

Diplôme d'enseignement pour le degré secondaire 1 et les écoles de maturité
Master of Advanced Studies in Secondary and Higher Education

Conséquences de la pratique de jeux de coopération en cours d'EPS sur la cohésion de groupe d'une classe

Production écrite liée au travail écrit de recherche

Loïc Maillard

Directeur de projet Claudio Siegrist

Remerciements

Je tiens à exprimer ma sincère reconnaissance envers les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce travail de recherche. Tout d'abord, je tiens à remercier Claudio Siegrist, mon directeur de recherche, pour son soutien constant et son encadrement attentif tout au long de ce projet.

Je souhaite également remercier Sheila Padiglia, pour son expertise et ses précieux conseils qui ont permis d'enrichir et de renforcer la qualité de cette recherche.

Enfin, je voudrais exprimer ma gratitude envers mes élèves, qui ont généreusement participé à cette étude. Leur collaboration et leur engagement ont été essentiels pour mener à bien cette recherche.

Résumé

Les expériences que j'ai vécues lors de mes leçons d'éducation physique et sportive, d'abord en tant qu'élève puis comme enseignant, m'ont amené à constater une grande différence de participation des élèves lors de la pratique des divers jeux et sports qui à terme, mène à la formation de groupes sociaux distincts. Je me suis donc demandé si la pratique régulière de jeux de coopération lors des leçons de sport pouvait, à terme, améliorer la cohésion d'une classe et augmenter l'épanouissement social des élèves. Cette séquence a été pratiquée sur une durée de 6 semaines. Lors de la 1ère leçon, les élèves ont été invités à répondre à un questionnaire se rapportant à leur sentiment de cohésion dans la classe et leurs ressentis personnels. Le même questionnaire leur a été donné en fin de séquence afin de pouvoir comparer les résultats. J'ai également choisi de concentrer mes recherches sur des élèves en marge que j'ai soigneusement présélectionné à l'aide du premier questionnaire et d'un jeu test. Les résultats que j'ai obtenus démontrent une amélioration significative de la cohésion de classe en général. Le ressenti personnel de chaque élève s'est également amélioré. La comparaison des résultats entre l'ensemble des élèves de la classe et les élèves présélectionnés montre que l'expérience s'est révélée plus bénéfique pour ces derniers.

Mots-clés : éducation physique et sportive, coopération, cohésion de groupe, appartenance, capacité transversale.

Table des matières

1 Introduction.....	5
2 Aspects théoriques.....	6
2.1 La coopération.....	6
2.1.1 Définition	6
2.1.2 L'apprentissage coopératif	6
2.2 Cohésion de groupe	8
2.2.1 Définition	8
2.2.2 Paramètres de la cohésion de groupe	8
2.2.3 Obstacles à la cohésion de groupe	10
2.3 Les différences et les liens entre la cohésion et la coopération.....	11
3 Méthode	12
3.1 Echantillon	12
3.2 Procédure expérimentale	12
3.2.1 Questionnaires.....	12
3.2.2 Phase d'observation : choix des élèves en marge du groupe	13
3.2.3 Jeux de coopération.....	13
3.3 Méthode d'analyse des résultats.....	14
3.3.1 Analyse 1 : Le climat de classe général	14
3.3.2 Analyse 2 : Les élèves en marge	14
4 Résultats.....	15
5 Discussion.....	21
5.1 Interprétation des résultats	21
5.1.1 Analyse de l'évolution de la cohésion du groupe classe	21
5.1.2 Analyse des élèves en marge.....	23
5.2 Réponses aux questions de recherche	24
5.3 Biais éventuels.....	24
5.4 Applications pratiques	25
6 Conclusion	26
Bibliographie.....	26
Annexes.....	28

1 Introduction

Dans notre société actuelle, nous privilégions la réussite individuelle plutôt que l'entraide et la solidarité. En effet, nous vivons une époque où la performance est devenue un critère de sélection et où nous sommes sans cesse comparés aux autres. Les cours d'éducation physique et sportive n'échappent pas à la règle. Lors de chaque épreuve ou presque, les capacités physiques propres à chaque élève sont évaluées dans le but d'établir un classement dépendant de leur réussite. Cependant, le milieu scolaire rassemble des enfants de multiples horizons, chacun ayant des compétences et un passé qui lui sont propres, créant ainsi une diversité et une hétérogénéité très riche qui, cependant, pénalisent bien souvent les individus appartenant à la minorité. En tant qu'étudiant dans le domaine du sport et futur enseignant de cette même discipline, j'ai souvent pu constater que cette hétérogénéité pouvait effectivement créer certaines ségrégations sociales dans le milieu scolaire. A force de se sentir mis à l'écart, certains élèves perdent leur motivation, ne se sentent plus intégrés à la classe et ne s'impliquent plus dans les leçons d'éducation physique. Par l'intermédiaire de ce travail, je souhaite donc expérimenter une méthode permettant d'éviter que de telles ségrégations sociales se produisent et ne nuisent à la cohésion de la classe. J'ai donc choisi d'expérimenter une méthode basée sur la pratique de jeux de coopération. Cette méthode peut être scindée en deux approches distinctes : une approche globale et une approche ciblée. Par l'intermédiaire de questionnaires distribués aux élèves en début et en fin de la séquence, j'ai premièrement réalisé une approche globale afin d'évaluer l'évolution du climat général de la classe et de sa qualité d'accueil. La seconde approche, ciblée, vise quant à elle à comparer l'évolution de certains élèves en marge que j'ai moi-même sélectionnés à la suite d'un jeu de référence en début de séquence. J'ai ensuite décidé de réaliser une analyse des réponses obtenues aux questionnaires selon trois axes principaux : le climat général de la classe, les rôles des élèves au sein de cette classe et, finalement, l'auto-évaluation et la perception que les élèves ont de cette réalité et quels sont les bénéfices qu'ils en retirent.

L'objectif de ce travail est donc d'établir une méthode permettant de niveler les différences entre les élèves et ainsi permettre à chacun de se sentir impliqué et intégré dans le groupe, en dépit de son hétérogénéité, pendant les leçons d'EPS mais aussi en dehors. Je souhaite également savoir s'il est possible d'améliorer les relations sociales entre les élèves et la cohésion de groupe au sein d'une classe par l'intermédiaire de la pratique de jeux de coopération nécessitant la pleine participation de chacun. J'espère également constater une amélioration de la motivation, de la confiance et de l'estime de soi des élèves. A terme, cette méthode pourrait être appliquée afin de permettre aux enseignants de créer un climat social sain et favorable en début d'année ou de leur offrir une potentielle solution pour résoudre des conflits au sein de leur classe.

2 Aspects théoriques

2.1 La coopération

2.1.1 Définition

La coopération est un concept complexe qui a été étudié par de nombreux chercheurs de différentes disciplines telles que la biologie, la psychologie, la sociologie et l'économie. Elle peut être défini comme un comportement social où deux ou plusieurs individus s'engagent dans une activité commune qui profite à chacun d'entre eux (Hogg, 2015). Autrement dit, la coopération émerge lorsqu'au moins deux individus s'associent afin d'atteindre un objectif commun. Tous deux doivent alors fournir un effort, une dépense d'énergie, qui sera récompensée lors de la réussite de la tâche. La coopération est un comportement naturel que l'on retrouve chez la majeure partie des espèces grégaires. Elle remonte à la nuit des temps et a joué un très grand rôle dans l'évolution. Elle peut prendre de nombreuses formes, comme la coopération pour la chasse, la protection des enfants ou la construction de nids. L'une des nombreuses preuves à l'utilité évolutive de la coopération humaine remonte à la période des chasseurs-cueilleurs il y a de cela plus de 10'000 ans. Il existe des données ethnographiques témoignant de la coopération au sein de ces sociétés passées. Dans l'article intitulé « The evolution of human cooperation » écrit par Apicella, C. L. et Silk, J. B. (2019) il est mentionné qu'il existait une division sexuelle du travail dans laquelle les femmes se chargeaient principalement de la cueillette de plantes au rendement relativement prévisible tandis que les hommes étaient en charge de la chasse et de la collecte de miel dont le rendement est très variable. Les êtres humains étant omnivore, cette collaboration entre les individus et cette division des tâches assurent à tous les membres du groupe une alimentation riche et variée (Apicella & Silk, 2019).

2.1.2 L'apprentissage coopératif

De nos jours, la coopération fait toujours partie intégrante de notre vie et nous permet d'en tirer des bénéfices. Le milieu scolaire n'échappe pas à la règle. Dans la littérature scientifique, on trouve un très large recueil d'études cherchant à évaluer l'impact que la coopération peut avoir sur l'apprentissage des élèves. On parle alors d'apprentissage coopératif. Il s'agit d'une approche d'enseignement qui implique la collaboration entre les étudiants pour atteindre des objectifs communs. Cette méthode a été fortement étudiée et les résultats ont démontré que les étudiants qui apprennent de manière coopérative peuvent tirer de nombreux bénéfices. Selon Robert E. Slavin (1987), un expert en la matière, l'apprentissage coopératif peut aider les étudiants à développer des compétences sociales et relationnelles, telles que la coopération, la communication, le respect de l'autre et la résolution de conflits. De plus, les étudiants qui apprennent de manière coopérative peuvent également améliorer leur estime de soi et leur motivation à apprendre. Dans une autre étude

intitulée "The effects of cooperative learning activities on students' achievement: A meta-analytic review" (Slavin, 1983), Slavin a examiné les avantages potentiels de l'apprentissage coopératif sur les résultats des étudiants. Pour cela, l'auteur a effectué une analyse de nombreuses études sur le sujet et en a conclu que les activités d'apprentissage coopératif avaient un effet positif sur les résultats des étudiants. Les étudiants impliqués dans des activités coopératives ont en moyenne obtenu des scores plus élevés que ceux impliqués dans des activités d'apprentissage individuel ou compétitif. En plus de ses avantages pour les élèves, l'apprentissage coopératif peut également aider les écoles à améliorer la qualité de leur enseignement, à augmenter l'engagement des apprenants, à réduire les défis disciplinaires et à favoriser un climat scolaire plus positif (Slavin, 1987). Cependant, il est important de noter que, pour tirer le meilleur parti de l'apprentissage coopératif, les enseignants doivent être formés sur la manière de le mettre en œuvre efficacement dans leurs classes (Slavin, 1987). Un exemple concret permettant la mise en place d'un tel modèle d'apprentissage est l'enseignement socioconstructiviste. Il s'agit d'une méthode d'enseignement dans laquelle les élèves sont amenés à collaborer entre eux afin de construire leurs propres connaissances. Lev Vygotsky (1978), l'une des figures clés du socioconstructivisme, explique que l'apprentissage est un processus social dans lequel les interactions interpersonnelles jouent un rôle fondamental dans le développement des processus cognitifs. Une autre méthode, appelée « Jigsaw » (Aronson, 1978), consiste à diviser la matière en plusieurs parties comparables à des pièces de puzzle. Chaque pièce est ensuite attribuée à un élève qui sera chargé de connaître sa pièce sur le bout des doigts. Une mise en commun a ensuite lieu au cours de laquelle les différentes pièces du puzzle sont assemblées grâce aux partages de connaissances de chacun. Cette méthode est connue pour renforcer la compréhension des élèves mais également leur estime de soi.

