant son premier match (PP phase 1), trois fois avant son deuxième match (PP phase 2), au total il a pris cinq fois la parole dans son équipe.

Ensuite je comptabilise le nombre total par équipe de PP en faisant : total PP A1 + total PP A2 etc et ainsi faire par la suite score équipe A + équipe B + équipe C pour avoir le score groupe classe à comparer de la même manière entre la séance 3 et la séance 6. Cela permettra de voir si le nombre d'interactions a augmenté après la mise en place du sport collectif. (La grille d'observation de la quantité des interactions au pré-test et post-test est consultable en annexe n°3).

2.3.4 Propos des élèves pour l'aspect qualitatif

Enfin, pour tester la deuxième partie de l'hypothèse n°2 : la coopération permet de développer davantage les interactions entre élèves et celles-ci seraient également de meilleure qualité, j'ai d'abord établi une grille d'observation avec des items évaluant la qualité des interactions. J'ai ensuite approfondi et préféré, afin de ne pas risquer de me restreindre aux seuls items choisis, de retranscrire les propos des élèves lors des phases de stratégies.

Pour cette dernière hypothèse, j'ai donc retranscrit les interactions et observé plus précisément le discours des élèves. La retranscription des propos sera également croisée avec la grille suivante afin de mesurer la quantité de la qualité des propos. Dans celle-ci, j'ai coché si le propos était de qualité ou non.

Pour classer les propos en deux catégories, j'ai déterminé d'une part qu'un propos de qualité serait un propos soit en lien avec la stratégie de jeu soit avec le travail d'équipe ou encore des encouragements à son équipe. D'autre part qu'un propos qui ne serait pas de qualité (anecdotique) serait soit un jugement de valeur soit un propos pour éclaircir une règle ou une réponse sans fond (ex : « ouai ça marche »).

Équipe	Total PP	Propos qualitatifs	Propos anecdotiques	Total PP qualitatif
Élève A1	6	4	2	4/6
Élève A2	7	3	4	3/7
Élève ...				

Tableau 8 : Grille observation aspect qualitatif

Par exemple ici l'élève A1 a pris au total lors du pré-test 6 fois la parole mais n'a dit que 4 propos de qualité sur les 6, par la suite les scores par équipe (nombre de PP qualitatifs) puis pour la classe entière seront comparés en faisant ici par exemple $4 + 3 + \dots =$ tant de PP qualitatif pour l'équipe A etc.

2.3.5 Méthodologie de l'analyse des données

Afin d'analyser mes données recueillies pour la partie résultats, je procéderai de la manière suivante :

➤ **Pour l'hypothèse 1 :** Les sports collectifs permettent d'intégrer tous les élèves dans une action commune et de ce fait permettent de souder leurs liens vers une meilleure cohésion sociale.

→ L'outil utilisé : questionnaire à destination des élèves (annexe n°2).

Utilisation des données : la récolte des réponses aux différentes questions se fera par une analyse comparée entre le pré-test et post-test afin de mesurer l'évolution avant et après la mise en place d'une séquence de coopération du sentiment d'appartenance, de l'entraide et de l'écoute, de l'aisance dans la prise de parole et du sentiment d'efficacité, principaux constituants de la cohésion sociale. Pour cela, je regarderai l'évolution des réponses en comparant les scores obtenus lors du questionnaire en pré-test et en post-test.

➤ **Pour la première partie de l'hypothèse 2 :** La coopération permet de développer davantage les interactions entre élèves et celles-ci seraient également de meilleure qualité.

→ L'outil utilisé : la grille d'observation pour la quantité des interactions (annexe n°3).

Utilisation des données : la grille rendra compte du nombre de prises de parole par élève durant les phases de stratégie au pré-test et au post-test. L'analyse se fera également par comparaison entre le pré-test et le post-test et permettra de constater de la possible évolution quantitative des interactions après la séquence de coopération en EPS.

➤ **Pour la deuxième partie de l'hypothèse 2 :** La coopération permet de développer davantage les interactions entre élèves et celles-ci seraient également de meilleure qualité.

→ L'outil utilisé : transcription des interactions des élèves (annexe n°7 et 8) et la grille d'observation de la qualité des interactions (annexe n°5).

Utilisation des données : la transcription des propos des élèves au pré-test et au post-test (annexe n°7 et n°8) permettra de voir la qualité des interactions. La grille elle, permet de différencier d'une part les propos qualitatifs (mise en place de stratégie, encouragement, solutions...) et d'autre part les propos anecdotiques (non qualitatifs, jugement de valeur, propos insignifiants...) (grille d'observation de la qualité des interactions annexe n°5). La comparaison entre le pré-test et le post-test rendra visible ou non l'évolution de ces propos et ainsi validera ou invalidera la seconde partie de l'hypothèse.

3 Résultats

3.1 Evaluation de la cohésion sociale

Afin d'évaluer la cohésion sociale et ainsi l'hypothèse 1 j'ai utilisé ce questionnaire élève comprenant 11 questions quantifiées (jamais = 1 ; rarement = 2, souvent = 3 et toujours = 4). Les réponses aux questions seront comptabilisées à l'aide d'un tableur Microsoft Excel et comparées entre le pré-test et le post-test pour être interprétées dans la partie discussion.

Pour cela, on considérera que si le score du questionnaire est plus élevé le sentiment d'appartenance et la cohésion auront augmenté à la suite de la coopération. En ce sens, j'ai cherché à savoir combien d'élèves avaient augmenté et pour valider ou non l'hypothèse, j'ai étudié les scores comparés de la classe entière.

3.1.1 Résultats comparés des scores élèves

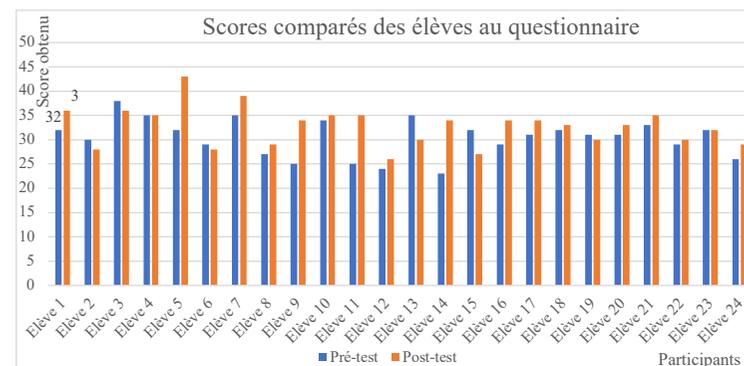
Pour répondre à l'hypothèse 1 j'ai dressé dans le tableau suivant, les scores obtenus au questionnaire par élève. On voit alors dans la colonne de gauche le code de chaque élève avec en face : dans la colonne « pré-test » les scores obtenus au premier questionnaire rempli en amont de la séquence et dans la colonne « post-test » les scores obtenus au deuxième questionnaire rempli à la fin de la séquence coopérative.

	Pré-test	Post-test		Pré-test	Post-test
Élève 1	32	36	Élève 13	35	30
Élève 2	30	28	Élève 14	23	34
Élève 3	38	36	Élève 15	32	27
Élève 4	35	35	Élève 16	29	34
Élève 5	32	43	Élève 17	31	34
Élève 6	29	28	Élève 18	32	33
Élève 7	35	39	Élève 19	31	30
Élève 8	27	29	Élève 20	31	33
Élève 9	25	34	Élève 21	33	35
Élève 10	34	35	Élève 22	29	30
Élève 11	25	35	Élève 23	32	32
Élève 12	24	26	Élève 24	26	29

Tableau 9 : Résultats scores questionnaires

Par exemple, pour l'élève 1 j'ai additionné ses réponses au questionnaire pré-test (Q1 : 2 (rarement) + Q2 : 3 (souvent) + Q3 : 1 (jamais) + Q4 : 4 (toujours) etc et j'ai alors obtenu 32 / 44. J'ai fait la même chose pour l'ensemble des élèves et pour le post-test. A partir de là, on

voit que l'élève 1 est passé de 32 à 36/44 et qu'il a donc augmenté. Ce tableau m'a permis de créer le graphique suivant :



Graphique 1 : Scores comparés des élèves au questionnaire

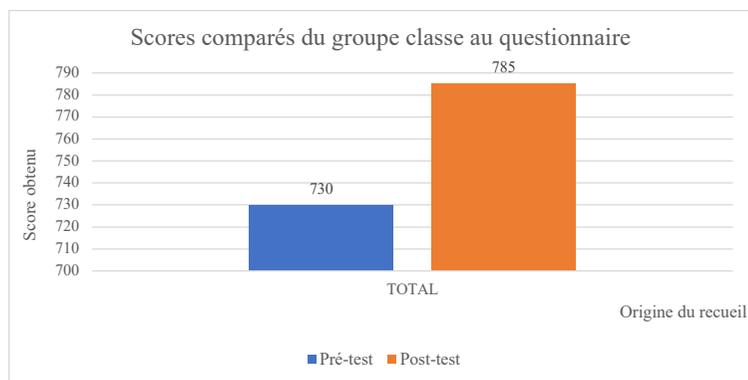
Sur ce graphique nous voyons en ordonnée les scores et en abscisse les élèves. De ce fait, nous voyons en bleu les scores des élèves au pré-test et en orange leurs scores au post-test.

Nous pouvons alors constater par exemple que l'élève 1 a augmenté son score puisqu'en bleu (pré-test) il se situait à 32/44 et en orange (post-test) qu'il se situe à 36/44. Grâce à ce graphique, nous voyons que 16 élèves sur 24 ont augmenté, 2 élèves ont le même score et 6 ont baissé.

Le tableau en annexe n°4 « Ensemble des réponses au questionnaire pré-test - post-test » ainsi que son graphique reprennent pour une analyse plus poussée l'effectif des réponses à chaque question. Il nous permet de voir le nombre de réponses pour chaque item si l'on souhaite approfondir l'analyse du questionnaire par catégorie de questions.

