



Haute école pédagogique
Avenue de Cour 33 — CH 1014 Lausanne
www.hepl.ch

Bachelor of Arts et Diplôme d'enseignement pour les degrés préscolaire et primaire

Influence des jeux coopératifs et de leurs mises en commun sur les représentations des valeurs de coopération, de respect et de responsabilité chez l'enfant

Mémoire professionnel

Travail de

**Céline Aymon
Sophie Perroulaz**

Sous la direction de

Frédérique Rebetez

Membre du jury

Marco Allenbach

Lausanne,

Juin 2012

Table des Matières

1. Introduction.....	3
1.1. Problématique	5
1.1.1. Question de recherche.....	5
1.1.2. Hypothèse de recherche	5
2. Cadre théorique.....	6
2.1. Les représentations	6
2.1.1. Les représentations sociales.....	6
2.2. Les valeurs.....	7
2.2.1. Définitions	8
2.2.1.1. Valeur	8
2.2.1.2. La coopération	9
2.2.1.3. Le respect.....	9
2.2.1.4. La responsabilité.....	9
2.3. La théorie du développement du raisonnement morale chez l'enfant	10
2.3.1. Selon Piaget.....	10
2.3.2. Selon Kohlberg.....	11
2.4. La construction des représentations : le modèle de Vygotsky	13
2.5. L'influence sociale comme phénomène faisant évoluer les représentations	14
2.6. Les approches coopératives de l'apprentissage	16
2.7. Mouvements de la coopération.....	17
2.7.1. Europe francophone.....	18
2.7.2. Amérique du Nord	18
2.8. La pédagogie coopérative	19
2.8.1. L'interdépendance sociale.....	21
2.9. Les jeux coopératifs	22
3. Démarche méthodologique	25
3.1. Population	25
3.2. Dispositif méthodologique	25
3.3. Biais méthodologiques	27
3.4. Outils de récolte des données.....	28
3.5. Traitement des données.....	28
4. Résultats et discussion.....	30
4.1. La coopération	30
4.2. Le respect.....	33
4.3. La responsabilité.....	38
4.4. Synthèse des résultats.....	41
5. Conclusion	44
5.1. Apports personnels.....	44
5.2. Perspectives.....	45
6. Bibliographie.....	46
7. Annexes	48

1. Introduction

A travers ce mémoire, nous souhaitons voir si les représentations des élèves sur les valeurs de coopération, de respect, et de responsabilité évoluent grâce aux jeux coopératifs et à leurs mises en commun.

Notre recherche a été menée dans nos classes de stage au CYP1. Les deux thèmes abordés sont les jeux coopératifs et les valeurs de coopération, de respect et de responsabilité. Elles ont été abordées par la mise en œuvre hebdomadaire de jeux coopératifs en classe et par une mise en commun (discussion, débat) portant sur le jeu et ces valeurs.

Nous nous intéressons à ce sujet, car nous avons déjà pratiqué des jeux coopératifs au sein de nos classes de stage précédentes et avons eu beaucoup de plaisir à les animer. Nous aimerions aussi approfondir nos connaissances à leur sujet puisque nous désirons mettre cela en œuvre dans nos classes futures. Nous pensons que les jeux coopératifs peuvent être une manière active d'aborder les valeurs avec les élèves. Ils peuvent donc être un moyen complémentaire aux récits et à l'histoire biblique. En effet, faire vivre aux élèves des situations de coopération, de respect et de responsabilité au sein des jeux pourrait leur faire prendre conscience de valeurs qui demeurent abstraites pour eux.

Les valeurs que nous avons choisies pour répondre à notre objectif sont : la coopération, le respect et la responsabilité. Le choix de ces trois valeurs se justifie par le fait qu'elles se trouvent dans un moyen didactique du CYP1-1 « *Un monde en couleur* » (Dutoit, Girardet, Schwab, Favre, 2006). De plus, le « *Plan d'études romand* » (PER), sous le point « *capacités transversales* » traite de la collaboration, de la communication, des stratégies d'apprentissage, de la pensée créatrice et de la démarche réflexive. Dans cette recherche, nous nous intéressons plus particulièrement aux trois descripteurs de la collaboration qui sont la prise en compte de l'autre, la connaissance de soi et l'action dans le groupe.

Lors de nos recherches, nous avons trouvé énormément d'ouvrages traitant des jeux coopératifs ainsi que d'autres abordant les valeurs à l'école, mais aucun ne porte sur notre problématique.

En effet, la littérature (Druart & Waelput, 2005 et Mascheder, 2005 entre autres) traite des bienfaits des jeux coopératifs. Ceux-ci permettent aux élèves d'apprendre à vivre ensemble en

s'amusant et en développant leur imaginaire. De plus, cela permet aux élèves de vivre la notion d'interdépendance et de comprendre l'importance des règles de vie en classe et en société.

Les jeux coopératifs (Druart et Waelput, 2005) permettent de promouvoir une série de valeurs telles que le respect, l'entraide, la tolérance, l'autonomie, les responsabilités, l'engagement, etc. Par le jeu, l'enfant prend implicitement conscience de ces valeurs, mais celles-ci sont rarement nommées et explicitées. C'est pourquoi, dans le cadre de notre recherche, nous aimerions expérimenter les jeux coopératifs et leurs mises en commun au sujet des valeurs en les nommant explicitement et en les exemplifiant.

Avant de présenter notre problématique, voici les différents concepts que notre mémoire aborde.

Le premier concept est celui des représentations. En effet, il nous semble important d'expliquer comment les représentations se construisent et évoluent, car c'est ce que nous souhaitons observer au terme de notre recherche. Nous développons ensuite le concept des valeurs. Nous y définissons les valeurs de coopération, de respect et de responsabilité. Le point qui suit concerne le développement du raisonnement morale chez l'enfant. En effet, nous pensons que les deux théories qui y sont développées peuvent nous aider à situer les enfants dans leur raisonnement. A la suite de cela, nous traitons la construction des représentations en nous appuyant sur le modèle de Vygotsky. Ce modèle nous permet de situer les représentations des enfants selon certains stades et de constater leur évolution ou non au terme de la recherche.