Bien que ce type d'enseignement ne semble, à première vue, ne présenter que des avantages, il est important de souligner que de nombreuses difficultés peuvent être rencontrées dans sa mise en place. Le système éducatif actuel devrait subir de lourdes modifications avant de permettre l'aboutissement d'un tel projet. Parmi les principaux obstacles, on trouve, par exemple, le séquençage du temps scolaire en périodes de 45 minutes. L'apprentissage coopératif a effectivement besoin de beaucoup plus de temps que l'enseignement transmissif classique afin de faire émerger des connaissances chez les élèves. Or, les horaires actuels et les exigences des plans d'étude ne laissent malheureusement pas assez de marge pour se le permettre. Un second exemple, et non des moindres, touche à la formation des enseignants. Actuellement, la formation pour devenir enseignant est insuffisante pour pouvoir développer la mise en place d'un tel type d'enseignement à long terme. Même si l'on observe de plus en plus de tentatives de variations dans la manière de transmettre le savoir et la place que l'on donne aux élèves dans le processus d'apprentissage, un manque d'expériences dans ce domaine et un système inchangé depuis des décennies entravent encore l'émergence de ce nouveau type

d'enseignement.

A noter que ce travail ne traite pas des questions liées à l'apprentissage et cherche uniquement à établir une corrélation entre la pratique de jeux de coopération et l'amélioration de la cohésion de groupe. Cependant, il a été scientifiquement prouvé, comme susmentionné, que l'apprentissage coopératif améliorerait sensiblement les résultats scolaires des élèves.

2.2 Cohésion de groupe

2.2.1 Définition

La cohésion de groupe est un concept clé en psychologie sociale. Il décrit la mesure dans laquelle les membres d'un groupe travaillent ensemble de manière efficace et harmonieuse à la réalisation d'un objectif commun. Il existe de nombreuses définitions différentes recueillies dans la littérature scientifique ce qui atteste de la complexité de cette notion qui paraît pourtant simple. Festinger et al. (1950) font partie des premiers à la définir comme étant la somme de toutes les forces qui agissent sur les membres d'un groupe afin de rester en son sein. Par la suite, d'autres chercheurs ont également proposé différentes définitions en y incluant des paramètres supplémentaires tels que l'attrait (K. Back, 1951) ou l'engagement des personnes envers le groupe ou envers la réalisation de la tâche (W. Piper, 1983). Néanmoins, il est important de noter que la cohésion de groupe n'est pas un phénomène unidimensionnel comme ces définitions le suggèrent. Effectivement, comme cela a été décrit dans l'article de Carron et al. (1985), la cohésion de groupe est un processus multidimensionnel et dynamique. Il se caractérise par la tendance que les membres du groupe ont à rester solidaires afin d'atteindre un but commun.

2.2.2 Paramètres de la cohésion de groupe

Il existe plusieurs paramètres de la cohésion de groupe qui peuvent être utilisés pour mesurer et comprendre ce concept. Dans leur article, Beal & al. (2003) ont formulé une liste regroupant les paramètres nécessaires à l'établissement d'une cohésion de groupe saine et fonctionnelle. Pour des raisons de clarté, j'ai décidé de regrouper ces derniers en plusieurs niveaux distincts, du plus général au plus spécifique.

Le premier niveau concerne les éléments rattachés au fonctionnement interne du groupe. Ils se rapportent aux interactions hiérarchiques entre les différents membres et aux fonctions qu'ils occupent au sein du groupe. On peut également y ajouter à ce niveau l'ensemble des objectifs communs à tous les individus, leurs attentes et les méthodes établies afin d'y répondre.

- Les objectifs et intérêts communs : Les membres d'un groupe cohésif ont des objectifs et des intérêts communs qui les unissent et les motivent à travailler ensemble.

- Des rôles et responsabilités clairement définis : Les membres d'un groupe cohésif ont des rôles et des responsabilités clairement définis, ce qui contribue à une meilleure organisation et une plus grande efficacité dans l'accomplissement des tâches.

- Les normes du groupe : Les membres d'un groupe cohésif ont des normes communes qui définissent les comportements appropriés et les attentes en matière de participation au groupe

- Une communication efficace : Les membres d'un groupe cohésif communiquent de manière ouverte et franche. Ils sont libres de s'exprimer et se font confiance les uns les autres pour partager des idées et des sentiments.

- La confiance : Les membres d'un groupe cohésif ont confiance les uns dans les autres. Ils croient en leurs pairs et comptent sur eux pour accomplir des tâches et atteindre des objectifs communs.

Il existe cependant un autre niveau qui précède celui du fonctionnement du groupe. Ce niveau regroupe des paramètres qui se rapportent à la qualité d'accueil du groupe. Dans leur article, Beal & al. (2003) n'en citent aucun mais je tiens à en faire mention puisqu'il s'agit à mon sens d'un aspect essentiel de la cohésion de groupe. De plus, les auteurs précisent que la liste des paramètres citées dans leur travail est non exhaustive et je trouve donc cohérent d'en parler. La qualité d'accueil d'un groupe ou son ouverture se réfère à la manière dont les membres du groupe interagissent avec les nouveaux arrivants ou les personnes extérieures au groupe. Il s'agit d'un aspect important de la dynamique de groupe car il peut influencer la façon dont les nouvelles personnes se sentent incluses et acceptées dans le groupe, ce qui peut à son tour affecter leur niveau de participation et leur engagement à long terme. Une bonne qualité d'accueil implique généralement des comportements tels que :

- être attentif et respectueux avec les nouveaux arrivants
- être disposé à les aider, à s'orienter et à répondre à leurs questions
- être inclusif et compréhensif
- encourager leur intégration et leur participation

Le dernier niveau se rapporte à tous les éléments qui profitent à l'individu de manière personnelle. A défaut de paraître égoïste, il est tout aussi capital que les besoins primaires propres à chaque individu soient tout aussi satisfaits que ceux destinés au bien-être du groupe. Tous deux sont d'ailleurs étroitement liés.

- Le sentiment d'appartenance : Les membres d'un groupe cohésif se sentent connectés les uns aux autres et ont le sentiment d'être un membre important du groupe.

- La satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux : Les membres d'un groupe cohésif se sentent satisfaits de leurs besoins psychologiques fondamentaux tels que l'estime de soi, la sécurité et la réalisation personnelle.

Il est important de noter que cette liste de paramètres est non exhaustive. Il existe une multitude de facteurs qui influencent positivement la cohésion d'un groupe.

2.2.3 Obstacles à la cohésion de groupe

Comme nous l'avons observé, certains paramètres permettent de favoriser la cohésion de groupe. Cependant, il existe également des facteurs qui la desservent. A la suite de leur article, Beal & al. (2003) identifient plusieurs éléments qui peuvent nuire à la cohésion d'un groupe. Comme je l'ai précédemment fait pour les paramètres de la cohésion de groupe, j'ai classé ces facteurs potentiellement nuisibles selon différents niveaux, de la structure générale d'un groupe à son fonctionnement. Il est important de signaler que la plupart de ces facteurs entrent en interactions les uns avec les autres et ne sont donc pas dissociés et indépendants comme cette catégorisation pourrait le suggérer.

Le premier niveau inclut les éléments qui se rapportent à la structure du groupe :

- Composition du groupe : Les groupes formés de personnes ayant des intérêts, des objectifs ou des caractéristiques similaires ont tendance à être plus cohésifs.
- Taille du groupe : Les groupes de taille importante ont tendance à avoir moins de cohésion que les groupes plus petits.
- Durée de l'existence du groupe : Les groupes qui ont existé plus longtemps ont tendance à être plus cohésifs que les groupes qui viennent de se former.

Le second niveau se réfère quant à lui aux facteurs relatifs au fonctionnement interne du groupe :

- Structure de la tâche : Les groupes qui ont une structure de tâche claire et bien définie ont tendance à être plus cohésifs que les groupes qui n'en ont pas.
- Le leadership : un leadership autoritaire ou des styles de leadership inappropriés peuvent causer de la dissension et de la méfiance dans le groupe, réduisant ainsi la cohésion.
- Conflit interne : Les groupes qui ont des niveaux élevés de conflit interne ont tendance à avoir moins de cohésion que les groupes qui ont des niveaux faibles de conflit interne.
- Performance de groupe : Les groupes qui ont des performances élevées ont tendance à être plus cohésifs que les groupes qui ont des performances faibles.

L'ensemble de ces paramètres en perpétuelle interaction impacte énormément la cohésion d'un groupe et l'affecte de manière complexe. A noter que plusieurs de ces éléments sont totalement indépendants de la volonté de l'enseignant et il est donc bien souvent impossible pour lui de pouvoir les modifier.