3.1.2 Résultats comparés des scores du groupe classe

Pour obtenir le total de la classe en pré-test, j'ai additionné chaque score élève à partir du « Tableau 9 : Résultats scores questionnaires » (détaillé juste au-dessus) de la manière suivante : 32 + 30 + 38 + 35 + 32 + ... = Score classe Pré-test. De la même manière, pour le post-test, on additionne les scores de la colonne « post-test » pour obtenir le score de la classe au post-test. On obtient alors ce graphique :



Graphique 2 : Scores comparés du groupe classe au questionnaire

Pour ce graphique on peut voir en bleu le score de 730 obtenu au pré-test et en orange le score de 785 obtenu au post-test. Cela nous permettra dans l'analyse des résultats en partie discussion de juger de l'évolution ou non de ces résultats globaux.

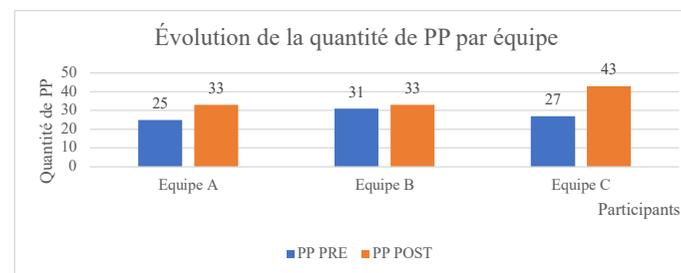
3.2 Evaluation des interactions

Afin d'évaluer les interactions entre les élèves devant répondre à l'hypothèse 2, deux aspects ont été étudiés à partir des enregistrements audio / vidéo des phases de stratégies des équipes en EPS. Nous verrons dans un premier temps les résultats sur la quantité des interactions puis dans un second temps les résultats sur la qualité de celles-ci.

3.2.1 Évolution de la quantité de prise de parole

Pour mesurer la quantité des interactions, j'ai établi un tableau regroupant l'ensemble des interactions. Ainsi, j'ai dressé les graphiques comparés représentant le nombre d'interactions des élèves par équipe pour les pré-test et post-test afin de nous donner une indication et ce, préalablement à la comparaison globale de la classe entière.

Ainsi j'ai créé le graphique suivant :



Graphique 3 : Évolution de la quantité de PP par équipe

De cette manière, on voit dans ce graphique la quantité de prises de parole de chaque équipe avec en bleu les interactions du pré-test et en orange celles du post-test. L'équipe A a 25 interactions en pré-test et 33 interactions en post-test. L'équipe B a 31 interactions en pré-test et 33 en post-test. L'équipe C a 27 interactions en pré-test et 43 en post-test. Ces résultats nous permettent d'arriver à la comparaison globale en classe entière.

Ensuite, à partir de ces résultats par équipe, j'ai présenté un tableau montrant d'un point de vue d'ensemble la quantité d'interactions sur la classe entière.

Pour obtenir 83 : j'ai additionné 25, 31 et 27 (résultats des trois équipes au pré-test) et pour obtenir 109 j'ai additionné 33, 33 et 43 (résultats des trois équipes au post-test).

	PP Pré-test	PP Post-test
Classe entière	83	109

Tableau 10 : Quantité PP comparée classe entière

Ce tableau permet donc montrer l'augmentation ou non globale de la classe entre la première prise de données en pré-test et la deuxième en post-test après la mise en place de la séquence d'ultimatum. On voit qu'au pré-test, les élèves (toutes équipes confondues) ont pris 83 fois la parole puis 109 fois durant les phases de stratégie du post-test. Ce sont ces données qui nous permettront de répondre à la première partie de l'hypothèse 2.

3.2.2 Évolution de la qualité des interactions

Enfin, pour mesurer la qualité des interactions répondant à la deuxième partie de l'hypothèse 2 j'ai retranscrit les propos des élèves lors des phases de stratégie. De cette manière

chaque équipe dispose de quatre transcriptions, aux phases 1 et 2 du pré-test et aux phases 1 et 2 du post-test.

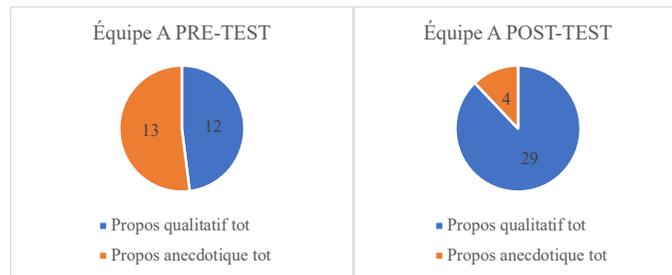
Le traitement des transcriptions des propos est croisé avec la grille d'observation de la qualité des interactions (annexe n°5). Les transcriptions complètes se trouvent en annexe n°7 et n°8.

Rappelons que les propos dits « de qualité » sont ceux concernant la mise en place de stratégie d'équipe, d'apport de solution, de conseil, d'encouragement, en somme tout propos permettant de faire avancer l'équipe. Par ailleurs les propos dits « anecdotiques » ou « non qualitatifs » sont ceux ne passant aucun message important, portant sur un jugement, des réponses non construites ou encore portant sur des éclaircissements des règles de l'ultimate.

3.2.2.1 Comparaison pré-test et post-test

Pour cette deuxième partie d'hypothèse, je procède directement par la présentation des résultats croisés en comparaison avec des extraits de propos. Néanmoins le détail des transcriptions se trouve en annexe n°7 et 8.

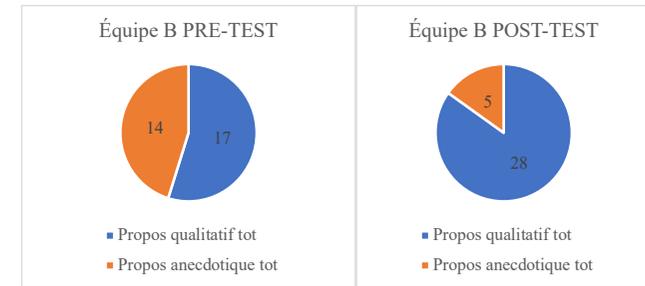
Dans les graphiques en secteur ci-dessous on peut voir le total des propos qualitatifs en bleu et les propos non qualitatifs en orange et ainsi l'évolution de la quantité de prise de parole de l'équipe A entre le pré-test et le post-test.



Graphique 4 : évolution de la quantité des propos qualitatifs équipe A

Sur le graphique de gauche 12 propos qualitatifs ont été tenus par l'équipe A et sur le graphique de droite nous constatons que cette même équipe est à 29 propos au post-test soit 17 propos qualitatifs de plus.

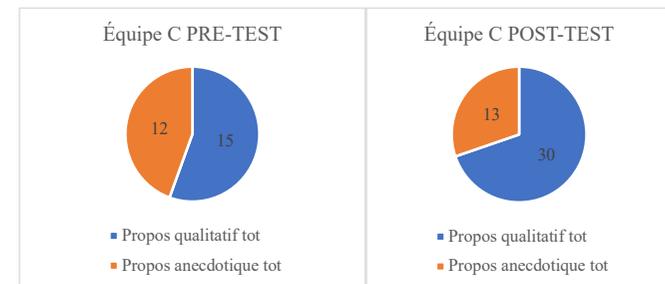
Ci-dessous nous avons les graphiques représentant l'évolution de la qualité de prise de parole de l'équipe B entre le pré-test et le post-test.



Graphique 5 : évolution de la quantité des propos qualitatifs de l'équipe B

Sur le graphique de gauche l'équipe B au pré-test est à 17 propos qualitatifs, sur le graphique de droite cette même équipe est à 28 au post-test soit 11 propos qualitatifs de plus.

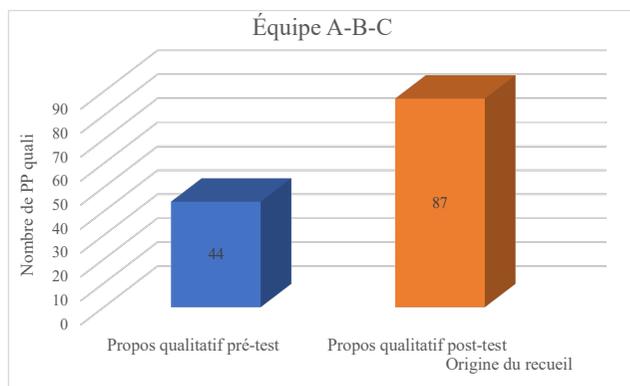
Troisièmement les graphiques suivants représentent l'évolution de la quantité de prise de parole de l'équipe C entre le pré-test et le post-test.



Graphique 6 : évolution de quantité des propos qualitatifs de l'équipe C

Sur le graphique de gauche l'équipe C au pré-test est à 15 propos qualitatifs et sur le graphique de droite cette même équipe est à 30 au post-test soit 15 propos qualitatifs de plus.

Pour répondre à l'hypothèse, c'est l'aspect global et seulement le qualitatif qui nous intéresse c'est pourquoi j'ai établi les scores des propos qualitatifs (toutes équipes confondues) au pré-test et les propos qualitatifs (toutes équipes confondues) au post-test.



Graphique 7 : PP qualitatifs comparés de la classe entière

C'est donc ce graphique qui nous permettra de répondre à l'hypothèse. On y voit le nombre de prises de parole de qualité en fonction du recueil. En bleu nous voyons qu'au total les élèves ont eu 44 propos qualitatifs en pré-test. En orange nous voyons qu'au total les élèves ont eu 87 propos qualitatifs en post-test soit presque le double.