Un autre élément que nous abordons est l'influence sociale. L'influence sociale est un phénomène qui fait évoluer les représentations.

Les points suivants concernent les approches coopératives de l'apprentissage et les mouvements de la coopération. Cela nous permet d'aboutir à une définition de la pédagogie coopérative et des jeux coopératifs.

Dans une troisième partie, nous décrivons notre cadre méthodologique. Dans la partie suivante, nous analysons les résultats. La discussion qui s'en suit nous permet d'affirmer ou infirmer notre problématique.

Nous finirons par une conclusion de notre recherche, par les apports personnels que cette démarche nous a apportés et les perspectives que nous envisageons.

1.1. Problématique

1.1.1. Question de recherche

L'utilisation des jeux coopératifs hebdomadaires et leurs mises en commun permet-elle à l'enfant de faire évoluer ses représentations concernant les valeurs de coopération, de respect et de responsabilité ?

1.1.2. Hypothèse de recherche

Les jeux coopératifs et leurs mises en commun, c'est-à-dire des échanges en groupe sur le vécu des jeux, contribueraient à améliorer les représentations de l'enfant au sujet des valeurs de coopération, de respect, et de responsabilité.

2. Cadre théorique

2.1. Les représentations

Piaget (1956) a mis en avant la notion de représentation dans ses travaux et y accorde une grande importance dans les processus d'apprentissage. En effet, la représentation est définie comme un processus de construction et d'appréhension du réel à partir d'éléments provenant de l'environnement. Elle permet de dépasser la perception immédiate pour ainsi accéder à la pensée par le biais de symboles, concepts et idées. Ce processus permet d'entrer dans l'abstraction et la généralisation.

Dans notre recherche, nous tenterons de faire émerger les concepts des valeurs de coopération, de respect et de responsabilité chez les enfants en parlant de ces dernières lors de mise en commun.

2.1.1. Les représentations sociales

Nous créons tous des représentations pour vivre dans l'environnement qui nous entoure. En effet, il faut nous adapter, maîtriser physiquement et intellectuellement, reconnaître et résoudre des problèmes de notre environnement. Selon Jodelet (1999, p. 31), les représentations « *nous guident dans la façon de nommer et définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours, dans la façon d'interpréter, statuer sur eux et, dans le cas échéant, prendre une position à leur égard et la défendre* ».

La représentation sociale, prise comme un système d'interprétation, permet d'organiser nos actions et nos communications ainsi que notre relation au monde et aux autres. Elle agit notamment dans la définition des identités personnelles et sociales et dans le développement individuel et collectif.

En tant que phénomène cognitif, les représentations sociales participent à l'appartenance sociale des individus au niveau affectif et normatif. De plus, elles permettent l'intériorisation d'expériences, de pratiques et de pensées. Toujours d'après Jodelet (1999, p. 37), « *représenter ou se représenter correspond à un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet* », en effet, « *il n'y a pas de représentation sans objet* ».

La représentation sociale est donc toujours la représentation mentale d'un objet fait par un individu. L'individu interprète, symbolise et donne du sens à l'objet en fonction de son vécu,

de son environnement social, de sa culture et de ses savoirs. De ce fait, l'individu construit la réalité sociale.

La communication et les échanges jouent un rôle important dans la construction des systèmes intellectuels et de leurs formes, car ils renvoient à des phénomènes d'influence et d'appartenance sociale.

2.2. Les valeurs

Un des points centraux de notre mémoire concerne les valeurs. Il est donc important de les définir pour mieux les aborder avec les élèves ainsi qu'à analyser l'évolution de leurs représentations.

Le terme « valeur » renvoie à plusieurs types que nous pouvons classer comme suit :

- Les valeurs humaines (les qualités humaines qui ont de la valeur pour chacun de nous)
- Les valeurs éthiques (dictent notre conduite)
- Les valeurs universelles (exprimées dans les lois et les conventions)
- Les valeurs morales (ensemble des principes qui guident notre comportement dans le rapport aux autres)

Nous choisissons de nous intéresser aux valeurs morales car elles peuvent s'exprimer par nos représentations, nos croyances et nos convictions. Elles sont constamment présentes dans nos actions.

Selon Fawer Caputo (2007), les premières expériences de l'enfant concernant les valeurs se produisent au sein du noyau familial. Ces expériences liées aux expériences extérieures, physiques, sociales et subjectives serviront de base à ses apprentissages. Cependant, l'école s'engage à provoquer une importante prise de conscience des valeurs et des normes éthiques. Le système éducatif a comme mission de former les enfants à l'autonomie du jugement moral, à la coopération sociale pour se décentrer et à la participation publique afin de prendre part à la vie publique comme citoyen.

2.2.1. Définitions

2.2.1.1. Valeur

Selon le dictionnaire des concepts clés en pédagogie de Raynal et Rieunier (2010, p. 461), la valeur est définie comme un « *élément fondateur de l'éthique. Principes à partir desquels la société où les individus procèdent à des choix. Les individus, selon l'éducation reçue, selon les cultures dans lesquelles ils ont appris à vivre, n'adhèrent pas aux mêmes valeurs* ».

Selon Le petit Larousse illustré 2009, la valeur est définie comme « *ce par quoi quelqu'un est digne d'estime sur le plan moral, intellectuel, professionnel, physique, etc.* »

Ces deux définitions nous confirment le fait que les valeurs sont propres à chaque individu et sont influencées par l'environnement social, culturel, familial et géographique. Cependant, il y a certaines valeurs que nous, enseignants, devons transmettre à nos élèves et qui font partie des moyens d'enseignement tels que l'histoire biblique et sa méthodologie « *Un monde en couleurs* » (Dutoit, Girardet, Schwab, Favre, 2006). De plus, l'institution scolaire est porteuse de valeurs et celles-ci sont exprimées par les finalités. La pédagogie est la mise en convergence du système éducatif. Les institutions scolaires ne sont pas neutres, elles sont toutes, à leur manière, porteuses de valeurs. Dans notre engagement professionnel, il y a des valeurs présentes dans nos actions et nous exprimons les nôtres dans chacune de nos décisions.