2.3 Les différences et les liens entre la cohésion et la coopération

La coopération et la cohésion sont deux notions clés pour le bon fonctionnement d'un groupe. Bien qu'elles soient souvent liées, ces deux notions ne sont pas équivalentes. La coopération implique de travailler ensemble vers un objectif commun, de fonctionner de concert, de partager des connaissances et des compétences. C'est un processus qui permet à un groupe de réaliser des tâches plus complexes, en combinant les compétences individuelles et en exploitant les avantages d'une action collective. Ainsi, la coopération est essentielle pour que les membres du groupe atteignent leurs objectifs, mais elle ne garantit pas une cohésion optimale entre eux.

La cohésion, quant à elle, est un concept psychologique qui se rapporte à la qualité des relations interpersonnelles au sein du groupe. Elle se définit par la force des liens affectifs et sociaux qui existent entre les membres, ainsi que par le degré de solidarité, de soutien mutuel et de confiance qu'ils s'accordent. Elle permet aux membres du groupe de mieux se comprendre, de mieux communiquer et de mieux coopérer. La cohésion est donc nécessaire pour que la coopération soit efficace et aboutisse à des résultats optimaux.

En résumé, la coopération et la cohésion sont deux aspects interdépendants mais distincts du fonctionnement d'un groupe. La coopération permet d'atteindre des objectifs communs, tandis que la cohésion favorise une meilleure communication, une plus grande confiance mutuelle et une plus grande solidarité entre les membres. Pour que le groupe fonctionne de manière optimale, il est donc nécessaire de favoriser à la fois la coopération et la cohésion.

3 Méthode

Au travers de cette section, je vais précisément décrire les différentes étapes nécessaires à la réalisation de cette recherche.

3.1 Echantillon

Pour cette étude, j'ai décidé de sélectionner une classe mixte de 10^{ème} Harmos du Collège Thurmann que je côtoie 3h par semaine (une période simple et une période double) pour les leçons d'éducation physique et sportive dans le cadre dans mon stage. Elle se compose de 15 élèves, 8 garçons et 7 filles, tous âgés de 13 à 14 ans. Pour des raisons d'organisation, l'ensemble des éléments qui figurent dans la suite de ce chapitre ont été réalisés au cours des heures simples. Aucune condition ou prédisposition particulière n'a été requise pour la participation à la recherche.

3.2 Procédure expérimentale

3.2.1 Questionnaires

Au début de la séquence, un questionnaire a été distribué à l'ensemble des élèves de la classe. Il a pour but d'évaluer la perception que les élèves ont à propos de la cohésion de leur classe et quelle place ils y occupent. Il se compose de treize affirmations positives. Chacune d'entre elles vise l'un des paramètres de la cohésion de groupe susmentionnés et extraits de l'article de Beal & al. (2003). Ces affirmations ont été réparties en trois catégories qui correspondent aux niveaux précédemment établis :

- a) La qualité d'accueil du groupe
- b) Le fonctionnement interne du groupe
- c) Les bénéfices sociaux personnels pour chaque individu

Cette catégorisation permet d'effectuer une analyse plus poussée des réponses obtenues. Les élèves ont dû répondre à l'aide d'une échelle allant de 0 à 10. Le niveau 0 correspond à la réponse « pas du tout d'accord », le niveau 5 « moyennement d'accord » et enfin le niveau 10 « tout à fait d'accord ». Ces réponses données par les élèves ont ensuite été comparées aux observations faites lors du jeu expérimental de balle à deux camps thriller (Sutter, 2019) décrit ci-dessous afin de m'assurer de mon choix des élèves considérés en retrait dans le groupe classe. Un second questionnaire, identique, leur sera également distribué à la fin de la séquence afin de pouvoir évaluer si la pratique de jeux de coopération a eu un impact ou non sur la cohésion de ce groupe classe.

3.2.2 Phase d'observation : choix des élèves en marge du groupe

Afin de me permettre d'affiner la sélection des élèves les moins intégrés au reste du groupe, je leur ai fait pratiquer un jeu expérimental dans lequel plusieurs critères ont été observés à leur insu. Ce jeu est inspiré de l'ouvrage « Burner games reloaded » écrit par Muriel Sutter (2019). C'est une variante de la balle à deux camps classique qui se joue de 14 à 30 joueurs et dans lequel un gros matelas de 32cm d'épaisseur a été ajouté afin d'offrir une protection aux joueurs de chaque équipe comme illustré dans la Figure 1 ci-dessous. Les règles du jeu détaillées sont présentées en annexe.

Ce jeu est très intéressant car il oblige une communication et un travail d'équipe exemplaire pour gagner la partie. Il permet également d'observer quel rôle les élèves prennent (lanceur de balle, protecteur du matelas, attaquant du matelas adverse, etc.) mais aussi qui élabore la stratégie dans l'équipe ou prend des initiatives.

Figure 1

Photographie du déroulement de la balle à deux camps thriller tirée de l'ouvrage de Muriel Sutter « Burner games reloaded » (2019).



Note. Cette image illustre le travail coopératif des élèves pour maintenir leur muraille debout et dans leur camp afin d'éviter une défaite de leur équipe.

3.2.3 Jeux de coopération

Au cours des 6 semaines qui ont suivi le premier questionnaire, j'ai établi une pratique hebdomadaire de jeux de coopération. Un jeu coopératif se définit comme une activité ludique dans laquelle la collaboration entre les participants est mise en avant. Chaque joueur œuvre à la réalisation de la tâche en partenariat avec les autres membres du groupe. Tous les joueurs gagnent ou perdent ensemble (Jeu coopératif, 2022). Lors de chaque période, j'ai fait pratiquer à mes élèves 2 jeux de coopération dont la liste se trouve en annexe de ce travail (cf. Annexe 3). Tous proviennent de 2 ouvrages spécialisés

dans ce domaine : « Jeux de coopération » (Wagner & Rüst, 2009) et « Sélection de jeux coopératifs physiques » (OCCE de Paris, s.d.). J'ai choisi ces jeux car ils permettent de développer plusieurs compétences sociales essentielles telles que la communication, l'entraide, la confiance mutuelle, la prise de décision, l'esprit collectif ou encore l'attribution de rôle. Les interactions sociales et les compétences qui sont travaillées lors de la pratique de ce type d'activités sont dissimulées derrière des règles et l'aspect ludique du jeu mais en réalité, elles sont révélatrices du comportement de chacun des membres du groupe et de son fonctionnement lorsqu'une tâche doit être accomplie.

3.3 Méthode d'analyse des résultats

L'analyse des résultats est constituée de deux approches distinctes décrites dans les sections suivantes.

3.3.1 Analyse 1 : Le climat de classe général

La première analyse est une analyse dite de tendance. Elle consiste à étudier le climat général de la classe. Je l'ai elle-même subdivisée en trois sous-catégories présentées ci-dessous :

1^{ère} approche : Le climat de classe perçu par les élèves.

Cette première approche consiste à prendre la mesure de la perception que les élèves ont de l'atmosphère générale de leur classe.

2^{ème} approche : Les élèves dans la classe.

Pour cette deuxième approche, l'accent est ici porté sur le fonctionnement interne de la classe en cherchant à déterminer quels sont les rôles de chacun et quelle dynamique ils adoptent.

3^{ème} approche : Le discours des élèves.

Cette dernière approche permet de se rendre compte de la perception personnelle que chaque élève a sur sa place dans le groupe et quels sont les bénéfices personnels que chacun retire de ces interactions sociales.

3.3.2 Analyse 2 : Les élèves en marge

La seconde analyse effectuée pour cette recherche est une analyse dite de posture individuelle. Elle vise à examiner avec attention les 3 élèves précédemment choisis lors du jeu expérimental. Elle aussi se divise en deux approches :

1^{ère} approche : Il s'agit ici de tout d'abord de comparer les réponses fournies par ces 3 élèves aux questionnaires à celles des autres enfants de la classe afin d'en mesurer un quelconque écart.

2^{ème} approche : Elle consiste à déceler les potentiels changements et améliorations entre le début de l'étude et son terme.

4 Résultats

L'intégralité des résultats présentés dans cette section sont issus d'analyses statistiques effectuées à l'aide du programme informatique Jamovi version 1.1.9.0. Je vais premièrement présenter les résultats obtenus lors du premier questionnaire distribué aux élèves.

Tableau 1

Résultats 1^{er} questionnaire, réponses 1-5 (a), réponses 6-7 (b), réponses 8-13 (c)

Statistiques descriptives						
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	
a)	Moyenne	6.60	6.87	5.53	5.27	6.20

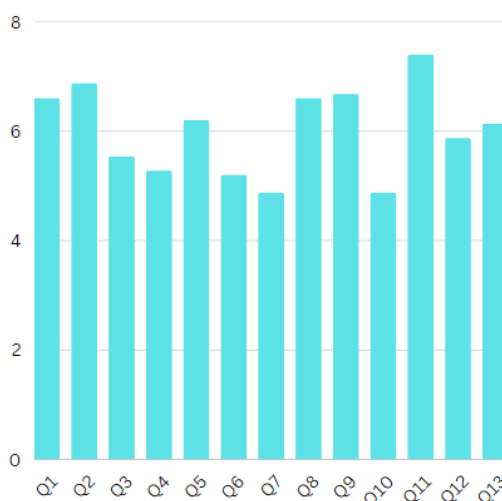
Statistiques descriptives			
	Q6	Q7	
b)	Moyenne	5.20	4.87

Statistiques descriptives							
	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	
c)	Moyenne	6.60	6.67	4.87	7.40	5.87	6.13

Note. Moyennes obtenues lors du premier questionnaire distribué aux élèves composé de 13 questions (Q) réparties en 3 catégories a), b) et c).

Tableau 1'

Graphique des résultats moyens obtenus lors du 1^{er} questionnaire



Note. Moyennes obtenues lors du premier questionnaire distribué aux élèves composé de 13 questions (Q) réparties en 3 catégories a), b) et c). L'axe des ordonnées représente la note attribuée par les élèves (1-10).