En effet la majorité des propos qualitatifs lors du pré-test étaient formulés simplement et n'étaient pas toujours pris en compte par les autres élèves. Par exemple l'élève A4 se contente de dire « on va faire des passes », l'élève A8 « se démarquer », l'élève C4 « oui bah on lance à celui qui est démarqué quoi » ou encore l'élève B3 « mais il faut les gêner ». En revanche, au post-test la majorité des propos qualitatifs cette fois-ci étaient plus poussés, les élèves allaient plus loin dans leurs explications comme l'élève A8 qui s'exprime : « On fait comme tout à l'heure on regarde bien où on le lance et on reste en mouvement tout le temps. Il faut bien se démarquer mais pour ça il faut bouger aussi ».

Par ailleurs, lors du pré-test les élèves se coupaient beaucoup la parole et n'étaient pas toujours attentifs comme l'élève B7 « prendre ceux qui ont... qui sont... bref ».

Par exemple, on note plus de précisions dans la stratégie en post-test comme l'élève A4 « alors déjà il faut s'écarter des autres quand y'a un défenseur contre nous » ou l'élève A7 « oui pareil, après on peut se faire en arrière aussi quand on n'est pas sûr plutôt que de perdre le frisbee en le faisant tomber » ou encore l'élève B4 « on peut aussi le dire à notre camarade s'il

n'a pas compté, par exemple au bout de 7 secondes on lui dit vite vite ! », ou l'élève C8 « donc on résume, passes courtes, se démarquer, marquer les ennemis, bloquer pour... ».

De plus en post-test il y a également plus d'encouragements, d'entraide et de propos positifs comme l'élève A7 : « qui n'essaie rien n'a rien », A8 : « Allez on s'aide, on se regarde et on va y arriver on va les battre ! », l'élève B8 : « Hey comme des champions de foot tant que ça ne sifflle pas on continue ! » ou encore l'élève C3 : « oui ça se joue jusqu'au bout on s'aide et on s'encourage ».

Pour finir la parole en post-test était mieux répartie, ils ne se coupaient plus réellement la parole sans arrêt et tentaient même de la réguler. L'élève C8 dit : « Attendez un seul qui parle à la fois » ou encore l'élève C3 : « Allez on reprend plus sérieusement la stratégie on doit gagner tous ensemble ! ».

4 Discussion

4.1 Interprétation des résultats

Après avoir présenté les différents histogrammes et graphiques des résultats obtenus, je vais à présent les analyser en fonction des deux hypothèses. Pour cela, je vais procéder dans l'ordre des hypothèses en reprenant les résultats les plus importants afin de les valider ou de les infirmer.

4.1.1 Hypothèse 1

Pour rappel l'hypothèse 1 était la suivante : les sports collectifs permettent d'intégrer tous les élèves dans une action commune et de ce fait permettent de souder leurs liens vers une meilleure cohésion sociale.

Les résultats comparés des scores des élèves nous permettent de nous donner un premier résultat d'évolution des scores puisque l'on voit sur le « *Graphique 1 : Scores comparés des élèves au questionnaire* » que 16 élèves sur 24 ont augmenté leurs scores entre le pré-test et le post-test. Nous pouvons en déduire que plus d'un élève sur deux se sent mieux dans la classe après la mise en place de la séquence coopérative.

Cependant, ce sont les résultats comparés des scores du groupe classe qui nous permettent de valider ou d'infirmer l'hypothèse puisque celle-ci concerne la classe dans sa globalité. De ce fait, le « *Graphique 2 : Scores comparés du groupe classe au questionnaire* » nous permet de voir que la classe est passée d'un score de 730 points en pré-test à un score de 785 points en post-test. La classe a donc augmenté son score de plus de 55 points sur le questionnaire.

Il semblerait donc que grâce à la mise en place de la séquence coopérative en EPS les élèves se sentent mieux dans la classe que ce soit au niveau de l'écoute, de l'entraide, du sentiment d'appartenance ou du sentiment d'efficacité. L'évolution du score nous permet de valider l'hypothèse 1.

Nous pouvons donc confirmer que les regroupements « constituent un premier moyen pour instaurer un climat favorable au travail » (Hauw, 2000). De plus, comme j'ai pu le dire dans le cadre théorique la coopération entre les joueurs dans la « coordination des comportements de jeu est facilitée par la cohésion du groupe : la confiance réciproque des

joueurs favorise l'implication et l'investissement de chacun » (Rey, 2000). C'est aussi pourquoi, grâce à ce questionnaire nous vérifions l'idée que la coopération organise les relations pour permettre à chaque élève, « quelles que soient ses compétences de se sentir bien dans le groupe, de pouvoir être aidé, écouté et encouragé » (David, 2016).

4.1.2 Hypothèse 2

Pour rappel l'hypothèse 2 est composée de deux parties, la première est la suivante : la coopération permet de développer davantage les interactions entre élèves et celles-ci seraient également de meilleure qualité.

Les résultats du « *Graphique 3 : Évolution de la quantité de PP par équipe* », nous permettent déjà de nous donner une indication sur le taux de prise de parole dans les trois équipes, on passe effectivement pour l'équipe A en pré-test de 25 interactions à 33 interactions en post-test. Pour l'équipe B on passe de 31 interactions en pré-test à 33 interactions en post-test. Enfin l'équipe C passe de 27 interactions en pré-test à 43 interactions en post-test. On voit alors que les trois équipes ont augmenté la quantité de leurs prises de paroles après la séquence coopérative.

Néanmoins, ce sont les résultats de la quantité d'interaction sur la classe entière qui nous permettent de valider ou d'infirmer l'hypothèse puisque celle-ci concerne la classe dans sa globalité. Pour cela le « *Tableau 10 : Évolution de la quantité de PP classe entière* » nous permet de constater que la classe avait pris la parole 83 fois en pré-test et qu'ils l'ont prise plus de 109 fois en post-test soit 26 interactions de plus. On peut alors en déduire d'après l'évolution des interactions que la première partie de l'hypothèse 2 est validée. La coopération semble avoir joué un rôle dans l'accroissement des interactions entre élèves.

Pour une analyse plus poussée, nous pourrions regarder le détail par élève. Nous pourrions alors noter d'après les grilles d'observations quantitatives en annexe n° 3 que seulement 3 élèves sur 22 (24 moins les deux absents) ont baissé leurs interactions, 5 élèves sur 22 ont le même nombre d'interactions, 5 élèves sur 22 ont augmenté d'une ou deux interactions, un élève a augmenté de 6 interactions et notons surtout que 7 élèves sur 22 ont doublé le nombre de leurs interactions.

D'autre part, la deuxième partie de l'hypothèse 2 était la suivante : la coopération permet de développer davantage les interactions entre élèves et **celles-ci seraient également de meilleure qualité.**

Le traitement des transcriptions croisées à la grille d'observation de la qualité des interactions m'a permis d'établir dans un premier temps une comparaison pré-test post-test du taux de propos qualitatifs sur le total des interactions pour chaque équipe. Rappelons que les propos dits « de qualité » sont ceux concernant la mise en place de stratégie d'équipe, d'apport de solution, de conseil, d'encouragement, en somme tout propos permettant de faire avancer l'équipe. Par ailleurs les propos dits « anecdotiques » ou « non qualitatifs » sont ceux ne passant aucun message important, portant sur un jugement, des réponses non construites ou encore portant sur des éclaircissements des règles de l'ultimatum.

Cela nous donne d'ores et déjà plusieurs indications. Sur le « *Graphique 4 : évolution de la quantité des propos qualitatifs équipe A* », on voit que l'équipe A passe de 12 propos qualitatifs en pré-test à 29 en post-test soit 17 propos qualitatifs de plus. Deuxièmement, le « *Graphique 5 : évolution de la quantité des propos qualitatifs équipe B* » montre que l'équipe B passe de 17 propos qualitatifs en pré-test à 28 au post-test soit 11 propos qualitatifs de plus. Enfin, le « *Graphique 6 : évolution de la quantité des propos qualitatifs équipe C* » montre que l'équipe C passe de 15 propos qualitatifs en pré-test à 30 en post-test soit le double. Cela nous permet déjà de constater que les trois équipes ont augmenté le taux de propos qualitatifs entre le pré-test et le post-test.

Néanmoins, pour répondre à cette deuxième partie d'hypothèse c'est l'aspect global et seulement le qualitatif qui nous intéresse. C'est pourquoi j'ai établi les scores des propos qualitatifs (toutes équipes confondues) au pré-test et les propos qualitatifs (toutes équipes confondues) au post-test.

Le « *Graphique 7 : PP qualitatifs comparés de la classe entière* » nous permet de constater l'évolution globale des propos qualitatifs. Au pré-test la classe a tenu 44 propos qualitatifs et au post-test 87 soit presque le double.

Au sein de ces propos les transcriptions, elles, nous permettent de rendre compte réellement de l'évolution qualitative. En effet des élèves mettent en place des stratégies dès le pré-test mais en majorité d'une façon très simpliste. La parole dans les groupes était très mal répartie et beaucoup de remarques négatives ou désintéressées tel que l'élève A8 « Alors notre

stratégie de perdre... ». La comparaison entre le pré-test et le post-test est révélatrice au niveau de plusieurs points.

Tout d'abord, concernant la stratégie des élèves, on note plus de précisions au post-test. Par exemple, au pré-test, l'élève A4 se contente de dire « on va faire des passes », l'élève A8 « se démarquer », alors qu'au post-test l'élève A4 « alors déjà il faut s'écarter des autres quand y'a un défenseur contre nous » ou l'élève A7 « oui pareil, après on peut se faire en arrière aussi quand on n'est pas sûr, plutôt que de perdre le frisbee en le faisant tomber » ou encore l'élève B4 « on peut aussi le dire à notre camarade s'il n'a pas compté, par exemple au bout de 7 secondes on lui dit vite vite ! », ou l'élève C8 « donc on résume, passes courtes, se démarquer, marquer les ennemis, bloquer pour... ».

En comparaison, nous remarquons des réponses plus constructives portant sur la stratégie telles que les paroles de l'élève A8 : de « il faut se démarquer aussi » en pré-test on passe à : « Ok donc quand c'est loin on peut le lancer à toi (montre un élève) et on passe pas trop fort, on bouge bien et on se regarde surtout ».