Aborder les valeurs à l'école aujourd'hui pose un problème, car il est déjà difficile à les définir pour notre société et pour nous-mêmes. De plus, suite à notre expérience durant les stages, il a été difficile de parler des valeurs avec des enfants de CYP1-1.

Nous pensons qu'il est alors important pour notre recherche de trouver la définition la plus proche de l'idée que nous avons des valeurs de coopération, de respect et de responsabilité avant d'en parler avec les enfants. Cette partie théorique, rédigée avant d'effectuer les jeux et les mises en commun en classe, nous a permis d'être plus informées et précises sur ces trois valeurs. De ce fait, il nous a été plus aisé d'en parler avec les élèves. Par ailleurs, nous pensons que, plus nous en parlons, plus nous acquérons de l'aisance et de l'expérience sur ce thème très abstrait pour les élèves mais aussi pour nous.

2.2.1.2. La coopération

Selon l'Encyclopédie Universalis, «*coopérer c'est travailler ensemble à une œuvre commune. La coopération implique dépendance et solidarité vis-à-vis d'un groupe. La coopération est donc le fait, pour une personne, de s'adonner consciemment à une activité complémentaire de celle d'autres personnes dans le cadre d'une finalité commune, dans un groupe donné*».

«*Vivre dans une classe, c'est partager des activités, un espace et du temps. Apprendre à coopérer demande des efforts de décentration, de tolérance et de patience qui s'inscrivent dans un processus de socialisation* » (Dutoit, Girardet, Schwab, Favre, 2006, p. 216).

C'est pour ces raisons que nous pensons que la coopération est vitale pour un climat et une dynamique de classe favorable aux apprentissages. Les jeux coopératifs participent à cette dynamique.

2.2.1.3. Le respect

Le respect est à la fois un sentiment et une manière d'agir. Il peut relever du formalisme d'action, par exemple la politesse ou d'un grand respect que l'on éprouve pour la personne que l'on admire. L'individu sera soucieux de ne pas porter atteinte à l'intégrité de la personne concernée. Le respect se situe sur trois axes, le respect de soi, le respect de l'environnement et le respect de la morale ou de la loi (Dutoit, Girardet, Schwab, Favre, 2006, p. 220).

Nous sommes convaincues que sans le respect les enfants ne peuvent vivre ensemble et collaborer. Selon nous, la conscience de l'autre, de son environnement et du respect de soi est loin d'être un réflexe spontané chez les enfants de 6-7 ans. C'est pourquoi nous avons choisi d'aborder cette valeur en particulier.

2.2.1.4. La responsabilité

Le Dictionnaire actuel de l'éducation définit la responsabilité du point de vue moral :

«*Fait d'être garant de ses comportements et de ceux d'un groupe et d'en accepter les conséquences. Obligation d'assumer une charge, un devoir, un engagement, une mission, un mandat, un travail. Nécessité morale de réparer une faute, une infraction, un méfait* » (p. 1189).

La responsabilité fait donc partie intégrante de la socialisation des enfants. Par la responsabilité, les enfants apprennent que tout acte entraîne des conséquences qu'ils doivent assumer. Il est important pour nous d'amener cette valeur aux enfants, car celle-ci va au-delà du jeu coopératif. En effet, les enfants ont déjà des engagements à respecter comme leurs devoirs ou les tâches au sein de la classe. Il nous semble donc pertinent de les sensibiliser à cette valeur.

2.3. La théorie du développement du raisonnement morale chez l'enfant

Les définitions de coopération, de respect et de responsabilité développées ci-dessus nous ont permis de mieux guider les jeux coopératifs et leurs mises en commun. Nous pensons que ces valeurs sont en lien direct avec la morale : « *ensemble de normes, de règles de conduite propres à une société donnée ; ensemble des règles de conduites tenues pour universellement valables ; théorie du bien et du mal, fixant par des énoncés normatifs les fins de l'action humaine* » (Le Petit Larousse illustré 2009).

Nous avons alors choisi de développer deux théories du développement du raisonnement morale chez l'enfant. Il s'agit des théories de Piaget et de Kohlberg. Elles nous ont permis de situer les enfants dans leurs représentations des valeurs.

2.3.1. Selon Piaget

D'après Piaget (1997), il est important d'étudier le développement des notions morales chez les enfants pour l'éducateur mais aussi pour le psychologue.

La conscience morale n'est pas innée. Elle implique un rapport entre deux individus au moins : un individu qui donne un ordre ou une consigne et celui qui l'accepte et l'exécute. Celui qui accepte la consigne doit ressentir du respect pour celui qui la donne pour que l'ordre devienne obligatoire. La conscience morale chez l'enfant est alors, selon Piaget, l'ensemble des consignes qui sont acceptées.

Pour que la conscience morale se construise, il faut qu'il y ait une discipline normative et que les individus entrent en rapport les uns avec les autres. L'enfant pourra donc prendre conscience du devoir et acquérir une morale en entrant en rapport avec les autres.

Pour Piaget, il faut distinguer deux formes de respect. D'une part, le respect unilatéral qui est le respect de l'enfant pour l'adulte. C'est une relation entre individus non égaux : un sujet

subit des contraintes morales que l'autre exerce. De ce fait, c'est un rapport de contrainte morale. D'autre part, le respect mutuel, qui est le respect entre deux individus égaux, est lié à la coopération entre, par exemple, des enfants de même âge.

La théorie de Piaget sur le développement moral est intéressante pour notre recherche. En effet, nous pourrions remarquer si certains enfants font référence ou non au respect des adultes et/ou aux règles afin de les situer dans le respect unilatéral ou mutuel.