On constate ici que, avant même le début de l'expérience, l'évaluation de la cohésion de groupe qui règne dans cette classe est plutôt bonne puisque les réponses fournies par les élèves sont pratiquement toutes au-dessus de la moyenne (5). Pour le climat général de la classe (Q1-5), la note moyenne est de 6,1/10. Concernant le fonctionnement interne du groupe (Q6-7) la note moyenne attribuée par les élèves est de 5/10. Enfin pour les questions relatives aux ressentis et aux bénéfices personnels de chaque individu au sein du groupe (Q8-13), la note moyenne est de 6,3/10.

J'ai ensuite procédé au même type d'analyse pour le second questionnaire présenté ci-dessous dans le Tableau 2. La première chose intéressante à constater avec ce deuxième tableau est qu'une fois encore, les réponses sont toutes au-dessus de la moyenne (5) à l'instar des résultats obtenus lors du premier questionnaire. Ici, la moyenne générale du climat de classe est de 6,6/10. Concernant le fonctionnement interne du groupe (Q6-7) la note des élèves est de 5,3/10. Enfin pour les questions relatives aux ressentis personnels de chaque individu au sein du groupe (Q8-13), la note moyenne est de 6,9/10. J'ai ensuite cherché à déterminer quel était le pourcentage d'amélioration pour chacune des questions. Les résultats sont présentés dans le Tableau 3 ci-dessous.

Tableau 2

Résultats 2^{ème} questionnaire, réponses 1-5 (a), réponses 6-7 (b), réponses 8-13 (c)

		Statistiques descriptives				
		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
a)	Moyenne	6.87	7.20	6.33	6.00	6.47

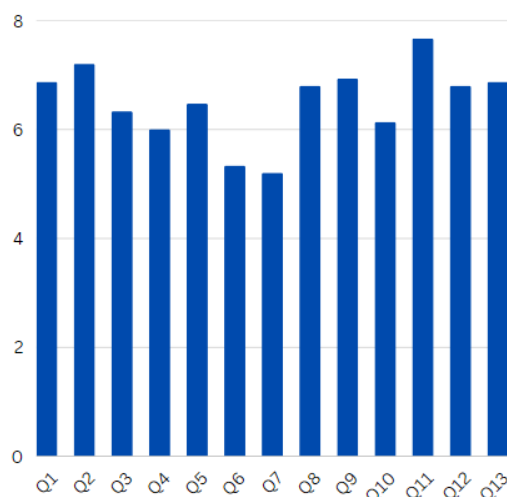
		Statistiques descriptives	
		Q6	Q7
b)	Moyenne	5.33	5.20

		Statistiques descriptives					
		Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13
c)	Moyenne	6.80	6.93	6.13	7.67	6.80	6.87

Note. Moyennes obtenues lors du second questionnaire distribué aux élèves composé de 13 questions (Q) réparties en 3 catégories a), b) et c).

Tableau 2'

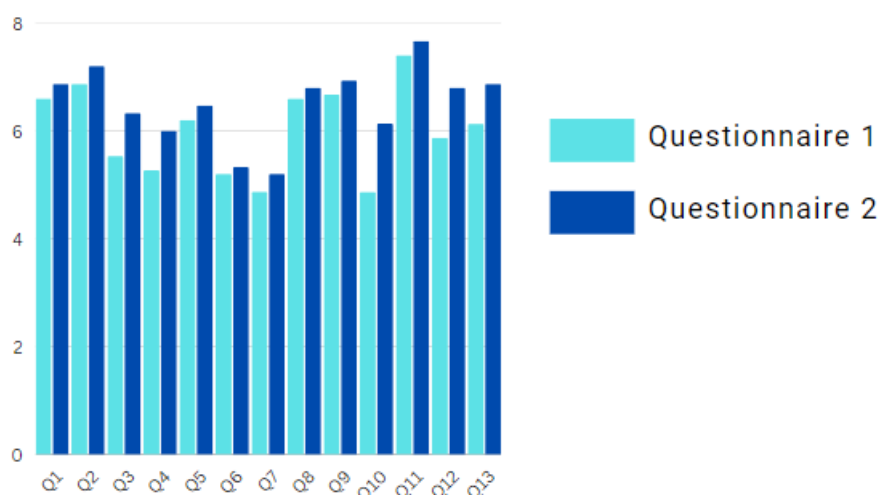
Graphique des résultats moyens obtenus lors du 2^{ème} questionnaire



Note. Moyennes obtenues lors du second questionnaire distribué aux élèves composé de 13 questions (Q) réparties en 3 catégories a), b) et c). L'axe des ordonnées représente la note attribuée par les élèves (1-10).

Tableau 3

Différences moyennes des résultats entre le 1^{er} et le 2^{ème} questionnaire pour chacune des questions



Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13
+4%	+4,8%	+14,5%	+13,9%	+4,4%	+2,5%	+6,8%	+3%	+3,9%	+5,3%	+3,6%	+15,8%	+12,1%

Note. Améliorations moyennes mesurées pour chacune des questions (Q) entre le premier et le second questionnaire ainsi qu'un tableau du pourcentage d'amélioration des résultats pour chacune des questions. L'axe des ordonnées représente la note attribuée par les élèves (1-10).

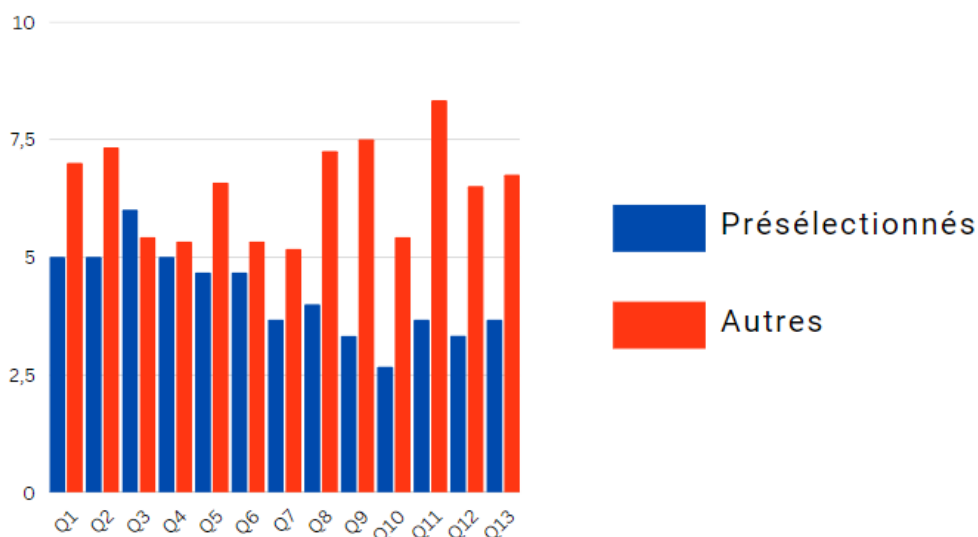
Les résultats obtenus ci-dessus montrent une amélioration plus ou moins importante selon les

questions mais on constate une augmentation globale des notes attribuées par les élèves. J'ai également fait la moyenne de ces améliorations en pourcentage pour chacune des catégories de questions. Pour les questions 1 à 5 concernant le climat général de la classe, on constate une augmentation moyenne des notes attribuées par les élèves de 8,3%. Pour les questions 6 et 7 relatives au fonctionnement interne du groupe, l'augmentation des notes entre le premier et le second questionnaire est de 4,6%. Enfin, pour les questions 8 à 13 concernant les bénéfices et ressentis propres aux individus, une augmentation de 7,3% a pu être constatée.

Après avoir observé ces résultats, je me suis demandé quel était l'écart entre les notes attribuées par les élèves que j'avais préalablement sélectionnés et le reste de la classe. Ces différences sont présentées dans le Tableau 4 pour le 1^{er} questionnaire et dans le Tableau 5 pour le second.

Tableau 4

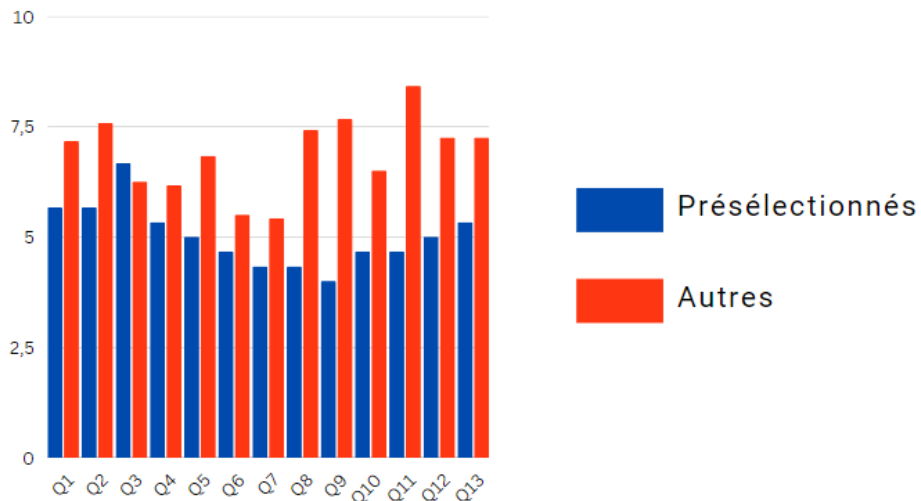
Comparaison des réponses moyennes des élèves présélectionnés et des autres au 1er questionnaire



Note. Comparaison des réponses moyennes entre les élèves présélectionnés (en bleu) et les autres (en rouge) pour chacune des questions du premier questionnaire. L'axe des ordonnées représente la note attribuée par les élèves (1-10).