Deuxièmement, au post-test on voit l'évolution de la cohésion au niveau des encouragements et de l'entraide. Par exemple l'élève A7 dit : « qui n'essaie rien n'a rien », l'élève A8 : « Allez on s'aide, on se regarde et on va y arriver on va les battre ! », l'élève B8 : « Hey comme des champions de foot tant que ça ne siffle pas on continue ! » ou encore l'élève C3 : « oui ça se joue jusqu'au bout on s'aide et on s'encourage ». L'évolution se voit à nouveau dans la comparaison, l'élève A6 passe en pré-test de : « Oh parlez moins fort ils nous entendent ! » à « Oui c'est vrai on essaie c'est pas grave il faut tenter ! » en post-test.

Les élèves semblent plus enclins à s'entraider comme l'élève B4 qui dit à ses camarades « On peut aussi le dire à notre camarade s'il n'a pas compté, par exemple au bout de 7 secondes on lui dit vite vite » en parlant des 10 secondes réglementaires à la tenue du frisbee. L'élève B1 propose également cette astuce : « Non mais on compte tous dans notre tête et pour être sûrs on compte pour les autres ». D'un point de vue plus précis, l'élève C3 lui, semble beaucoup plus enclin à aider son équipe et à les encourager car au pré-test il ne semble pas intéressé « euh ouai » alors qu'au post-test il montre qu'il a envie de bien faire « Allez on reprend plus sérieusement la stratégie on doit gagner tous ensemble ! » ; « Oui ça se joue jusqu'au bout on s'aide et on s'encourage ».

La parole en post-test était beaucoup mieux répartie. Ils ne se coupaient plus réellement la parole sans arrêt et tentaient même de la réguler. L'élève C8 dit : « Attendez ! un seul qui parle à la fois » ou encore l'élève C3 : « Allez on reprend plus sérieusement la stratégie on doit gagner tous ensemble ! ». Les élèves semblaient également plus investis dans la stratégie d'équipe, l'élève C8 passe en pré-test de : « bon bah on verra bien » à « donc on résume : passes courtes, se démarquer, marquer les ennemis », il veut faire avancer son équipe et régule même la parole dans l'équipe « attendez un seul qui parle à la fois ».

Enfin on peut également noter pour une analyse plus poussée que certains élèves ne parlaient pas en pré-test et ont pris la parole en post-test pour participer activement à la mise en place de stratégie d'équipe comme les élèves A1 et C5 qui passent tous les deux de 0 interactions à 2 et de qualité. Nous pouvons notamment étudier en annexe n°6 le détail par élève de la qualité des interactions.

Nous pouvons en déduire vu l'augmentation des propos qualitatifs que, suite à la mise en place de la séquence coopérative dans cette classe les propos qualitatifs se sont accrus et donc que la deuxième partie de l'hypothèse est validée.

Pour conclure sur l'ensemble de cette hypothèse 2, les interactions se sont accrues pour l'ensemble de la classe et notamment qualitativement. La séquence coopérative semble alors avoir joué un rôle à la fois sur la quantité des interactions des élèves et sur la qualité de leurs interactions.

4.2 Limites et retour sur l'étude

En termes de cadrage conceptuel et de méthodologie j'ai pu remarquer un premier écueil. En effet, à mon sens cette étude aurait mérité la présence d'une classe test et d'une classe témoin, une des deux classes aurait suivi la séquence de coopération en ultime et l'autre non pour permettre de voir si les évolutions étaient réellement liées à celle-ci.

Ensuite, concernant mon questionnaire, j'ai utilisé des indicateurs « maison ». J'aurai dû grâce à des recherches plus poussées sur le sujet utiliser un outil ayant déjà fait ses preuves. De la même manière pour la quantité des interactions, il aurait été intéressant de faire des recueils tout au long de la séquence pour dresser une courbe permettant de voir en détail l'évolution des interactions, car malgré l'évolution pour la plupart des élèves, d'autres ont moins parlé mais

cette attitude est peut-être due à leur environnement social, affectif, émotionnel à un instant T ou autre chose.

Concernant l'analyse des résultats, il est important de préciser que je ne peux en conclure avec certitude que l'évolution des résultats n'est due qu'à la séquence d'ultime. En effet, ces élèves ont, en cours d'année changé plusieurs fois de disposition dans la classe. Cela a pu influencer sur les relations et affinités entre les élèves. De plus, deux élèves étaient absents lors du post-test. L'équilibre des groupes s'est ainsi retrouvé modifié.

Par ailleurs, des interactions et des liens sont peut-être nés entre eux, indépendamment de la séquence de sport collectif proposée. Ils ont également évolué, grandi au sein d'un milieu scolaire. Les élèves peuvent se construire également en interaction avec leur milieu social, culturel et familial et ce, à l'extérieur de l'établissement.

J'aurais aimé aller plus loin dans cette étude. Ce n'était pas ma classe donc un peu moins évident pour le suivi dans l'année. J'aurais beaucoup aimé tester la structure du jigsaw ainsi que proposer des équipes moins nombreuses. Effectivement, lors du cadre théorique, j'ai pu mettre en avant le besoin de faire des équipes peu conséquentes. Mais il aurait fallu que mes équipes en ultime soient divisées en 2 ce qui aurait permis à mon avis, de pousser davantage la coopération des élèves.

Enfin, je reviendrai sur le temps de mise en place qui pour moi, était un peu court. En effet, j'aurais souhaité mettre en place différentes activités coopératives tout au long de l'année scolaire pour mesurer le réel impact sur cette classe. Néanmoins, pour moi, les résultats ont été probants.

Conclusion, apports et développement professionnel

Dans un premier temps, ma réflexion s'est construite à partir des observations faites en stage dans une classe de CM2 où j'ai constaté une cohésion entre élèves peu marquée et ce, notamment en cours d'Éducation Physique et Sportive. J'ai alors décidé d'articuler ce travail d'initiation à la recherche autour de la thématique de la coopération au service de la cohésion sociale. Je me suis alors penchée sur de nombreuses lectures autour de cette thématique et à la suite de celles-ci, je me suis focalisée sur la question de recherche : Quel impact la mise en place de la coopération en EPS peut avoir sur la cohésion de groupe ?

Pour répondre à cette question j'ai émis deux hypothèses :

- Les sports collectifs permettent d'intégrer tous les élèves dans une action commune et de ce fait permettent de souder leurs liens vers une meilleure cohésion sociale.
- La coopération permet de développer davantage les interactions entre élèves et celles-ci seraient également de meilleure qualité.

Dans un deuxième temps, pour vérifier la validité de mes hypothèses j'ai proposé une méthodologie qui s'organise en deux temps autour d'une séquence coopérative sur le sport collectif de l'ultimate.

Premièrement, la réalisation d'un pré-test avec un questionnaire élève sur la cohésion dans la classe pour tester l'hypothèse 1 puis l'observation à l'aide de grilles et des enregistrements audio et vidéo des interactions pour tester l'hypothèse 2. Deuxièmement la réalisation d'un post-test avec les mêmes outils pour pouvoir comparer les différentes données avant et après la séquence d'ultimate.

Suite aux collectes de données et analyses des résultats, j'ai validé mes deux hypothèses et conclu que la mise en place de la coopération en EPS avait un impact positif sur la cohésion de groupe. En effet, les résultats ont montré d'une part qu'à la suite de cette coopération le score de la classe sur les aspects cohésifs, sur le sentiment d'appartenance, l'entraide et l'écoute ou encore l'aisance dans la prise de parole avait augmenté. D'autre part, à la suite de la coopération les élèves ont également augmenté leurs interactions de manière qualitative.

J'ai donc pleinement conscience que ce mémoire constitue bien une initiation à la recherche et non une réelle étude scientifique. En ce sens, j'ai découvert et appris comment mener une recherche de A à Z. J'ai également compris la complexité du processus.

En outre, ce travail m'a permis de reconnaître l'importance d'approfondir un sujet pour pouvoir développer de nouveaux savoirs mais également de découvrir de nouvelles approches tout en contrôlant les différentes remises en question et en acceptant parfois de recommencer une partie du travail pour l'enrichir. Aussi, le regard que je portais sur la coopération a de ce fait évolué depuis le début de mes recherches. J'ai ainsi réfuté l'idée préconçue qu'il suffisait de placer les élèves en groupe pour qu'il y ait de la coopération.

Je souhaite pouvoir développer le travail coopératif dans l'exercice de ce métier et grâce à cette recherche, je pourrais améliorer de nombreux points : expliquer clairement aux élèves les tâches qu'ils vont devoir faire en groupe, être plus rigoureuse dans l'organisation du dispositif avec un réel suivi et une étude longitudinale. Je pense par ailleurs que ce travail doit peut-être être réfléchi dès la maternelle. En effet, ici la classe concernée était une classe de CM2 mais il est fort probable que si ce travail était pratiqué plus tôt dans la scolarité, nous irions vers une diminution des conflits et une amélioration de la cohésion tout au long du parcours scolaire.

Ce travail de recherche m'a certes permis de m'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel mais pas seulement. Il m'a beaucoup apporté sur l'exercice du métier d'enseignant. En effet, j'ai pu acquérir et/ou renforcer des compétences que l'on retrouve dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation comme le partage des valeurs de la république par exemple (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2013). En effet, la coopération appelle à la solidarité, à l'entraide de ses pairs mais également au non-jugement et s'inscrit parfaitement également dans le parcours citoyen et l'éducation morale et civique. En outre, ce travail permet de renforcer la compétence poussant à connaître les élèves et à prendre en compte leur diversité. En effet, pour former les groupes en ultimate, il faut organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves et ainsi viser au mieux la coopération. Par ailleurs, il m'a fallu coopérer au sein d'une équipe et surtout bien communiquer avec l'enseignante de la classe pour élaborer le protocole (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2013).