2.3.2. Selon Kohlberg

Lawrence Kohlberg (1981), poursuivant les travaux de Jean Piaget, a développé une théorie sur le développement du raisonnement morale fondé sur un principe d'acquisition hiérarchique. Afin d'élaborer sa théorie, Kohlberg, célèbre psychologue américain principalement connu pour ses recherches dans le domaine de l'éducation du raisonnement et du développement, s'est basé sur des dilemmes moraux. Ceux-ci sont des petites situations où le sujet doit prendre position. Kohlberg s'intéresse alors au raisonnement que fait le sujet pour justifier son choix, afin de déterminer à quel niveau moral se trouve celui-ci. La réponse donnée n'a donc pas d'importance, car il n'y a pas de bonne ou de mauvaise solution.

A partir de ces observations, Kohlberg a établi trois grands niveaux de jugement moral qui se divisent eux-mêmes en deux stades. Voici un tableau ci-après résumant ces niveaux :

	Stades	Caractéristiques
Niveau 1 Moralité préconventionnelle (punitions et récompenses délimitent les notions de bien et de mal)	Stade 1 (obéissance par crainte de la punition)	Ce sont les conséquences négatives d'une action qui en définissent le caractère mauvais. Typique du jeune enfant, cette morale consiste à obéir pour éviter d'être puni.
	Stade 2 (recherche de récompenses)	Ce qui est bon est ce qui procure du plaisir. Les intérêts d'autrui peuvent être pris en compte, mais seulement dans la mesure où ils permettent la réciprocité dans un rapport « donnant-donnant ».
Niveau 2 Moralité conventionnelle (adaptation aux attentes sociales et respect des règles établies)	Stade 3 (conformité sociale)	Le sujet désire surtout être bien vu des autres. C'est une morale de la réputation qui peut conduire à des attitudes conformistes.
	Stade 4 (légalisme)	L'individu se préoccupe surtout de respect des règles sociales et de l'autorité. C'est vers l'adolescence qu'apparaît ce stade et est celui de la majorité des adultes
Niveau 3 Moralité postconventionnelle (jugement moral autonome)	Stade 5 (morale du « contrat », prise en compte des droits individuels)	Le sujet prend conscience de la relativité de certaines règles. La morale peut donc se trouver en contradiction avec la loi. Par contre, les normes morales provenant de « contrat » entre deux parties engagent celles-ci.
	Stade 6 (adoption de principes éthiques universels)	Le sujet se réfère à des principes moraux universels (respect de la vie, liberté, justice) qui ont la priorité sur d'autres considérations. Seuls de rares individus, tel Martin Luther King, parviennent à ce stade qui sera finalement abandonné par Kohlberg en raison de sa rareté.

Tableau tiré de : Sciences humaines, n°46, janvier 1995, pp. 26-27.

La théorie de Kohlberg nous permettra d'analyser les pré-tests et les post-tests des enfants ainsi qu'observer s'il y a une évolution ou non entre ces deux tests. Il sera intéressant de voir dans quel stade se situent les enfants et s'il y a de grandes différences de stades entre eux.

2.4. La construction des représentations : le modèle de Vygotsky

Selon Fawer Caputo (2007, p. 100) « *la valeur est donc un concept spécifique qui suppose de faire découvrir d'abord le « pseudo-concept » de valeur par le biais de qualité attribuée à un objet, à un sujet ou à un verbe et faire appel à la « notion » de valeur ainsi découverte pour qualifier des situations, des jugements ou des attitudes ».*

Le terme « *concept* » signifie une forme de représentation des valeurs. Nous utiliserons donc parfois le terme « *concept* » pour parler des représentations des valeurs tout en sachant que ce terme renvoie à un ensemble beaucoup plus complexe.

Vygotsky a divisé en trois phases l'élaboration des concepts chez l'enfant. Dans le cadre de notre recherche, ces phases nous permettront de situer l'enfant par rapport au concept des valeurs abordées. Par l'analyse des pré-tests et des post-tests, nous pourrions constater si les enfants ont évolué dans les stades ci-dessous :

Stade 1 : pensée par image synchrétique

L'enfant, pendant ce stade, fait des associations d'objets au hasard, sans liaisons internes et ceci par tâtonnement. L'enfant construit sa pensée en procédant par essais et erreurs. Leuleux (2006, p. 62) met en évidence que « *l'enfant a tendance à lier sur la base d'une impression unique les éléments les plus différents et dépourvus de liaison interne, les fusionnant en une image indifférenciée* ». Par exemple, l'enfant constate qu'un chien a quatre pattes, il va alors associer tous les animaux à quatre pattes au chien.

Stade 2 : pensée par ensembles complexes

L'enfant réunit des objets par liens objectifs et réels. Il recourt à une logique par associations de formes, de couleurs, de tailles et à une logique d'expérience immédiate, c'est-à-dire que l'enfant fait des liens concrets dans les ensembles. Nous pouvons voir, dans ce stade, que l'enfant sort peu à peu de son égocentrisme pour progresser vers une plus grande objectivité. Dans ce stade, l'enfant se rend compte que le chien est une catégorie parmi d'autres des animaux à quatre pattes.

Stade 3 : pensée par pseudo-concepts

Durant ce dernier stade, l'enfant analyse et synthétise sa pensée de façon conceptuelle. Il lie les éléments par aspects communs. L'enfant, à ce stade, décompose le chien en caractéristiques pour ainsi les généraliser (le chien a quatre pattes, aboie, a des poils, vit à la maison, etc.)