Tableau 5

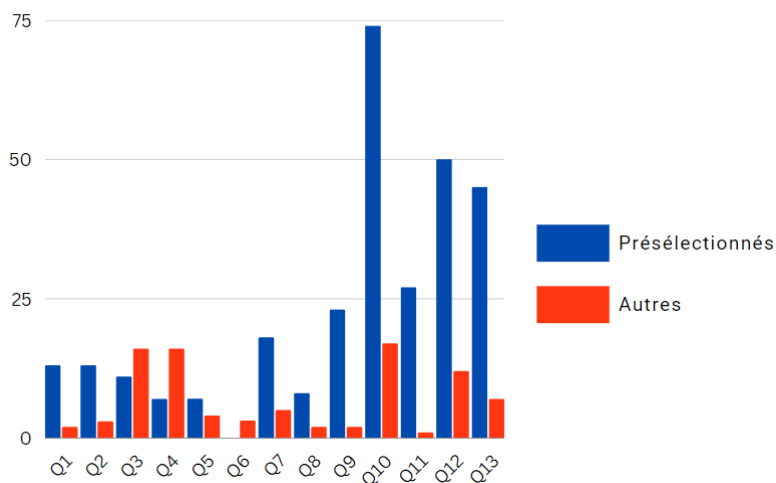
Comparaison des réponses moyennes des élèves présélectionnés et des autres au 2^{ème} questionnaire



Note. Comparaison des réponses moyennes entre les élèves présélectionnés (en bleu) et les autres (en rouge) pour chacune des questions du second questionnaire. L'axe des ordonnées représente la note attribuée par les élèves (1-10).

Tableau 6

Comparaison du pourcentage d'amélioration des résultats entre le 1^{er} et le 2^{ème} questionnaire pour chacune des questions et pour chaque type d'élèves (présélectionnés / autres)



Note. Comparaison des améliorations moyennes en pourcentage mesurées pour chacune des questions (Q) entre le premier et le second questionnaire pour les élèves présélectionnés et les autres.

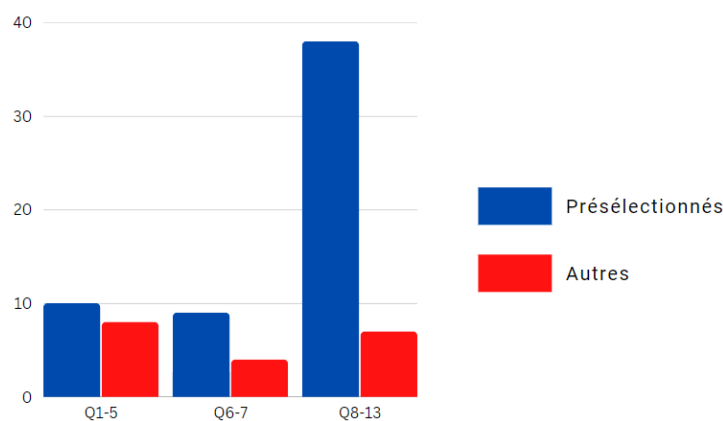
Dans les Tableaux 4 et 5, on constate que les notes attribuées par les élèves présélectionnés sont pratiquement toutes inférieures à celles données par le reste de la classe. On remarque néanmoins que, malgré qu’elles soient plus basses, les notes des élèves présélectionnés semblent avoir augmenté de manière plus importante que celles des autres élèves entre le premier et le second questionnaire (cf. Tableau 4 et 5). À la suite de ce constat, j’ai choisi de comparer le pourcentage d’amélioration entre ces deux questionnaires pour chaque type d’élèves. Ces résultats sont présentés dans le Tableau 6. Dans ce dernier, on s’aperçoit que, de manière générale, les élèves présélectionnés ont vu leurs notes moyennes augmenter de manière significativement plus importante que pour les autres élèves, excepté pour les questions 3,4 et 6.

On constate également que les réponses des questions 9 à 13, qui concernent les ressentis personnels de chaque individu au sein du groupe ainsi que de leur place en son sein, ont considérablement augmenté entre le début et la fin de l’expérience.

Enfin, afin de faciliter mon analyse des résultats, j’ai décidé de faire des moyennes de ces améliorations par type de question et par type d’élève. Les mêmes constatations qu’au Tableau 6 peuvent être réalisées.

Tableau 7

Comparaison graphique des différences de résultats entre le 1^{er} et le 2^{ème} questionnaire pour chacun des types de questions et par types d’élèves (présélectionnés ou autres)



Note. Comparaison graphique des améliorations moyennes mesurées pour chacun des types de questions8,32 entre le premier et le second questionnaire et pour chaque type d’élève (présélectionnés ou autres).

5 Discussion

Dans ce chapitre, je vais analyser les résultats obtenus lors des deux questionnaires distribués aux élèves et tenter de les interpréter. J'exposerai ensuite les biais éventuels qui ont pu influencer certains résultats et parlerai des applications pratiques concrètes de cette méthode.

5.1 Interprétation des résultats

5.1.1 Analyse de l'évolution de la cohésion du groupe classe

Le climat de classe perçu par les élèves. Dans cette section, ce sont principalement les résultats des questions 1 à 5 qui vont nous intéresser puisque ces dernières sont principalement axées sur le climat de classe général. Lorsque l'on se penche sur les notes attribuées par les élèves lors du premier questionnaire (cf. Tableau 1 et 1'), on constate que, concernant le climat qui règne au sein de ce groupe, les notes sont comprises entre 5,27/10 et 6,87/10. Je dois bien admettre ne pas avoir été surpris de ne pas obtenir de meilleurs résultats étant donné l'hétérogénéité des élèves dans cette classe. De plus, il existe plusieurs groupes distincts, formés par affinité et intérêts communs, au sein de la classe que j'ai pu identifier au fil des leçons. Comme Beal et al. (2003), l'ont relevé dans leur liste d'obstacles potentiels à la cohésion de groupe, un groupe composé d'individus dont les centres d'intérêts divergent rencontrent beaucoup plus de difficultés à entretenir une bonne cohésion. Cela explique donc en partie ces résultats moyens. Lors du second questionnaire (cf. Tableau 2 et 2'), les résultats obtenus étaient cette fois-ci compris entre 6/10 et 7,2/10. Une réelle amélioration s'est donc produite. Le Tableau 3 démontre le degré d'amélioration pour chacune des questions. L'amélioration moyenne des résultats pour les questions 1 à 5 est de 8,3% ce qui est considérable pour un laps de temps aussi court que 6 x 45 min. Pratiquer des jeux de coopération dans lesquels tout un chacun a un rôle à jouer afin de permettre à tous d'atteindre un objectif commun a permis aux élèves de se sentir plus à l'aise au sein du groupe et de le percevoir de façon plus positive qu'au début de la séquence.

Les élèves au sein du groupe classe. Dans cette section, seules les réponses des questions 6 à 7 sont traitées puisqu'il n'y a qu'elles qui se réfèrent au fonctionnement du groupe et aux rôles adoptés par les élèves. Les notes obtenues lors du premier questionnaire sont de 5,2/10 pour la question 6 et de 4,87/10 pour la question 7 (cf. Tableau 1 et 1'). Cette note moyenne n'est que très peu représentative de la réalité puisqu'en fait, les notes sont très largement dispersées autour de cette dernière (de 2 à 9). Cette dispersion révèle de grosses inégalités dans la répartition des tâches au sein du groupe. Bien que ces résultats n'aient pas été présentés dans ce travail, j'ai pu constater que les filles avaient

tendance à être mise sur le côté lorsqu'il s'agit de prendre des initiatives. Certains garçons, ceux qui ont répondu à ces questions par un 9, occupent plus de place dans le fonctionnement et la dynamique du groupe. Ils n'hésitent pas à se mettre en avant au dépend d'autres élèves qui se sentent moins légitimés dans ce rôle de leader. Si on se penche maintenant sur les résultats obtenus à ces deux mêmes questions, mais dans le second questionnaire (cf. Tableau 2 et 2'), on se rend compte qu'une fois de plus, la pratique de jeux de coopération a eu un impact bénéfique sur la place qu'occupe chaque élève au sein du groupe. La question 6, qui concerne l'établissement de stratégies et la prise d'initiative n'a malheureusement pas beaucoup changé. J'ai pu mesurer une amélioration de 2,5% des réponses (cf. Tableau 3). La question 7 est, elle, à mon avis, plus intéressante. Elle concerne le nombre de ballons touché par l'élève lors de pratique sportive en groupe. Cette fois-ci, on constate une amélioration de 6,8% (cf. Tableau 3). La pratique de nombreux jeux de balles coopératifs au cours de ma séquence a été efficace puisqu'elle a sensiblement augmenté le nombre moyen de ballons touchés par chaque élève. Les élèves habituellement laissés pour compte ou du moins peu sollicités lors de ce genre d'activités ont ainsi pu participer pleinement en profitant de l'esprit collectif requis par ce type de jeu.

Le discours des élèves. Dans cette section, je m'intéresse uniquement aux réponses données par les élèves pour les questions 8 à 13, qui concernent la perception que chaque élève a de sa propre place au sein du groupe et des bénéfices personnels qu'il retire de la coopération. La note moyenne attribuée par les élèves pour cette troisième catégorie de questions est de 6,3/10 (cf. Tableau 1 et 1'). Ici encore, ce résultat est très peu représentatif de la réalité puisque les notes sont extrêmement dispersées autour de cette moyenne. Cette dispersion témoigne d'une grande inégalité dans la perception que les jeunes de cette classe ont de leur place dans le groupe. Certains se sentent extrêmement à l'aise et retirent beaucoup de satisfaction à occuper une place dans une collectivité. A l'inverse, certains individus ont fourni des réponses qui démontrent que les interactions sociales, au sein de ce groupe donné, ne leur apportent que peu de contentement. Lors du second questionnaire, la moyenne obtenue pour cette troisième catégorie de question est passée à 6,9/10 (cf. Tableau 2 et 2'). Cette augmentation n'est pas significative bien qu'elle suive l'amélioration générale des réponses données en fin de séquence. J'aurais tout de même pensé constater des résultats plus significatifs pour cette troisième catégorie de question estimant que la coopération induite par les jeux modifierait de manière plus importante la perception individuelle des élèves sur leur place dans le groupe et les bénéfices qu'ils peuvent en retirer. Un manque de temps accordé à la pratique des jeux en est certainement une cause.