Le sujet de la coopération est un vaste sujet touchant toutes disciplines. Il mérite une réelle implication et coordination pour et entre les élèves certes, mais également pour les enseignants qui doivent assurer une continuité pédagogique et donner du sens à leurs apprentissages. La coopération au service de la cohésion est ici à travers la recherche étudiée

pour les élèves mais il devrait tout autant l'être pour les enseignants car comme le disait l'écrivain japonais Ryunosuke Satoro :

« Individuellement nous sommes une goutte d'eau. Ensemble nous sommes un océan ».

5 Bibliographie

- Billard, S. (2016). Vers une culture commune de la coopération. *e-novEPS, Revue n°10*.
https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/enoveps10p1a3billard_1453981062849-pdf
- Bourgeois, É., & Nizet, J. (2005). *Apprentissage et formation des adultes* (Presses Universitaires de France). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bourg.2005.01>
- Buchs, C. (2014). *Apprendre (par) la coopération : Structurer le travail de groupe de manière efficace selon les principes de l'apprentissage coopératif*. In *Apprendre (par) la coopération*. file:///C:/Users/p13011/Downloads/0_intro_apprendre_cooperation-2.pdf
- Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves* (Réseau Canopé). <https://www.reseau-canope.fr/notice/la-cooperation-entre-eleves.html>
- David, V. (2016). Sports collectifs et coopération : Une relation à questionner. *e-novEPS, Revue n°10 article 5*, 9. https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/enoveps10p2a5david_1454660841641-pdf
- Delignières, D. (s. d.). *Les formes de groupement en EPS*. [Cours magistral].
http://sitepourpartager.free.fr/E.P.S./Progr%20Textes/Peda%20CAER/formes_de_groupement.pdf
- Evin, A. (2013). *Coopération entre élèves et histoires collectives d'apprentissage en Education physique et sportive : Contribution à la compréhension des interactions entre élèves et aux développements de dispositifs d'apprentissage coopératif* [Thèses de doctorat en Sciences et techniques des activités physiques et sportives, Ecole doctorale Cognition, éducation, interactions de Nantes]. Theses.fr. <http://www.theses.fr/2013NANT3009>
- Girard, Suzanne. (2014). *Coopération et collaboration au travail, quelle est la différence ?* | Suzanne Girard, Conseils RH et Coaching | <https://conseilrhcoaching.com/cooperer-et-collaborer-article/>

- Hauw, D. (2000). *Les groupes en EPS - des clés pour analyser l'activité des élèves et des enseignants* [Université de Montpellier]. StuDocu.
<https://www.studocu.com/fr/document/universite-de-montpellier/preparation-au-capeps/les-groupes-en-eps-des-cles-pour-analyser-l-activite-des-eleves-et-des-enseignants-denis-hauw/3717254>
- Howden, J., & Martin, H. (1997). *La coopération au fil des jours : Des outils pour apprendre à coopérer* (Chenelière/McGraw-Hill). https://ulyse.univ-lorraine.fr/discovery/fulldisplay/alma991005186389705596/33UDL_INST:UDL
- Tardif, J. & Côté, R. (2013). *Élaboration d'une grille d'évaluation*. Pédagogie universitaire.
<https://pedagogie.quebec.ca/outils/elaboration-dune-grille-devaluation>
- Jacomino, B. (2013). Freinet et la coopération [Éducation]. *Les Cahiers pédagogiques*.
<https://www.cahiers-pedagogiques.com/freinet-et-la-cooperation/>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story : Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.
<https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Larrieu, A., & Blanchet, N. (2017). *Ultimate—Construire un module d'apprentissage en jeux ou sports collectifs à l'école élémentaire* [document inédit]. <http://webtab.ac-bordeaux.fr/primaire/64/bayonne/eps/Ultimate/Ultimate%20module%202017.pdf>
- Gouvernement français. (2021, août 24). Code de l'éducation Article L111-1 (Loi n°201-1109) Légifrance. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000038904597/
- Margas, N., & Rull, M. (2016). *Corporéité et construction des attitudes : Le rôle de l'EPS dans le climat scolaire*. Revue EPS.
https://www.researchgate.net/publication/304743094_Margas_N_Rull_M_2016_Corporite_et_construction_des_attitudes_le_role_de_l'EPS_dans_le_climat_scolaire_In_O_Zanna_C_Velicheff_P-P_Bureau_Dossier_EPS_n83_Corps_et_climat_scolaire_Paris_Editions_revue_E
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2006). *Apprendre à vivre ensemble*. Eduscol
<https://eduscol.education.fr/1562/apprendre-vivre-ensemble>
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2013, juillet). *Formation des enseignants—Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Education.gouv.
<https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2015). *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Education.gouv. <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2015, mars 26). *Programme d'enseignement de l'école maternelle* (BO n°2 du 26 mars 2015). Education.gouv.
<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm>
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2015, avril 23). *Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015*. (Bon°17 du 23 avril 2015). Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse.
https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=32094
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2020, juillet 30). *Programmes d'enseignement*. (MENE2018712A). Education.gouv.
<https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo31/MENE2018712A.htm>
- Olry-Louis, I. (2003). Coopérer et apprendre par le dialogue – enjeux et perspectives. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32/3, 343-358. <https://doi.org/10.4000/osp.2778>
- Plante, I. (2012). L'apprentissage coopératif : Des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 35(4), 252-283.
- Pontais, C. (2015). *Les enjeux de l'EPS en tant que discipline scolaire*. Eps & société.
<http://epsetsociete.fr/les-enjeux-de-l-education-physique>

Réseau Canopé. (2015). *Apprendre par le jeu*. Canopé. <https://www.reseau-canope.fr/apprendre-par-le-jeu/utiliser-les-jeux-dans-sa-pratique-pedagogique/les-jeux-cooperatifs/objectifs-pedagogiques/la-cooperation-dans-les-instructions-officielles.html>

Reverdy, C. (2016). *La coopération entre élèves : Des recherches aux pratiques* (114), 32. IFÉ - ENS de Lyon. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=114&lang=fr>

Rey, J.-P. (2000). *Le groupe* (Editions Revue EPS).

Rouiller, Y., & Howden, J. (2010). *la pédagogie coopérative : Reflets de pratiques et approfondissements*. Chenelière éducation.

Slavin, R. E. (2010). L'apprentissage coopératif : Pourquoi ça marche ? In H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Éds.), *Comment apprend-on ?* (p. 171-189). OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264086944-9-fr>

St-Amand, J., Bowen, F., Bulut, O., Cormier, D., Janosz, M., & Girard, S. (2020). Le sentiment d'appartenance à l'école : Validation d'un modèle théorique prédisant l'engagement et le rendement scolaire en mathématiques d'élèves du secondaire. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, 28(2), 89-105. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.530>

Vincent, J.-F. (2006). *La pédagogie coopérative ou La coopération au coeur des apprentissages—* *Eléments historiques et questions en débat*. [Document inédit]. http://circo89-sens1.ac-dijon.fr/IMG/pdf/pedagogie_cooperative_OCCE_-2.pdf

6 Table des illustrations

Tableau 1 : Recueil des données	27
Tableau 2 : Les rencontres des trois équipes en pré-test	28
Tableau 3 : Les rencontres des trois équipes en post-test	29
Tableau 4 : extrait de la fiche séquence	29
Tableau 5 : construction du questionnaire.....	32
Tableau 6 : exemple d'item.....	32
Tableau 7 : Grille observation quantité des interactions	33
Tableau 8 : Grille observation aspect qualitatif	34
Tableau 9 : Résultats scores questionnaires	36
Tableau 10 : Quantité PP comparée classe entière.....	39
Graphique 1 : Scores comparés des élèves au questionnaire	37
Graphique 2 : Scores comparés du groupe classe au questionnaire.....	38
Graphique 3 : Évolution de la quantité de PP par équipe.....	39
Graphique 4 : évolution de la quantité des propos qualitatifs équipe A	40
Graphique 5 : évolution de la quantité des propos qualitatifs de l'équipe B	41
Graphique 6 : évolution de quantité des propos qualitatifs de l'équipe C.....	41
Graphique 7 : PP qualitatifs comparés de la classe entière.....	42

7 Annexes

Annexe n°1 : séquence pédagogique d'ultimate frisbee

« 6 / 6 » **ULTIMATE** UA n°2 cycle3

La connaissance préalable de la présentation des unités d'apprentissage est nécessaire à leur utilisation
 Pour choisir l'UA adaptée aux élèves, partir de leurs pratiques antérieures ou du cycle indiqué
 L'exemple d'UA de 6 séances proposé peut se dérouler différemment voire durer plus longtemps

Exemple d'Unité d'Apprentissage / Séances de 50'

A titre indicatif, chaque situation est représentée proportionnellement à sa durée

Séance n° 1		
Situation 1	Situation 2+ évolutions	
Séance n° 2		
Situation 1	Situation 3 + évolutions	
Séance n° 3		
Situation 2	Situation 5	Situation 4
Séance n° 4		
Situation 1+évolution 1	Situation 5 + évolutions	Situation 4
Séance n° 5		
Situation 1 + évolution 2	Situation 6	Situation 4
Séance n° 6		
Situation 6 + évolutions 1 et 2	Situation 4	

6 situations pour réaliser 6 séances

Situation 1 Ateliers d'habiletés motrices *Maîtriser le disque : le lancer, l'attraper, se l'échanger*

Organisation : classe divisée en ateliers, zones matérialisées

L'horloge	Lance et attrape	Relais zigzag
<p>But : attaquants (A) : se faire le maximum de passes sans faire tomber le disque ou se le faire intercepter</p> <p>défenseurs (D) : intercepter le disque</p> <p>Critère de Réussite : faire plus de passes que l'équipe adverse</p> <p>Règles : les défenseurs entrent un par un dans l'espace des attaquants après avoir effectué le tour en courant</p> <p>Évolutions : 1. distance entre les coéquipiers 2. temps limité</p>	<p>B : lancer le disque/réceptionner le disque entre les deux mains</p> <p>CR : se faire le maximum de passes consécutives</p> <p>OR : 1 disque pour deux élèves</p> <p>R : les lancers et les réceptions doivent se faire dans les espaces délimités</p>	<p>B : effectuer des passes jusqu'à la zone de marque</p> <p>CR : ne pas faire tomber le disque</p> <p>OR : chaque élève se place au niveau d'un plot</p> <p>R : la dernière réception de disque doit se faire par un élève situé dans la zone de marque</p> <p>ME : utiliser le pied de pivot pour passer de la réception au lancer</p>

Situation 2 « 3 contre 1 » *Maîtriser des passes et des réceptions en mouvement*

B : amener le disque dans sa zone de marque.