2.5. L'influence sociale comme phénomène faisant évoluer les représentations

Selon Butera et Pérez (1995), les phénomènes d'influence concernent les processus par lesquels les individus et les groupes façonnent, maintiennent, diffusent et modifient leurs modes de pensée et d'action lors d'interactions sociales. Parmi les phénomènes d'influence, il a été montré que les buts de l'élève face à une tâche ont un impact sur ses comportements. De plus, dans l'une de leurs recherches, Darnon, Buchs et Butera (2006) démontrent que les buts ont une influence non négligeable sur les régulations de conflits sociocognitifs. Ci-dessous un tableau résumant ces différents points :

	Définition	Comportement	Régulation
Buts de maîtrise	Ils se rapportent à la volonté, pour l'apprenant, de progresser et d'apprendre pour améliorer son niveau de connaissance. Ces buts amènent à percevoir autrui comme une aide potentielle dans sa progression.	Ils devraient favoriser les comportements de coopération et la tendance à chercher de l'aide auprès des autres, car les individus se focalisent sur la tâche et le problème à résoudre.	Epistémique (régulation de conflit centrée sur la tâche, la compréhension du problème)
Buts de performance	Ils se réfèrent à la volonté de faire preuve de compétence en étant soit meilleur, soit moins bon. Ces buts favorisent donc la représentation d'autrui comme une menace.	Ils favorisent des comportements antisociaux et des comportements visant à affirmer sa supériorité au détriment des autres. Les individus se focalisent sur la question de la comparaison sociale.	Relationnelle (régulation centrée sur l'affirmation de ses compétences)

«L'adoption de certains buts plutôt que d'autres affecte la perception des autres élèves et la gestion de la relation avec eux» (p. 128), nous disent ces auteurs ; il semblerait, selon les travaux d'Ames (1992) que les buts peuvent être induits par la mise en place d'un contexte spécifique par l'enseignant. Carol Ames nous donne quelques pistes afin de modifier le contexte : la structuration des groupes, les relations entre apprenants, la valorisation des autres personnes, encourager les valeurs non compétitives, réduire les standards normatifs (comparaisons) en les remplaçant par des standards intrapersonnels (progresser pour apprendre). De plus, les buts affectent la relation à la tâche ainsi que la relation à autrui. Ils affectent donc aussi les relations sociales et réciproquement, les relations sociales affectent les buts. Les jeux coopératifs de par leur organisation favorisent le but de maîtrise plutôt que le but de performance chez les enfants. Ils doivent travailler ensemble pour arriver à un but commun, ce qui permet aux enfants de voir l'autre comme une aide et non comme un rival.

Nous avons traité de l'influence sociale en rapport avec les buts et les jeux coopératifs, mais nous parlons aussi d'influence sociale quand nous faisons les mises en commun.

En discutant entre eux, les élèves modifient leurs représentations au sujet des valeurs lors des mises en commun. En effet, ils apportent chacun leurs savoirs, leurs représentations et leur vécu et la discussion devient enrichissante. Toujours selon Butera et Pérez (1995), il y a toujours trois éléments essentiels dans une situation d'influence sociale : « *deux entités sociales (deux personnes, une personne et un groupe, ou deux groupes) et un objet, commun aux deux entités, sur lequel est porté un jugement. Par jugement on entend une opinion, une évaluation, une attitude, un comportement, en bref une réaction à un objet* ». Dans notre cas, c'est un enfant qui interagit face au groupe-classe à propos de l'objet des jeux coopératifs et des valeurs sous-jacentes. Cet enfant a un jugement, en l'occurrence une représentation de telle ou telle valeur. En écoutant les autres enfants, celui-ci maintient, modifie, ou affine sa représentation de la valeur.

L'interaction entre pairs provoque un conflit socio-cognitif qui conduit le sujet à réorganiser sa pensée. Cependant, on ne peut pas prévoir le conflit socio-cognitif, ce n'est qu'après les échanges que l'on peut le constater ou non.

Le conflit socio-cognitif fait partie de la théorie de l'apprentissage et implique une confrontation de deux points de vue. Dans le cadre de notre recherche, il s'agit de la confrontation de deux représentations différentes d'une valeur. Pour qu'il y ait conflit, il faut qu'il y ait désaccord entre les deux points de vue. Par l'interaction sociale et la confrontation des conceptions divergentes, les sujets aboutiront à une nouvelle représentation commune.

Il y donc deux déséquilibres lors de conflits socio-cognitifs :

- Un déséquilibre interindividuel (social) au sein du groupe, car chaque sujet est confronté à des représentations plus ou moins différentes des siennes. L'enfant, par l'interaction, prend alors conscience de sa propre pensée par rapport à celle des autres.
- Un déséquilibre intraindividuel (cognitif) car l'individu est conduit à revoir sa pensée et celle de ses pairs afin de la reconstruire ou de l'affiner.

Le conflit socio-cognitif est donc le résultat de la confrontation de représentations provenant de différents individus en interaction. Il conduit l'enfant à réorganiser ses représentations antérieures et à y intégrer de nouveaux éléments apportés par la situation.

Nous pensons que les mises en commun, ces échanges en groupe à la suite d'un jeu, induisent ces déséquilibres amenant les enfants à évoluer dans leurs représentations sur les valeurs et plus précisément sur la coopération, le respect et la responsabilité.

2.6. Les approches coopératives de l'apprentissage

Il est intéressant de situer les jeux coopératifs, dans le champ plus large des approches coopératives de l'apprentissage.

En effet, la coopération dans l'enseignement n'est pas un concept nouveau. C'est pourquoi, il nous semble important de passer en revue la théorie de Vygotsky, qui s'est lui-même inspiré de la théorie de Piaget et s'y est appuyée.

Selon Piaget (1956), les connaissances du sujet se construisent au travers de son interaction avec les propriétés physiques et les objets du milieu environnant. L'interaction avec l'environnement physique permet donc une construction de la personne. Contrairement à Piaget, Vygotsky pense que le milieu physique ne suffit pas au développement cognitif de l'individu, mais que celui-ci se construit aussi à travers les interactions sociales.

Nous nous intéressons en particulier à la théorie de Vygotsky, car celle-ci est en lien direct avec le concept de coopération.