5.1.2 Analyse des élèves en marge

Comparaison des résultats selon les types d'élèves. Bien que cette recherche soit principalement axée sur l'amélioration générale de la cohésion de la classe par la pratique de jeux de coopération, une attention particulière a été portée sur les 3 élèves que j'ai présélectionnés grâce à leurs réponses au premier questionnaire et au jeu test en début de séquence. Il est premièrement très intéressant de constater que, comme illustré dans le Tableau 4, les élèves présélectionnés ont attribué de moins bonnes notes que le reste de la classe à l'ensemble des questions proposées dans le 1^{er} questionnaire excepté pour la question 3 où la tendance est très légèrement inversée. La même tendance s'observe également lors de l'analyse des réponses obtenues au 2^{ème} questionnaire (cf. Tableau 5). Je pense qu'il s'agit seulement là du hasard et qu'aucune conclusion spécifique à cette question ne peut être tirée. Une autre chose très intéressante qui ressort de ces graphiques (cf. Tableau 4 et 5) est le très net écart que l'on constate entre les réponses des élèves présélectionnés et les autres pour les questions 8 à 13 qui se réfèrent aux bénéfices personnels qui sont retirés des interactions avec le groupe par chaque individu. Pour les questions 9, 10, 11 et 12, les réponses moyennes données par les élèves présélectionnés sont deux fois moins élevées que celles données par le reste de la classe. De tels résultats illustrent bien à quel point les individus en marge du groupe ne retirent que peu d'avantages et de satisfaction de ces interactions sociales qu'implique le travail en groupe. En revanche, les élèves qui se sentent intégrés, confiant et qui ont leur rôle à jouer au sein de ce collectif, tirent beaucoup plus de bénéfices personnels ce qui renforce encore leur attachement au groupe. De manière générale, ces différences de résultats démontrent bien qu'au sein d'une classe, certains élèves ont une perception et un ressenti beaucoup plus négatif sur la cohésion de groupe, son fonctionnement et le rôle qu'ils y jouent. Cependant, ces derniers ne sont pas figés dans le temps et dépendent énormément du contexte. A cet âge, les liens sociaux et affectifs qui s'établissent changent en même temps que les jeunes grandissent. Changer d'horizon, d'école, de groupe d'ami, de club sportif. Chacun de ces exemples est susceptible de modifier totalement la position que l'élève occupe dans un groupe, la manière dont ce dernier se comporte et les avantages que chacun en tire. La confiance en soi et les liens amicaux en place au sein de la classe influence grandement la perception et le ressenti qu'ont les élèves de leur propre rôle.

Changements et améliorations. Si la comparaison des résultats obtenus entre les différents élèves démontre une perception de la cohésion de groupe bien plus négative chez les élèves présélectionnés qu'il s'agisse du 1^{er} ou du 2^{ème} questionnaire, l'analyse de l'évolution de cette perception est, elle, beaucoup plus révélatrice. Lorsque l'on compare les résultats obtenus lors du premier et du second questionnaire, on constate une amélioration générale des notes attribuées par les élèves pour

l'intégralité des questions. Cependant, comme le révèlent très clairement les graphiques (cf. Tableau 6 et 7), le pourcentage d'amélioration des résultats est nettement plus conséquent chez les élèves présélectionnés que chez le reste de la classe excepté pour les questions 3, 4 et 6. Sur certaines d'entre elles, le pourcentage d'amélioration est plus de 10 fois supérieur pour les élèves présélectionnés. Ce qu'il est extrêmement pertinent de relever est qu'au début de l'expérience, comme indiqué dans le Tableau 4, les élèves présélectionnés avaient attribuées des notes significativement plus basses que les autres pour les questions 8 à 13 qui concernent les bénéfices personnels retirés du fonctionnement du groupe. Or, en observant le Tableau 7, on remarque aisément que le pourcentage d'amélioration est largement supérieur aux autres types de questions. Les jeux de coopération pratiqué au cours de cette recherche ont donc permis aux élèves en marge du groupe de prendre confiance en eux et en leurs pairs. Cela leur a également permis de découvrir certains aspects positifs et bénéfiques qui peuvent découler d'une bonne cohésion de groupe. Ils ont pris conscience qu'ils avaient eux aussi un rôle à jouer et se sentent de ce fait plus à leur place, intégrés au groupe. Concernant les deux autres catégories de questions, la différence entre les élèves n'est pas assez importante pour être débattue. Cependant, il est intéressant de relever qu'une augmentation des notes s'est produite pour l'ensemble des questions.

5.2 Réponses aux questions de recherche

Au travers de ce travail, j'ai souhaité expérimenter une méthode permettant de créer une bonne cohésion de classe malgré une grande hétérogénéité parmi les élèves, ce qui crée parfois certaines ségrégations sociales. Tout d'abord, je constate que, de manière générale, la cohésion de cette classe a significativement augmenté au cours de ces 6 semaines de pratique de jeux de coopération. L'amélioration des notes entre les deux questionnaires démontrent que l'ambiance générale de la classe et la confiance entre les membres du groupe se sont améliorées permettant ainsi aux élèves d'éprouver plus de plaisir dans les interactions avec les autres membres du groupe. Cependant, comme je m'y attendais, une période si courte ne permet pas de mettre tout le monde sur un pied d'égalité et de grandes différences de comportement et de perception subsistent toujours au terme de cette recherche.

5.3 Biais éventuels

En dépit de mon application à créer un protocole expérimental cohérent, plusieurs éléments ont potentiellement altéré certains de mes résultats biaisant ainsi une partie des conclusions de cette

recherche. Cependant, il est important de souligner que la majorité des biais sont imputables au contexte institutionnel comme : la durée des leçons, le nombre de sujets, leur âge, etc. Ces difficultés rencontrées sur le terrain ne m'ont pas empêché d'effectuer ma recherche mais relativisent la pertinence de mes résultats qui ne sont en aucun cas des vérités absolues mais bien des tendances. Un biais qui n'est, cette fois-ci, par directement lié au contexte mais que je souhaite tout de même relever concerne les élèves. Au fil des semaines de pratique de jeux de coopération, ils ont très bien compris en quoi consistait ma recherche et il est fort possible que plusieurs d'entre eux aient volontairement amélioré leurs réponses aux questionnaires afin de me permettre d'avoir des résultats qui vont dans le sens de ma recherche. Un second biais pour lequel je suis résolument impliqué concerne le choix des jeux de coopération pratiqués lors de cette étude qui a été purement arbitraire. Ces choix ont pu avoir un impact considérable sur la dynamique du groupe en général et sur les résultats obtenus lors du second questionnaire.

5.4 Applications pratiques

Au vu des résultats de cette étude, il semble que la pratique régulière de jeux de coopération augmente sensiblement la cohésion des élèves au sein d'une classe. Cela permet également aux élèves plus en retrait de gagner en assurance et éprouver un plus grand sentiment d'appartenance au groupe. De plus, comme Augugliaro et Anex l'ont démontré dans leur thèse intitulée « Les jeux coopératifs pratiqués en EPS et leurs effets sur la collaboration en mathématiques » (2016), les expériences vécues au cours des jeux coopératifs pourraient avoir un impact bénéfique sur l'apprentissage des élèves. Ils développeraient des capacités collaboratives essentielles qui favoriseraient grandement l'acquisition des connaissances et qui, à terme, amélioreraient leurs résultats scolaires (Slavin, 1983). La méthode que j'ai donc choisie d'utiliser au cours de cette recherche pourrait être appliquée afin d'améliorer la collaboration des élèves, augmenter leur capacité d'apprentissage et ainsi améliorer leurs résultats.

Je pense également que cette procédure expérimentale pourrait être pratiquée en début d'année dans le but de créer un climat de classe agréable où les élèves se sentent intégrés et soutenus. Effectivement, si cette méthode était appliquée trop tardivement dans l'année, certaines affinités auraient déjà eu le temps d'être créées, formant ainsi plusieurs clans au sein même du groupe classe. Il est alors tout à fait possible que cette méthode ne soit pas assez efficace pour avoir un réel impact sur les liens sociaux entre les différents clans et leur fonctionnement qui, depuis le début de l'année ou de la rencontre des individus, se seraient déjà fortement consolidés. Enfin, cette méthode pourrait éventuellement aussi être utilisée afin de résoudre des conflits au sein de la classe. Certes, son action est limitée et dépend fortement de la nature et de la gravité du conflit.

6 Conclusion

Pour conclure ce travail de recherche, je souhaite mettre en évidence les précieuses leçons que cette expérience m'a apportées ainsi que l'impact qu'elle pourrait avoir sur ma pratique d'enseignement.

Tout d'abord, cette recherche m'a permis de constater de manière concrète l'influence que la pratique de jeux de coopération peut avoir sur le sentiment de cohésion au sein d'une classe d'élèves de 10H. Ces jeux ont favorisé la création d'un environnement propice aux interactions positives entre les élèves, encourageant ainsi la communication et la confiance mutuelle. Ils ont également contribué à renforcer les liens sociaux au sein de la classe et à promouvoir un sentiment d'appartenance. J'ai également pu observer que les jeux de coopération offrent des opportunités uniques pour développer des compétences transversales telles que la collaboration, la résolution de problèmes ou la prise de décision collective.

Grâce à cette expérience, je suis désormais convaincu de l'importance de promouvoir les jeux de coopération dans les cours d'éducation physique et sportive. Je me sens motivé à intégrer régulièrement des activités de ce type dans mes leçons notamment lors des heures simples qui sont particulièrement appropriées pour les pratiquer. En utilisant les jeux de coopération comme outil pédagogique, je pourrai favoriser non seulement le développement des compétences motrices des élèves mais également des compétences sociales essentielles.

En conclusion, cette recherche m'a fait découvrir le potentiel de la pratique régulière des jeux de coopération pour renforcer la cohésion d'une classe. Je pense sincèrement que leur intégration régulière dans l'enseignement pourrait, à terme, contribuer à créer un environnement d'apprentissage plus sain dans lequel chaque élève se sentirait à l'aise et valorisé. En tant que futur enseignant, je suis impatient de mettre en pratique ces connaissances nouvellement acquises et préparer mes élèves à devenir des citoyens solidaires et respectueux des autres.