CR : nombre de fois où le disque est réceptionné dans la zone de marque.

OR : l'espace de jeu est délimité par des plots avec une zone de marque définie et le disque est posé au sol. Les élèves changent de rôle au sein de leur groupe.

R : -un des attaquants court pour ramasser le disque posé au sol et fait une passe à un coéquipier. La dernière réception de disque doit se faire par un élève situé dans la zone de marque.
 -ne pas se déplacer avec le disque, possibilité d'utiliser le pied de pivot.
 -respecter la distance réglementaire (un bras) lorsque le défenseur cherche à récupérer le disque.
 -le défenseur peut intercepter le disque, le faire tomber au sol ce qui fait perdre les attaquants.

E : 1. distance du disque posé au sol par rapport à la zone de marque
2. « 3 contre 2 »

DIRECTION DES SERVICES DEPARTEMENTAUX DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE SEINE ET MARNE / GROUPE EPS 1^{er} DEGRE 2014 / 2015

Annexe n°2 : Outil questionnaire hypothèse 1

Prénom :

Lis la proposition dans la colonne de gauche et entoure en face le mot qui correspond le mieux pour toi.	
1. Je me sens écouté(e) lors d'un échange en groupe avec d'autres camarades.	Jamais – Rarement – Souvent – Toujours
2. Je peux travailler en groupe.	Jamais – Rarement – Souvent – Toujours
3. Je défends mes idées au sein de mon groupe.	Jamais – Rarement – Souvent – Toujours
4. Je suis satisfait(e) du travail en coopération avec mon équipe.	Jamais – Rarement – Souvent – Toujours
5. Je prends la parole lorsque je suis en classe entière.	Jamais – Rarement – Souvent – Toujours
6. Je prends la parole dans un petit groupe.	Jamais – Rarement – Souvent – Toujours
7. Si j'ai besoin je demande de l'aide à mes camarades.	Jamais – Rarement – Souvent – Toujours
8. J'aide mes camarades s'ils en ont besoin.	Jamais – Rarement – Souvent – Toujours
9. Lors d'un échange j'écoute les autres parler.	Jamais – Rarement – Souvent – Toujours
10. J'encourage toute mon équipe en EPS.	Jamais – Rarement – Souvent – Toujours
11. Je fais progresser mon équipe en EPS.	Jamais – Rarement – Souvent – Toujours

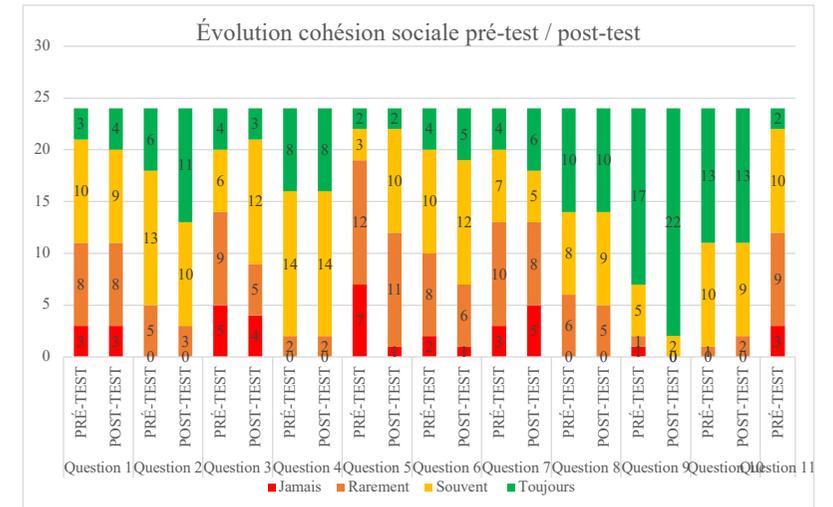
Annexe n°3 : Grille observation quantité des interactions au pré-test et post-test

GRILLE QUANTITATIVE PRÉ-TEST				GRILLE QUANTITATIVE POST-TEST			
Équipe A	PP phase1	PP phase2	Total PP par élève et au total	Équipe A	PP phase1	PP phase2	Total PP par élève et au total
A1	0	0	0	A1	1	1	2
A2	1	1	2	A2	1	1	2
A3	2	0	2	A3	2	2	4
A4	4	4	8	A4	5	5	10
A5	1	2	3	A5	1	2	3
A6	2	0	2	A6	1	2	3
A7	1	3	4	A7	3	3	6
A8	3	1	4	A8	1	2	3
Équipe B	PP phase 1	PP phase 2	Total PP par élève et au total	Équipe B	PP phase 1	PP phase 2	Total PP par élève et au total
B1	3	3	6	B1	4	2	6
B2	1	2	3	B2	3	3	6
B3	2	2	4	B3	2	2	4
B4	1	4	5	B4	3	2	5
B5	1	2	3	B5	ABS	ABS	ABS
B6	2	4	6	B6	2	2	4
B7	1	2	3	B7	3	2	5
B8	0	1	1	B8	2	1	3
Équipe C	PP phase 1	PP phase 2	Total PP par élève et au total	Équipe C	PP phase 1	PP phase 2	Total PP par élève et au total
C1	1	1	2	C1	ABS	ABS	ABS
C2	1	2	3	C2	3	1	4
C3	0	2	2	C3	2	2	4
C4	3	3	6	C4	10	2	12
C5	0	0	0	C5	2	0	2
C6	2	2	4	C6	1	1	2
C7	0	3	3	C7	3	3	6
C8	6	1	7	C8	9	4	13

Annexe n°4 : Ensemble des réponses au questionnaire pré-test et post-test

	PRÉ-TEST										
	Question 1	Question 2	Question 3	Question 4	Question 5	Question 6	Question 7	Question 8	Question 9	Question 10	Question 11
Jamais	3	0	5	0	7	2	3	0	1	0	3
Rarement	8	5	9	2	12	8	10	6	1	1	9
Souvent	10	13	6	14	3	10	7	8	5	10	10
Toujours	3	6	4	8	2	4	4	10	17	13	2

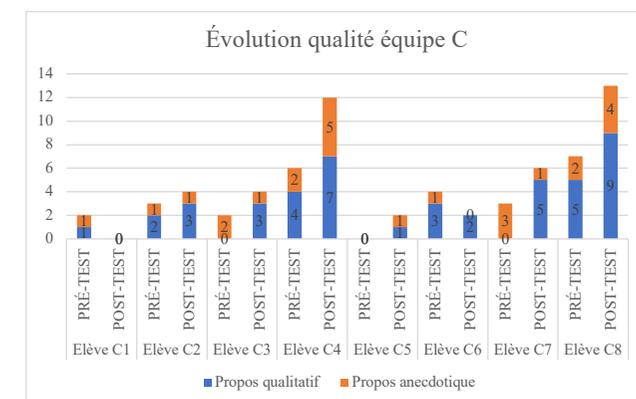
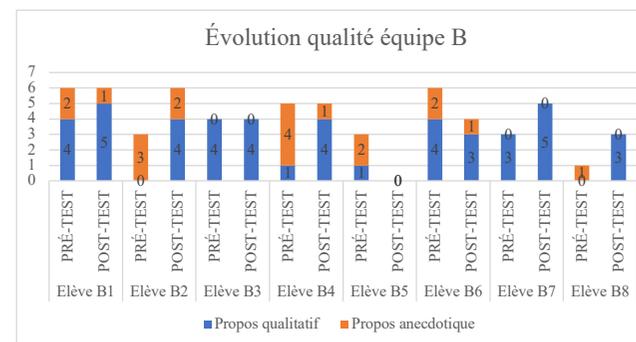
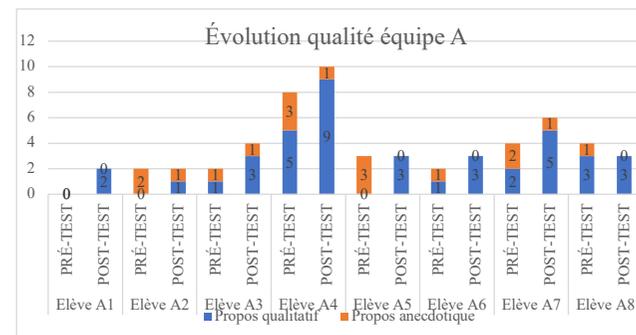
	POST-TEST										
	Question 1	Question 2	Question 3	Question 4	Question 5	Question 6	Question 7	Question 8	Question 9	Question 10	Question 11
Jamais	3	0	4	0	1	1	5	0	0	0	2
Rarement	8	3	5	2	11	6	8	5	0	2	8
Souvent	9	10	12	14	10	12	5	9	2	9	12
Toujours	4	11	3	8	2	5	6	10	22	13	2



Annexe n°5 : grille observation qualité des interactions

Équipe	Total PP	Propos qualitatif	Propos anecdotique	Total PP qualitatif
Elève				

Annexe n°6 : détail par élève de l'évolution de la qualité des interactions



Annexe n°7 : transcriptions des propos des élèves au pré-test

Transcription 1 : Phases de stratégie de l'équipe A

Phase 1 avant le match équipe A vs C

1	Enseignante	Vous pouvez commencer, alors, qu'elle va être votre stratégie de jeu ?
2	Élève A4	On va faire des passes
3	Élève A5	Arrête Valentin ! (Reprend un élève qui ne suit pas)
4	Élève A6	Faut faire des passes !
5	Élève A8	Se démarquer !
6	Élève A3	On va les battre ils sont nuls
7	Élève A7	Bah moi je pense qu'il faut... (personne ne l'écoute)
8	Élève A2	Alors déjà... (personne n'écoute)
9	Élève A8	Il faut se démarquer
10	Élève A6	Oh parlez moins fort ils nous entendent !
11	Élève A4	Si tu veux ouai
12	Élève A4	Hey on se fait pas des « tiens » « tiens » (mimant une passe très lente)
13	Élève A3	Démarquage
14	Élève A8	Il faut se démarquer aussi
15	Élève A4	Allez go !