Selon la théorie de Vygotsky (1962), l'interaction est au centre de l'apprentissage et du développement cognitif. Le développement se fait par deux processus : les processus interpsychiques (entre personnes, socialement régulés et médiatisés) et les processus intrapsychiques (à l'intérieur de la personne, intériorisés grâce aux interactions sociales).

Le passage de l'inter- à l'intrapsychique est qualifié de mécanisme d'intériorisation, c'est-à-dire la « *reconstruction interne de l'activité externe* » et ne peut se faire que s'il entre dans la zone proximale de développement : « *la distance entre le niveau actuel du développement, déterminé par la capacité de résoudre indépendamment un problème, et le niveau proximal du développement, déterminé par la capacité de résoudre un problème sous le guidage d'un adulte ou en collaboration avec un autre compagnon plus capable* » (Vygotsky, 1931/1978, cité dans Rivière, 1990, p. 94). Cette théorie nous montre donc que l'apprentissage et le développement de l'enfant se font en interaction avec l'environnement et les personnes. Nous remarquons également que Vygotsky est à l'origine du conflit socio-cognitif développé au point précédent.

La théorie de Vygotsky est intéressante pour notre recherche, car, d'une part, le processus intrapsychique se passe lors des mises en commun. En effet, les enfants discutent, écoutent les idées des autres pendant un moment socialement régulé et médiatisé entre les enfants. Et cela crée un conflit intrapsychique. De par ces interactions, d'autre part, l'enfant intériorise petit à petit ce que sont les valeurs de coopération, de respect et de responsabilité.

Par ailleurs, nous avons porté une attention particulière dans le choix des jeux. En effet, il ne fallait pas qu'ils soient trop difficiles ou trop éloignés du vécu des enfants afin de les rendre accessibles. De ce fait, nous nous trouvons dans la zone proximale de développement.

Dans le cadre de notre problématique, ces théories nous permettent de prendre conscience de l'importance des interactions dans le jeu.

2.7. Mouvements de la coopération

Il nous semble important pour notre recherche de retracer l'historique du concept de coopération dans l'enseignement.

Ce chapitre sur les mouvements de la coopération nous permet de situer ceux-ci dans le temps. En effet, le concept de coopération s'est développé dans des contextes culturels différents et fut abordé de manière différente. Il nous semble intéressant de les distinguer car les chercheurs d'aujourd'hui sont arrivés à une définition et une application commune du concept de coopération.

Les deux contextes considérés comme les précurseurs de la coopération en classe sont l'Europe francophone et l'Amérique du Nord. Nous allons donc les développer dans les points suivants.

2.7.1. Europe francophone

Dans ce contexte, le concept de coopération fut abordé dans le mouvement de « *l'Éducation Nouvelle* » au début du XX^e siècle. Beaucoup de pédagogues s'intéressèrent au concept de coopération même s'ils n'utilisaient pas encore ce terme. Cependant, ils pensaient qu'il fallait passer d'une éducation de type autocratique à une relation plus démocratique entre maître et élèves. De plus, ils appuyaient l'importance des aspects communautaires dans le contexte scolaire.

Néanmoins, le pédagogue ayant le plus marqué le système éducatif en termes de coopération est Freinet. Il s'inspire du monde ouvrier pour introduire la coopération en classe et pense que le fait de se mettre ensemble rend plus fort. Freinet, cité par Rouiller et Lerhaus (2008, p. 9), met alors en avant la volonté « *d'une école participative, coopérative, qui utilise les intérêts de ceux qui apprennent et les savoirs et savoir-faire qu'ils ont déjà comme point de départ* ». Il utilise alors la coopération en classe afin de rendre les enfants autonomes pour qu'ils puissent progresser selon leurs rythmes, tout en se gérant eux-mêmes. Dans sa classe coopérative, les élèves se responsabilisent, s'organisent et gèrent leurs intérêts. Tout comme le monde ouvrier ; « *chacun contribue au développement de la structure collective et, en retour, chacun reçoit d'elle ce dont il a besoin* » (Baudrit, 2005, p. 13).

La coopération devient alors un modèle d'organisation du groupe-classe où la participation des élèves est active grâce à un fonctionnement coopératif. La coopération constitue une des finalités de l'école en préparant l'élève à la vie en société. Cependant, il n'y a pas encore de support concret afin de mettre en œuvre correctement le travail coopératif.

Actuellement, la pédagogie coopérative s'est élaborée et est maintenant un support didactique et une activité sociale de référence.

2.7.2. Amérique du Nord

Le précurseur de la coopération dans le contexte nord-américain fut le philosophe, psychologue et pédagogue John Dewey. Il voit l'école comme une communauté et pense que l'éducation « *est une nécessité sociale qui consiste essentiellement en une transmission par communication, c'est-à-dire en un processus de partage de l'expérience jusqu'à ce que celle-ci devienne une possession commune* » (Rouiller et Lehraus, 2008, p. 13).

Plusieurs pédagogues reprisent ces recherches notamment Lewin, Deutsch et Johnson et Johnson (nous aborderons Johnson et Johnson dans un prochain point). L'approche qui constitua un point important dans les courants de recherche et de mise en pratique est le

cooperative learning. En français, ce terme se traduit de deux manières : l'apprentissage coopératif et la pédagogie coopérative. Cependant, ces deux traductions ne veulent pas dire exactement la même chose :

- L'apprentissage coopératif correspond à l'activité d'apprentissage de l'élève au sein des situations d'enseignement/apprentissage.
- La pédagogie coopérative est utilisée en tant qu'approche pédagogique. Elle prend en compte le fait qu'elle introduit aussi des valeurs particulières dans la relation élèves-enseignants. Elle vise l'apprentissage mais aussi le développement de l'individu : elle poursuit donc une double visée, celle « *d'apprendre à coopérer et de coopérer pour apprendre* » (Rouiller et Howden, 2010, p. 19).

Les recherches menées sur la pédagogie coopérative démontrent qu'en général « *les structures coopératives ont un effet significatif sur les attitudes à l'égard de la matière et de l'apprentissage, sur les rapports avec les camarades, sur le soutien social et sur l'amélioration de l'image de soi et de l'estime de soi* » (Rouiller et Lehraus, 2008, p. 15).