Bibliographie

- Apicella, C. L., & Silk, J. B. (2019). The evolution of human cooperation. *Current Biology*, 29(11), R447-R450. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2019.03.036>
- Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Sage.
- Augugliaro, S., & Anex, M. (2016). Les jeux coopératifs pratiqués en EPS et leurs effets sur la collaboration en mathématiques (Doctoral dissertation, HEP du canton de Vaud).
- Back, K. (1951). Influence through social communication. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46(1), 9.
- Beal, D. J., Cohen, R. R., Burke, M. J., & McLendon, C. L. (2003). Cohesion and performance in groups: a meta-analytic clarification of construct relations. *Journal of applied psychology*, 88(6), 989.
- Carron, A., Widmeyer, N. & L. Brawley. (1985). The development of an instrument to assess cohesion in sport teams: The Group Environment Questionnaire. *Journal of sport psychology*, 7(3), 244-266.
- Festinger, L., Schachter, S., & Back, K. (1950). Social pressures in informal groups; a study of human factors in housing.
- Hogg, M. A. (2015). Introduction to Cooperation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 48, 1-51.
- Jeu coopératif. (2022). *Wikipédia* [https://fr.wikipedia.org/wiki/Jeu_coop%C3%A9ratif_\(jeu\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Jeu_coop%C3%A9ratif_(jeu))
- OCCE de Paris. (s.d.). Sélection de jeux coopératifs physiques. (149). <https://www.occe75.net/ressources/documents/2/2660-Selection-jeux-cooperatifs-physique.pdf>
- Pennisi, E. (2009). On the origin of cooperation. *Science*, 325, 1196-1199. DOI: 10.1126/science.325_1196
- Piper, W., Marrache, M., Lacroix, R., Richardsen, A., & Jones, B. (1983). Cohesion as a basic bond in groups. *Human Relations*, 36(2), 93-108.
- Slavin, R. E. (1983). The effects of cooperative learning activities on students' achievement: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 53(4), 571-581. <https://doi.org/10.3102/00346543053004571>
- Slavin, R. E. (1987). Cooperative learning and the cooperative school. *Educational leadership*, 45(3), 7-13.
- Sutter, M. (2019). Burner Games reloaded. Muttentz: msgames.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Wagner, C., & Rüst, M. (2009). Jeux de coopération. *Graines de Paix*.

Annexes

1. Questionnaire distribué aux élèves

Prénom : _____

Questionnaire : Pour chacune des affirmations ci-dessous, entoure le nombre qui, selon toi, correspond le plus à ce que tu vis lors des leçons d'éducation physique et sportive.

Soit sincère s'il te plaît. Ce document restera confidentiel.

1(a). De manière générale, il y a bonne ambiance dans la classe.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pas du tout d'accord

Moyennement d'accord

Tout à fait d'accord

2(a). Je parle volontiers avec tous mes camarades. Nous avons une bonne communication.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pas du tout d'accord

Moyennement d'accord

Tout à fait d'accord

3(a). J'ai confiance en tous les autres élèves de ma classe.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pas du tout d'accord

Moyennement d'accord

Tout à fait d'accord

4(a). Il y a rarement des conflits dans la classe.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pas du tout d'accord

Moyennement d'accord

Tout à fait d'accord

5(a). Mes camarades me prennent volontiers dans leur équipe.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pas du tout d'accord

Moyennement d'accord

Tout à fait d'accord

6(b). Dans mon équipe, c'est souvent moi qui établis des stratégies et prend des initiatives.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pas du tout d'accord

Moyennement d'accord

Tout à fait d'accord

7(b). Lors des jeux/sports pratiqués en cours, c'est souvent moi qui ai le ballon.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pas du tout d'accord

Moyennement d'accord

Tout à fait d'accord

8(c). Je me sens intégré à la classe et nous nous entendons tous bien.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pas du tout d'accord

Moyennement d'accord

Tout à fait d'accord

9(c). Je me sens à l'aise lorsqu'il faut participer à des discussions ou des activités de groupe.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pas du tout d'accord

Moyennement d'accord

Tout à fait d'accord

10(c). Je ressens un bon esprit d'équipe lors des jeux/sports pratiqués en cours.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pas du tout d'accord

Moyennement d'accord

Tout à fait d'accord

11(c). Je me sens à l'aise dans cette classe et j'ai confiance en moi.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pas du tout d'accord

Moyennement d'accord

Tout à fait d'accord

12(c). Après les leçons d'EPS, je suis souvent content et fier de moi.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pas du tout d'accord

Moyennement d'accord

Tout à fait d'accord

13(c). Je suis généralement satisfait de ma participation dans mon équipe.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pas du tout d'accord

Moyennement d'accord

Tout à fait d'accord

2. Règles de la balle à deux camps thriller

« Les équipes disposent chacune d'un gros tapis qu'elles installent où elles veulent dans le terrain. Le tapis peut être changé de place et d'orientation durant le jeu, mais doit toujours rester debout sur sa longueur. Cette balle à deux camps se joue selon la version New School (p. 59). Les joueurs peuvent se cacher derrière le tapis, mais doivent veiller à ce qu'il ne tombe pas ou ne soit pas tiré dans le ciel adverse. L'équipe qui n'a plus de joueurs sur le terrain ou dont le tapis est tombé ou a été tiré dans le ciel adverse a perdu. Les joueurs qui se trouvent au ciel peuvent former des chaînes pour voler des ballons dans le camp adverse, tirer des adversaires hors de leur camp ou essayer de faire tomber le tapis, pour autant qu'un joueur de la chaîne garde un pied dans le ciel. Si un joueur parvient à tirer un adversaire hors de son camp depuis le ciel, il est libéré. L'équipe qui parvient à tirer le tapis dans son ciel ou à le faire tomber gagne la partie. Matériel : 2 gros tapis, 2 ballons mous, des sautoirs. » (Sutter, 2019)

3. Règles des jeux de coopération

1) Les pingouins sur la banquise

Niveau : cycles 2 & 3 Nombre de joueurs : 10 et plus Objectif pédagogique : - Renforcer la cohésion du groupe. Matériel : papiers journaux, musique. But du jeu : les pingouins vont devoir développer

des stratégies collectives pour rester tous sur la banquise, même si celle-ci se met à fondre. Déroulement : Les participants sont les pingouins et ils se baladent dans l'eau en écoutant la musique. Lorsque la musique s'arrête, les pingouins doivent monter sur les papiers journaux (morceaux de banquise). Au fur et à mesure du jeu, la banquise fond, les papiers journaux sont de moins en moins nombreux mais tout le monde doit pouvoir se mettre sur le journal restant.

2) Les monstres

Niveau : cycle 3 Nombre de joueurs : équipes de 7 joueurs Objectif pédagogique : Renforcer la cohésion du groupe. Matériel : aucun But du jeu : Il s'agit de se constituer en « monstre » qui a un nombre limité d'appuis au sol. Déroulement : Constituer les équipes (minimum 7 élèves par équipe) et donner les consignes de départ : - Les 7 membres de chaque équipe doivent toujours avoir un contact physique entre eux. - Le groupe de 7 doit prendre appui au sol avec les pieds mais attention !... il doit respecter la formule suivante : $[(\text{Nombre de pieds de l'équipe} : 2) - 1]$ ou $[(\text{Nombre de mains de l'équipe} : 2) - 1]$. Par exemple, pour un groupe de 7 élèves : $(14 \text{ pieds} : 2 = 7 \text{ pieds}) - 1 = 6 \text{ pieds} \rightarrow$ le groupe de 7 doit tenir sur 6 pieds. Pour gagner, l'équipe doit rester immobile dans la position trouvée pendant 5 secondes. Quand le groupe est rodé et a compris la stratégie de coopération, il peut arriver à tenir sur 5 voire même 4 pieds. Règle de sécurité : prévoir au minimum 2,5 m de distance entre les groupes

3) L'oiseau silencieux

Niveau : cycles 2 & 3 Nombre de joueurs : 7 à 10 Objectifs pédagogiques : - Développer la confiance en soi - Renforcer la cohésion du groupe Matériel : foulards (facultatif) But du jeu : Retrouver l'oiseau extraordinaire, un oiseau silencieux... et former une grande chaîne silencieuse. Déroulement : Ce jeu se déroule sans paroles. Tous les participants ont les yeux bandés. Ils se déplacent seuls dans un espace limité à la recherche d'un oiseau extraordinaire. Quand ils rencontrent quelqu'un, ils disent "cui-cui". Si celui-ci répond "cui-cui", ils continuent leur recherche, car cet oiseau extraordinaire est silencieux. En fait, il s'agit d'une personne désignée par l'enseignant : elle restera les yeux ouverts et muette devant toute interpellation. Lorsque quelqu'un a rencontré "l'oiseau qui ne répond pas", il le prend par la main, ouvre les yeux (ou enlève son bandeau) et devient lui aussi un mystérieux et merveilleux oiseau silencieux. Le jeu se termine lorsque tout le groupe forme une grande chaîne dans un silence total.

4) Le déménagement

Niveau : cycles 2 & 3 Nombre de joueurs : toute la classe. Objectif pédagogique : - Développer la dynamique de groupe et la coopération. Matériel : tout matériel volumineux mais léger et petit matériel sans contenant (le matériel doit inciter à la coopération) : matelas en mousse, gros cartons, briques et bâtons, petits jeux en vrac, balles de tennis, cordes. But du jeu : tous les enfants, menacés par l'inondation (ou par autre chose...), doivent transporter (en 5 minutes) leurs meubles dans un

nouvel abri. Déroulement : Pour les petits: le jeu se joue tel quel. Pour les plus grands, ajouter des obstacles obligatoires : tunnel, passage du gué, montée d'escaliers ... Possibilité de jouer en temps limité (montée des eaux très rapide, ...). Dans ce cas, prévoir un affichage permettant aux enfants de prendre conscience du temps écoulé et du temps restant.