Phase 2 avant le match équipe A vs B

1	Enseignante	Vous pouvez commencer, alors, qu'elle va être votre stratégie de jeu ?
2	Élève A5	Mais Léa pourquoi t'a dit Léa ?
3	Élève A4	« Les gars » !
4	Élève A8	Alors notre stratégie de perdre...
5	Élève A4	Chuuuuut, tais-toi c'est pas ça !
6	Élève A7	Il faut juste se faire des passes et essayer de les défendre
7	Élève A4	Mais il faut faire des passes aux personnes qui sont seules
8	Élève A7	Surtout essayer de marquer une seule et ensuite gérer à la défense
9	Élève A5	J'ai rien compris mais bon
10	Élève A4	S'il y a une personne toute seule, après si quelqu'un derrière... ok c'est bon c'est bon ?
11	Élève A2	Ouai
12	Élève A7	Ouai

Transcription 2 : Phases de stratégie de l'équipe B

Phase 1 avant le match équipe B vs C

1	Enseignante	Vous pouvez commencer, alors, qu'elle va être votre stratégie de jeu ?
2	Élève B3	Maintenant il faut faire des petites passes
3	Élève B1	Mais non on les pousse on est défenseurs

4	Élève B5	Bah on les défonce toujours alors... (il part du cercle)
5	Élève B6	Ouai c'est ça la stratégie on les éclate et puis c'est bon (il part puis revient)
6	Élève B2	Ouai aller (il part)
7	Élève B3	Ouai bah on essaie de chipp... D'attraper le frisbee en plein vol
8	Élève B4	Ouai par contre s'ils le font voler on a un petit problème on a pas des ailes
9	Élève B1	Mais il faut les gêner !!!
10	Élève B7	Prendre ceux qui ont... qui sont euh...
11	Élève B6	Ouai et les coller mais tu fais gaffe à pas être trop près
12	Élève B1	Mais nan mais pas les coller les gêner ! tu sais ce que ça veut dire coller et gêner

Phase 2 avant le match équipe B vs A

1	Enseignante	Vous pouvez commencer, alors, qu'elle va être votre stratégie de jeu ?
2	Élève B3	Il faut sauter pour l'attraper au lieu d'attendre la de son canapé
3	Élève B6	Se démarquer
4	Élève B5	Regardez mon sac à dos
5	Élève B4	Quel rapport ?
6	Élève B7	Il faut faire des passes courtes quand on est un peu coincés
7	Élève B3	Et se démarquer ! se démarquer !
8	Élève B1	Ouai il faut pas rester collés comme on fait là c'est débile !
9	Élève B6	Ouai
10	Élève B4	Ouai parce que... (personne n'écoute)
11	Élève B6	Aussi s'il est trop près
12	Élève B4	Et toi (s'adressant à l'élève B2) essaye de faire des petites passes par ce que les grandes passes en l'air ça ne va pas trop nous aider parce que de 1 personne ne va pouvoir les rattraper et de 2 le vent va dévier sa trajectoire
13	Élève B1	Ouai pour être plus sûres de rattraper
14	Élève B5	Bien se démarquer qu'on soit devant ou derrière
15	Élève B8	Bah en gros il faut faire que ce qu'on sait faire quoi
16	Élève B2	Ouai voilà
17	Élève B4	Ouai aussi
18	Élève B7	Le plus important essayer de rattraper le frisbee
19	Élève B6	Comme dit val le croque-monsieur (il parle de la technique pour rattraper le frisbee)
20	Élève B1	Ou la pince de crabe
21	Élève B2	Pas avec les ongles parce que... ça fait mal

Transcription 3 : Phases de stratégie de l'équipe C

Phase 1 avant le match de l'équipe C vs A

1	Enseignante	Vous pouvez commencer, alors, qu'elle va être votre stratégie de jeu ?
2	Élève C8	Du coup qu'est-ce qu'on peut faire pour prendre, pour euhhh garder le frisbee
3	Élève C2	Mais je ne suis pas dans le cercle !

4	Élève C4	Pour le garder, bah il ne faut pas qu'il y en ai un qui soit tout seul, il faudrait qu'il y en ai un qui soit démarqué
5	Élève C3	Tu es enrhumée ?
6	Élève C4	Oui je sais ce n'est pas drôle
7	Élève C4	Il faudrait qu'il y en ai un qui se rapproche un peu plus, ou sinon on met des défenseurs qui en prennent un autre
8	Élève C8	Mais je pense le mieux il faut qu'il y en ai 4 qui aille sur une personne et 4 sur une autre
9	Élève C3	Euh ouai
10	Élève C8	Ouai 4 sur une personne et 4 sur une autre
11	Élève C6	Sinon au pire et bah il y en a quelques-unes d'entre-nous qui... (on lui coupe la parole)
12	Élève C8	C'est qui le plus grand nous ?
13	Élève C6	Bah (on lui coupe la parole)
14	Élève C8	Non mais en taille
15	Élève C1	C'est elle (parle de l'élève C6)
16	Élève C8	Bon bah on verra bien

Phase 2 avant le match de l'équipe C vs B

1	Enseignante	Vous pouvez commencer, alors, qu'elle va être votre stratégie de jeu ?
2	Élève C7	Allezzzz venez
3	Élève C2	J'ai une idée on fait une chenille et... (On ne l'écoute pas)
4	Élève C7	C'est-à-dire ? Toi viens ! (Parle de l'élève C5)
5	Élève C1	C'est ou le but ?
6	Élève C2	Et si on faisait comme la chenille...
7	Élève C6	Donc par exemple celui qui vient, par exemple celui qui est le plus près on lui lance parce qu'on ne va pas aller le lancer à deux mètres
8	Élève C4	Bah oui mais je suis d'accord avec toi mais s'il y en a un qui est trop près de nous ...
9	Élève C8	Bah il prend le frisbee dans la tronche
10	Élève C4	Euh et qu'ils sont tous comme ça (mime les bras des défenseurs) c'est pas très... on ne va pas marquer plus
11	Élève C7	Oui mais on fait...
12	Élève C6	Bah là on le lance loin mais s'il n'y a personne devant nous
13	Élève C4	Oui bah on lance à celui qui est démarqué quoi

Annexe n°8 : transcriptions des propos des élèves au post-test

Transcription 4 : Phases de stratégie de l'équipe A

Phase 1 avant le match équipe A vs B

1	Enseignante	Vous pouvez commencer, alors, qu'elle va être votre stratégie de jeu ?
2	Élève A4	Allez on va gagner les gars !
3	Élève A7	Alors déjà pour gagner il nous faut une bonne stratégie !
4	Élève A4	Alors déjà il faut s'écartier des autres quand y'a un défenseur contre nous
5	Élève A3	Marquer l'adversaire
6	Élève A4	Comme ça on pourra faire la passe plus vite
7	Élève A1	Il ne faut pas faire des passes trop longues
8	Élève A4	Et on pousse son pied sur le côté pour vite l'envoyer quand il n'y aura personne ok ?
9	Élève A2	Et bien regarder la personne quand vous lui envoyez le frisbee
10	Élève A5	Oui pour qu'il comprenne bien que c'est lui parce que des fois on n'est pas sûrs
11	Élève A4	Si vous voyez que vous êtes trop entourés vous l'envoyez plus vers le haut
12	Élève A7	Euh c'est trop risqué je trouve, peut-être il vaut mieux attendre vienne aussi
13	Élève A3	Bah oui mais le but après c'est toujours de le lancer à quelqu'un qui est démarqué
14	Élève A7	Qui n'essaie rien n'a rien !
15	Élève A6	Oui c'est vrai on essaie c'est pas grave il faut tenter !
16	Élève A8	Allez on s'aide, on se regarde et on va y arriver on va les battre !

Phase 2 avant le match équipe A vs C

1	Enseignante	Vous pouvez commencer, alors, qu'elle va être votre stratégie de jeu ?
2	Élève A4	Bon alors il y a des trucs qu'on a mieux fait et d'autre bof
3	Élève A1	On était mieux démarqués je trouve non ?
4	Élève A5	Mouai on peut encore mieux enfin je pense
5	Élève A4	Bon on ne se met pas trop près, moi j'arrive bien à ramasser loin donc vous pouvez me le lancer derrière
6	Élève A6	Moi je préfère pas trop loin quand même
7	Élève A7	Oui pareil, après on peut se faire en arrière aussi quand on n'est pas sûr plutôt que de perdre le frisbee en le faisant tomber...
8	Élève A4	Oui mais pas trop non plus sinon on n'avance pas assez
9	Élève A8	Bah ce n'est pas grave l'important c'est d'avoir des points pas d'aller le plus vite possible hein
10	Élève A6	Oui voilà on fait au mieux
11	Élève A4	On ne lance pas trop loin pour eux, moi ça va et si vous avez besoin d'aller en arrière ok mais pas trop non plus
12	Élève A7	Non pas trop mais ça peut servir quoi
13	Élève A2	Oui moi quelquefois je trouve ça bien aussi
14	Élève A3	Pas trop fort non plus ça fait mal
15	Élève A3	Et en plus quand on lance fort on rattrape mal
16	Élève A4	Oui bah on lance normal
17	Élève A5	Oui pas comme des boulets ni trop doucement les autres ils le prennent sinon
18	Élève A7	On fait comme tout à l'heure on regarde bien on le lance et on reste en mouvement tout le temps il faut bien se démarquer mais pour ça il faut bouger aussi