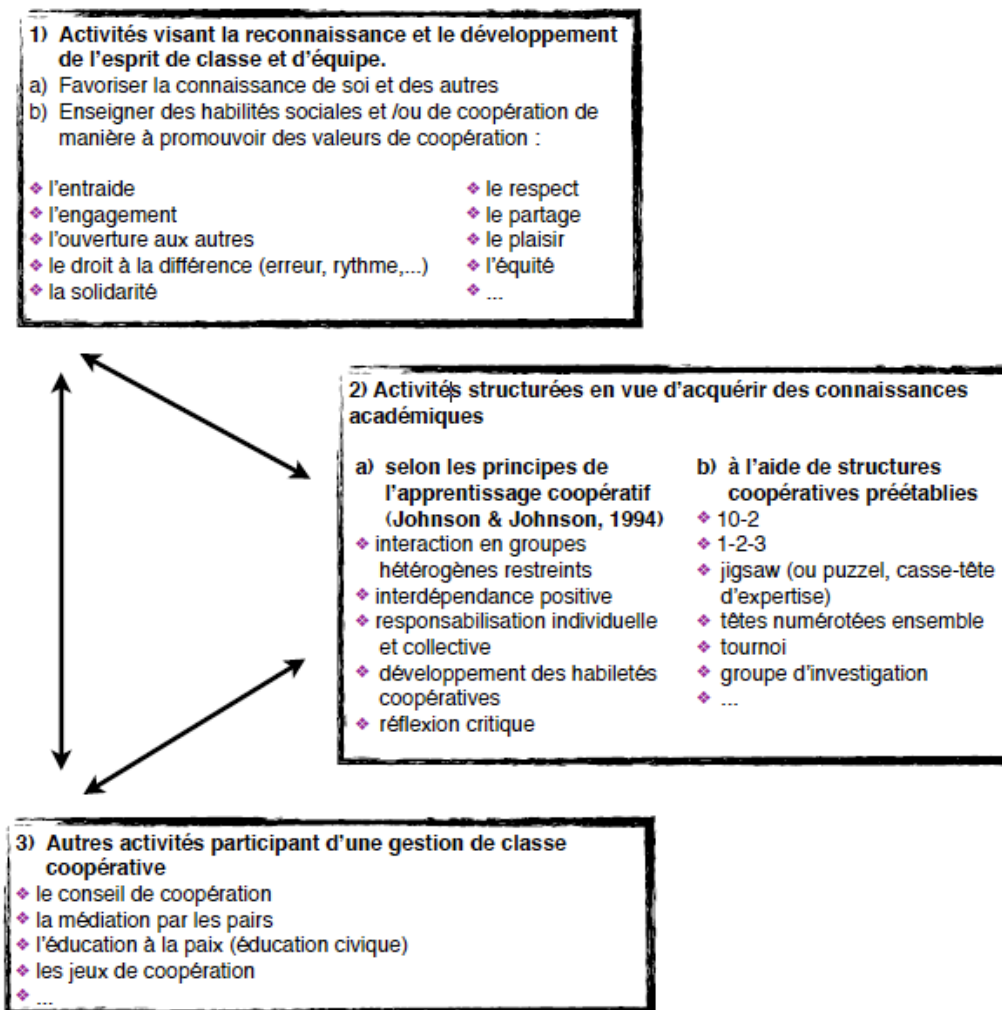
Nous pouvons donc constater que la coopération est un moyen didactique et une stratégie d'enseignement reconnu dont l'efficacité fut attestée par un courant de recherche. Elle poursuit deux objectifs : apprendre aux enfants à coopérer et coopérer pour apprendre.

2.8. La pédagogie coopérative

Il y a eu énormément de recherches sur la pédagogie coopérative. Beaucoup de méthodologies ont été élaborées avec des procédures à suivre s'appuyant sur la pédagogie de Freinet (1964). En 1994, Freinet fonde l'Ecole Moderne Française. Cela lui permettra de constituer un mouvement pédagogique, connu sous le nom d'Institut Coopératif d'Ecole Moderne (I.C.E.M). Actuellement, les pratiques élaborées par Freinet ne font plus seulement partie de l'histoire mais ont été approuvées et revisitées par de nombreux chercheurs.

Selon Howden et Kopiec (Rouiller et Lehraus, 2008), il y a trois types d'activités en pédagogie coopérative.

Voici un tableau résumant ces trois activités :



Pour notre recherche, le point qui nous intéresse est celui des jeux coopératifs. Celui-ci se trouve sous le type d'activités participant d'une gestion de classe coopérative (point 3). Ce point est étroitement lié au premier, qui consiste, entre autres, à enseigner des habiletés sociales et/ou de coopération de manière à promouvoir des valeurs de coopération (entraide, ouverture aux autres, partage, respect, confiance, etc.)

Au travers de leurs recherches, Johnson et Johnson (2009) ont constaté que la pédagogie de la coopération favorise :

- la responsabilité individuelle
- la responsabilité de groupe
- l'interdépendance positive
- les interactions entre élèves
- l'estime de soi

Cette méthode d'enseignement se centre sur les interactions entre les élèves en leur donnant l'occasion de devenir des sujets plus actifs dans leurs apprentissages. Elle leur permet de faire des choix et de prendre des décisions (Daniel et Schleifer, 1996, p. 27).

2.8.1. L'interdépendance sociale

Une des théories élaborée par Morton Deutsch puis reprise par Johnson et Johnson (2009) afin d'expliquer et mettre en œuvre la pédagogie coopérative est la théorie de l'interdépendance sociale. De plus, la théorie de l'interdépendance sociale dans l'éducation est devenue la plus répandue dans les pratiques d'enseignement.

L'interdépendance sociale existe lorsque les résultats des individus sont affectés par leurs propres actions et celles des autres. Johnson et Johnson font ressortir trois types d'interdépendances : l'interdépendance positive, négative et neutre.