5) Démêlons-nous

Niveau : cycles 2 & 3 Nombre de joueurs : 5 joueurs. Objectif pédagogique : - Développer la dynamique de groupe et la coopération. Matériel : pelote de grosse laine. But du jeu : Coopérer pour se démêler. Déroulement : Faire passer la pelote de grosse laine dans le groupe. Chacun l'enroule autour de soi de façon originale (autour des jambes, des bras, de la taille...) et la passe au suivant. Quand tout le monde est attaché, chacun doit se démêler (ou démêler son voisin de droite ou de gauche) sans casser la laine

6) Le nœud humain

Niveau : cycles 2 & 3 Nombre de joueurs : 10 et plus (plus le nombre de joueurs est élevé, plus le « démêlage » est dur). Objectif pédagogique : - Renforcer la cohésion du groupe. Matériel : aucun But du jeu : trouver des solutions collectivement pour défaire le nœud en restant en contact les uns avec les autres. Déroulement : Les joueurs forment un cercle où ils sont épaule contre épaule. Tout le monde ferme les yeux et tend ses bras en avant. Chacun attrape une main avec chacune des siennes. Le nœud étant fait, les joueurs ouvrent les yeux et doivent essayer de le défaire tous ensemble sans se lâcher les mains.

7) Kill Bill

Kill Bill Volume 1 by Natalja Hochstrasser

Nombre de joueurs : 14-24

La salle est divisée en un terrain extérieur et un terrain intérieur avec un petit tapis placé au milieu. Les joueurs forment deux équipes qui vont chacune dans un terrain. Les joueurs de l'équipe « intérieure » sont numérotés (celui qui a le plus haut numéro reçoit une chasuble). Au début du jeu, le n°1 (Bill) va sur le tapis. Les autres joueurs du terrain intérieur essaient de protéger Bill (sans toucher le tapis). Les deux équipes peuvent récupérer les ballons partout, mais doivent les lancer depuis leur terrain. Si Bill touche le sol ou se fait piquer (il n'est pas piqué s'il réceptionne le ballon), le joueur avec le numéro suivant prend immédiatement sa place. Les joueurs « intérieurs » piqués vont toucher un mur avant de revenir en jeu et les joueurs « extérieurs » piqués se font « réanimer » par un coéquipier à l'aide d'un « défibrillateur » (p. 65). Si ces derniers sont piqués dans le terrain adverse, ils doivent d'abord accomplir 5 burpees. Le chronomètre est arrêté lorsque le dernier Bill est piqué. Les rôles sont alors inversés. Quelle équipe est la plus rapide ?

8) Jeu des planètes

Chaque équipe occupe une moitié de salle et dispose de : 1 planète (composée de 4 cerceaux), 4 satellites = 4 grands cônes + 4 ballons (1 ballon de rythmique déposé sur chaque cône)

But du jeu : faire tomber tous les satellites et la planète de l'équipe opposée à l'aide des ballons mousse. Le jeu commence lorsque l'enseignante vide la caisse de ballons en mousse au centre de la salle. Chaque équipe tente de faire tomber les satellites et la planète de l'équipe opposée, tout en défendant les siens. On peut aller chercher des ballons en mousse dans le camp opposé, mais on doit revenir à la limite de son camp (la ligne centrale) pour tirer. Le jeu se termine dès que tous les satellites et la planète adverses sont détruits. Une fois détruits, les satellites ne peuvent pas être reconstruits. On ne peut pas lancer les ballons de rythmique. La planète peut être reconstruite tant qu'au moins un satellite est encore debout.

9) Balle à deux camps météorite

Les règles sont les mêmes que pour la balle à deux camps classique à l'exception d'une règle supplémentaire : chaque équipe a en sa possession une météorite (ballon de baudruche). La météorite de chaque équipe doit en permanence être maintenue en l'air par ses membres sous peine de voir l'impact créer une explosion qui causera la perte de l'équipe en question. La météorite étant brûlante, il est impossible de la saisir. Elle doit donc être frappée rapidement avec n'importe quelle partie du corps. La météorite ne doit pas sortir de la zone de jeu de l'équipe. Si un adversaire percute la météorite avec l'une des balles en mousse utilisées pour piquer, son équipe perd instantanément la partie.

10) Balle à deux camps hôpital

Balle à deux camps hôpital by Reto Mühlemann
Nombre de joueurs : 12-24

Cette forme de balle à deux camps se joue selon la version New School (p. 64). Le joueur qui est touché au torse va directement au ciel et y reste jusqu'à ce qu'il réussisse à envoyer un adversaire au ciel. Celui qui est touché à une jambe ou à un bras ne va pas au ciel, mais ne peut plus utiliser cette partie du corps (p. ex. : s'il est touché à la jambe droite, il se déplace sur la jambe gauche). La partie du corps blessée peut être guérie (une seule à la fois) si le joueur réussit à piquer un adversaire. S'il réussit à toucher un adversaire au torse, toutes les parties blessées sont guéries en même temps.

Variante

- ▶ Avec ambulance : chaque équipe dispose de 1-2 ambulances (charriots à ballons ou karts). Un joueur blessé peut être guéri si des joueurs de champ vont le chercher au ciel et réussissent à le ramener en ambulance dans leur terrain sans se faire piquer.

11) Balle à deux camps chiens d'aveugle

Balle à deux camps chiens d'aveugle by Samuel Willi
Nombre de joueurs : 12-30

Cette forme de balle à deux camps se joue selon la version Old School (p. 64). Les joueurs se mettent par deux (l'aveugle et son chien). Le chien ne peut pas piquer un joueur adverse. Il dirige l'aveugle pour l'éloigner des zones dangereuses et l'amener tout près d'un ballon. Lorsque l'aveugle réussit à prendre un ballon, le chien lui indique la direction de la cible à viser (lancer par le bas). Les déplacements se font seulement en marchant (interdit de courir). Si l'un des deux joueurs est piqué, ils vont tous les deux au ciel. Ils peuvent revenir dans leur terrain s'ils piquent un joueur adverse ou s'ils réussissent à y revenir en traversant le terrain adverse sans être touché. L'équipe qui a encore des joueurs dans son terrain à la fin du jeu a gagné !

Important : inverser les rôles chaque fois qu'un joueur est piqué.

Variante

- ▶ Placer 3 poulets couineurs (mines) dans chaque terrain. Si l'un des deux joueurs touche une mine, ils vont tous les deux au ciel.

12) Balle à deux camps chevaux de course

Balle à deux camps chevaux de course
Nombre de joueurs : 16-30

Cette forme de balle à deux camps se joue selon la version Old School (voir p. 53). Lorsqu'un joueur parvient à revenir dans son terrain depuis le ciel en portant un coéquipier sur son dos sans se faire toucher par un adversaire, les deux joueurs sont libérés. Sinon, ils retournent dans le ciel pour faire une nouvelle tentative. L'équipe qui réussit en premier à éliminer tous les joueurs de l'équipe adverse gagne.

Conseil : les joueurs doivent viser les adversaires qui essaient de toucher leurs coéquipiers pour les aider ainsi à arriver jusqu'à leur terrain.

Variantes

- ▶ Plus facile : il faut piquer les cavaliers et leur monture au lieu de les toucher avec la main.
- ▶ Plus facile : jouer selon la version New School en déterminant la zone depuis laquelle les chevaux peuvent partir (p. ex. le cercle de handball).

4. Résultats du jeu test (2 parties)

Prénoms	Ballons touchés	Ballons reçus par un coéquipier	Prises de paroles
Kilian	25	16	28
Joachim	13	4	10
Evan	16	7	12
Maude	14	7	16
Mylène	13	5	18
Hanaée	16	6	9
Hélène	8	2	6
Olivia	11	4	6
Diego	15	8	23
Enzo	13	7	19
Robin	22	17	24
Maxime	19	11	11
Vivien	12	3	5
Jaël	15	7	13
Brittany	13	5	8

5. Statistiques réponses moyennes des élèves présélectionnés et des autres pour les questions du 1^{er} questionnaire

Statistiques descriptives

	Présélectionnés	Moyenne
Q1	Oui	5.00
	Non	7.00
Q2	Oui	5.00
	Non	7.33
Q3	Oui	6.00
	Non	5.42
Q4	Oui	5.00
	Non	5.33
Q5	Oui	4.67
	Non	6.58
Q6	Oui	4.67
	Non	5.33
Q7	Oui	3.67
	Non	5.17
Q8	Oui	4.00
	Non	7.25
Q9	Oui	3.33
	Non	7.50
Q10	Oui	2.67
	Non	5.42
Q11	Oui	3.67
	Non	8.33
Q12	Oui	3.33
	Non	6.50
Q13	Oui	3.67
	Non	6.75

6. Statistiques réponses moyennes des élèves présélectionnés et des autres pour les questions du 2^{ème} questionnaire

Statistiques descriptives

	Présélectionnés	Moyenne
Q1	Oui	5.67
	Non	7.17
Q2	Oui	5.67
	Non	7.58
Q3	Oui	6.67
	Non	6.25
Q4	Oui	5.33
	Non	6.17
Q5	Oui	5.00
	Non	6.83
Q6	Oui	4.67
	Non	5.50
Q7	Oui	4.33
	Non	5.42
Q8	Oui	4.33
	Non	7.42
Q9	Oui	4.00
	Non	7.67
Q10	Oui	4.67
	Non	6.50
Q11	Oui	4.67
	Non	8.42
Q12	Oui	5.00
	Non	7.25
Q13	Oui	5.33
	Non	7.25

7. Tableau de comparaison du pourcentage des améliorations des résultats entre le 1^{er} et le 2^{ème} questionnaire pour chacune des questions et pour chaque type d'élèves (présélectionnés / autres)

Questions	Elèves présélectionnés	Autres élèves
1)	+13,4%	+2,4%
2)	+13,4%	+3,4%
3)	+11,2%	+16%
4)	+6,6%	+15,8%
5)	+7,1%	+3,8%
6)	+0%	+3,2%
7)	+18%	+4,8%
8)	+8,3%	+2,3%
9)	+23%	+2,3%
10)	+75%	+17%
11)	+27,2%	+1,1%
12)	+50%	+11,5%
13)	+45,2%	+7,4%

Note. Comparaison du pourcentage des améliorations moyennes mesurées pour chacune des questions (Q) entre le premier et le second questionnaire pour les élèves présélectionnés et les autres.