19	Élève A8	Ok donc quand c'est loin on peut le lancer à toi (montre un élève) et on pas trop fort, on bouge bien et on se regarde surtout !
----	----------	--

Transcription 5 : Phases de stratégie de l'équipe B

Phase 1 avant le match équipe B vs C

1	Enseignante	Vous pouvez commencer, alors, qu'elle va être votre stratégie de jeu ?
2	Élève B3	Bon alors toi il faudrait que tu fasses moins de grandes passes si tu peux, sinon on arrive moins bien à les rattraper
3	Élève B2	D'accord bah je vais essayer de faire plus court alors
4	Élève B1	Moi aussi quelquefois je lance trop loin je vais faire plus court
5	Élève B4	Il faut aussi qu'on évite de faire des passes trop basses parce que on n'arrive pas à les rattraper aussi
6	Élève B7	Oui donc pas trop bas et on fait des passes courtes
7	Élève B1	On va essayer au mieux !
8	Élève B4	Oui aussi n'hésitez pas n'oubliez pas qu'on peut aussi faire des passes à recul
9	Élève B1	Oui et on donne le frisbee à tout le monde d'accord ?
10	Élève B2	Oui on joue ensemble
11	Élève B6	Oui bien-sûr bah sauf s'ils sont trop près
12	Élève B4	Oui des passes à recul car s'il y a toute l'équipe verte devant nous bah autant reculer, parce que la sinon c'est sûr ils vous auront le frisbee
13	Élève B3	Par contre faites le bien, parce que moi l'autre fois maîtresse me disait que je lançais trop haut mais c'est que je ne pouvais pas le lancer aux autres
14	Élève B8	Oui voilà donc le problème c'est si on est trop près
15	Élève B6	Il faut se démarquer mais pas trop loin ou trop en face pour mieux lancer
16	Élève B1	On va essayer de se mettre à la bonne distance
17	Élève B2	Oui on fera moins tomber donc on ira plus vite vers la zone
18	Élève B7	Allez ! on s'applique sur les lancers
19	Élève B8	Hey comme des champions de foot tant que ça ne siffle pas on continue !
20	Élève B7	Oui aller hey on veut gagner ensemble les gars !

Phase 2 avant le match équipe B vs A

1	Enseignante	Vous pouvez commencer, alors, qu'elle va être votre stratégie de jeu ?
2	Élève B4	Bon est-ce qu'on peut arrêter de faire des passes en hauteur ?
3	Élève B2	Mais non mais je suis d'accord mais après sinon on l'envoie dans la tête des autres,
4	Élève B6	Toi regarde quand tu as le frisbee tu le relance tout de suite tu n'attends pas trop longtemps sinon ils ont le temps de te gêner la défense !
5	Élève B3	Si on voit quelqu'un qui n'y arrive pas on essaie de se lancer, comme moi quand je l'ai lancé je l'ai rattrapé moi aussi (rire)
6	Élève B6	Oui voilà, et on essaie de compter dans notre tête
7	Élève B1	Oui car 10 secondes ça passe quand même vite au final
8	Élève B2	Ça passe très vite
9	Élève B4	On peut aussi le dire à notre camarade s'il n'a pas compté, par exemple au bout de 7 secondes on lui dit vite vite
10	Élève B3	Oui on fait ça on dit vite comme ça on sait tous qu'il ne reste pas beaucoup de temps
11	Élève B2	Bah après ça dépend comment ils comptent eux aussi...
12	Élève B1	Non mais on compte tous dans notre tête et peut être sûre on compte pour les autres

13	Élève B7	Ça fait deux comptes c'est plus sûr et puis même il faut qu'on soit en mouvement car s'il faut attendre autant de temps ça veut dire qu'on n'est pas bien démarqué et que la personne n'arrive pas à nous le lancer
14	Élève B8	Bah oui il ne faut pas arrêter de bouger car les défenseurs à chaque fois ils prennent chacun un joueur
15	Élève B7	Oui donc pour les déstabiliser il faut tout le temps bouger

Transcription 6 : Phases de stratégie de l'équipe C

Phase 1 avant le match de l'équipe C vs B

1	Enseignante	Vous pouvez commencer, alors, qu'elle va être votre stratégie de jeu ?
2	Élève C8	Il faut faire des passes courtes déjà
3	Élève C4	Oui c'est vrai mais il faut aussi le faire au démarqués parce que regarde dans la fiche il y a marqué (parle de la fiche d'observation de l'équipe sur la touche pendant les matchs), est-ce qu'ils se démarquent bien...
4	Élève C8	Déjà il faut bien faire les instructions de la fiche j'ai l'impression
5	Élève C4	Bah c'est un peu logique quand même hein
6	Élève C5	Ouai c'est vrai
7	Élève C4	Il ne faut pas oublier qu'on reste à une main et un frisbee parce que des fois on oublie et du coup ça nous pénalise
8	Élève C8	Oui sinon on le prend dans la tête... (rire des élèves) enfin on se blesse quoi
9	Élève C8	Mais euh oui des passes courtes, se démarquer, marquer l'ennemi
10	Élève C5	On peut aussi faire des passes longues mais il faut les maîtriser quoi
11	Élève C8	En fait il faut gêner les adversaires c'est ça quoi
12	Élève C4	Oui et si c'est un qui euh... de toute façon tu le vois dans le regard de celui qui lance donc il faut essayer d'aller vers celui qui va rattraper, et y'en a deux ce serait bien qu'ils essaient de rester un peu euhh enfin on est combien
13	Élève C3	Ouai c'est les mêmes règles que la dernière fois quoi
14	Élève C8	Bah c'est toujours le même jeu (rire)
15	Élève C3	Allez on reprend plus sérieusement la stratégie on doit gagner tous ensemble !!
16	Élève C4	Peut-être 3 qui restent assis sur les autres parce que sinon après on ne les voient pas et au pire il y en a deux et il y en a un qui reste démarqué quand il passe le frisbee
17	Élève C8	A mon avis ça va être ou Loïc ou Bastien qui va y aller donc il faudrait quelqu'un qui court assez vite pour récupérer le frisbee
18	Élève C2	Bah Léia elle court vite ça peut être notre atout pour la vitesse
19	Élève C4	Mais on court tous un peu vite, c'est obligé qu'il n'y en ai qu'un qui aille ?
20	Élève C2	Non pas forcément tout le monde peut y aller
21	Élève C6	Oui mais il y en a un qui prend le frisbee quoi
22	Élève C4	Tout le monde y va et celui qui l'a bah voilà et on avisera
23	Élève C8	Donc on résume, passes courtes, se démarquer, marquer les ennemis, bloquer pour...
24	Élève C4	Rester à une main, respecter les règles
25	Élève C7	Marquer les ennemis c'est-à-dire, si je suis comme ça et que je veux te le lancer et bah toi tu te mets comme ça et tu l'attrape

26	Élève C4	Il ne faut pas hésiter à sauter pour le rattraper, et quand c'est nous qui avons la balle ce serait bien qu'il y en ai qui soient démarqués
27	Élève C7	Il faut du coup vraiment privilégié les passes courtes
28	Élève C2	Il faut pas le laisser dans l'herbe
29	Élève C7	Il faut aussi pas oublier de compter quand on a le frisbee c'est que 10 secondes
30	Élève C4	N'oubliez pas qu'on s'auto-arbitre
31	Élève C8	Je pense qu'il faut rester groupés, pas par exemple un qui va à l'autre bout

Phase 2 avant le match de l'équipe C vs A

1	Enseignante	Vous pouvez commencer, alors, qu'elle va être votre stratégie de jeu ?
2	Élève C8	Bon on fait la même que tout à l'heure
3	Élève C3	Oui on s'y prend pareil ça a bien fonctionné même si on a eu que 1 à 2
4	Élève C7	Oui par contre par exemple quand on loupe une passe...
5	Élève C4	N'oubliez pas...
6	Élève C8	Attendez un seul qui parle à la fois la (régule la prise de parole)
7	Élève C4	N'oubliez pas les règles
8	Élève C7	Par contre quand on rate une passe ce n'est pas grave on ne s'énerve pas on continu
9	Élève C3	Oui ça se joue jusqu'au bout on s'aide et on s'encourage
10	Élève C8	(Brouhaha) allez on se reconcentre on a pas beaucoup de temps
11	Élève C7	Oui, bon quand on n'attrape pas le frisbee...
12	Élève C8	Déjà il faut surtout se démarquer, attraper le frisbee et marquer un adversaire
13	Élève C6	Il faut regarder la personne à qui on le lance
14	Élève C2	Oui on regarde bien on ne lance pas trop fort et ça devrait être encore mieux

Marie-Loup BORNET

**La coopération au service de la cohésion entre élèves
Terrain d'apprentissage : Éducation Physique et Sportive**

Résumé :

Ce mémoire questionne la relation entre la pédagogie coopérative et la cohésion sociale à travers la mise en place d'une séquence d'ultimate. Le climat de classe et la cohésion restent au cœur du métier de professeur des écoles et fait partie du quotidien scolaire. Alors la question suivante se pose : quel impact la mise en place de la coopération en EPS peut avoir sur la cohésion de groupe ? Ce mémoire tente d'y répondre à l'aide des recherches et d'analyse de données mais il offre également un regard sur la mise en place du dispositif de coopération en EPS. Pour ce faire, j'ai mené une étude dans une classe de CM2. A l'aide d'une grille d'observation, d'un questionnaire et de transcriptions j'ai porté mon attention sur deux hypothèses : d'une part la cohésion entre élèves et d'autre part la quantité et qualité des interactions. Suite à mon analyse, la mise en place de la coopération améliore positivement à la fois la cohésion et la quantité mais aussi qualité des interactions.

Mots clés : coopération / cohésion sociale / interactions / sport collectif