« L'interdépendance est la pierre angulaire de l'apprentissage coopératif. Autrement dit, il n'y a apprentissage coopératif que si les élèves travaillent ensemble dans le but d'apprendre [...] Durant la conception d'une tâche coopérative, on peut s'assurer que le travail accompli sera plus que la simple somme des efforts individuels en utilisant différentes façons de favoriser l'interdépendance » (Howden et Kopiec, 2000, pp. 8-9).

Johnson et Johnson (2009) ont établi cinq variables essentielles pour une coopération efficace :

- L'interdépendance positive qui est définie comme le résultat d'un objectif commun.
- La responsabilité individuelle et la responsabilité de groupe.
- La promotion d'interaction qui survient lorsqu'un individu encourage et facilite les efforts de chacun afin d'atteindre l'objectif commun.
- L'utilisation appropriée des habiletés sociales c'est-à-dire que pour coordonner les efforts afin d'atteindre l'objectif commun, les individus doivent se connaître et avoir confiance les uns envers les autres, communiquer clairement, accepter les remarques des autres et résoudre les conflits de manière constructive.
- Le processus du groupe qui consiste à clarifier et améliorer l'efficacité entre les membres afin de mener à bien les processus nécessaires à l'accomplissement de l'objectif du groupe.

Toujours selon Johnson et Johnson (2000), « *l'interdépendance a lieu quand les élèves s'aperçoivent qu'ils sont liés à leurs coéquipiers ; ils ne peuvent réussir à moins que leurs camarades réussissent (et vice-versa)* ». De plus, il est aussi essentiel que les élèves prennent conscience des bénéfices de s'associer avec leurs pairs.

Pour finir, trois types d'interdépendances positives ressortent des travaux de Johnson et Johnson (2009) :

- L'interdépendance liée aux moyens : par exemple, la division de la tâche et l'attribution de rôles.
- L'interdépendance liée aux résultats : par exemple, la poursuite d'un objectif commun.
- L'interdépendance liée aux relations interpersonnelles : par exemple, écoute de l'autre, entraide.

2.9. Les jeux coopératifs

Avant de nous intéresser aux jeux coopératifs, il nous semble pertinent de situer ceux-ci dans le concept général du jeu.

Le jeu est défini par le Dictionnaire actuel de l'éducation comme une « *activité physique, mentale ou sociale, pratiquée d'une manière gratuite, facile, volontaire, spontanée et libre, qui amène à s'insérer dans un univers symbolique d'exploration et de créativité, un tel exercice léger n'étant généralement assujéti à aucun objectif précis ni à des règles strictes, car il vise simplement à procurer plaisir et détente tout en contribuant accessoirement au développement de la personne* ».

« *Joan P. ISENBERG et Mary Renk JOLONGO (1993) identifient deux types de jeux. Les jeux cognitifs qui sont étroitement liés aux stades de développement de l'intelligence de Jean Piaget. Les jeux sociaux qui s'inspirent pour leur part des travaux de Mildred PARTEN (1932) qui identifient six formes de jeux* » (p. 813).

Dans ces six formes de jeux se trouve le jeu coopératif.

Comme il est cité ci-dessus, le jeu est lié au plaisir. De plus, il est un moteur de motivation important pour les enfants. Jouer et apprendre sont étroitement liés et les enjeux sont multiples.

Planton, Carl Rogers, Montaigne, Erasme, Rousseau sont parmi les personnalités les plus illustres qui ont vu dans le jeu un instrument naturel de l'éducation. Cependant, l'école a

traditionnellement ignoré ou condamné le jeu. Vers 1900, les pédagogues de l'Education Nouvelle ont cherché à introduire le jeu à l'école (Dewey, Montessori, Piaget, etc.).

De nos jours, selon Van Zanten (2008), l'éducation par le jeu s'est généralisée seulement dans le préscolaire, car la demande de jeu est irrésistible et la pression des examens est inexistante. Dans les degrés plus élevés, les « jeux éducatifs » (les jeux informatisés, de simulation, etc.) sont proposés aux élèves. Cependant, le jeu proposé est souvent un habillage et le plaisir n'est parfois pas présent.

Le jeu permet le développement social et affectif de l'enfant, car celui-ci doit se décentrer pour tenir compte du point de vue des autres et interagit obligatoirement avec ses pairs. De part ces interactions, l'enfant prend conscience de l'importance des règles de vie et développe donc ses capacités morales. De plus, l'enfant, en interagissant avec ses pairs, accroît ses capacités cognitives et sociales puisque celui-ci doit pouvoir être capable de s'exprimer et de communiquer. Le jeu a aussi un effet sur le langage et la réflexion de l'enfant en mobilisant son attention, sa concentration et sa précision. En participant au jeu, l'enfant développe sa psychomotricité car en bougeant, il améliore ses capacités de perception spatiale et de coordination (Mashedier, 1989).

Il n'y a pas de définition labélisée des jeux coopératifs, mais voici une tentative de définition telle que nous les voyons : les jeux coopératifs amènent les joueurs à s'entraider pour atteindre un ou des objectifs communs. De plus, le tableau, construit à partir du croisement entre Leleux (2008) et Rebetz (2004), permet d'en faire une définition par comparaison avec les jeux compétitifs qui sont très couramment utilisés :

Jeux coopératifs	Jeux compétitifs
On gagne ou on perd ensemble.	Un gagnant et un perdant.
L'adversaire est extérieur au groupe.	L'adversaire est un autre joueur.
Les buts sont partagés par l'ensemble du groupe qui les atteindra grâce à l'entraide.	Les joueurs s'opposent.
Les moyens pour gagner doivent être inventés, ce qui implique la participation de tous. Les règles et les rôles sont évolutifs.	Les rôles et les règles sont définitifs.
Tous les joueurs terminent le jeu ensemble.	Les joueurs sont éliminés au fil de la partie.
La coopération, la confiance, le respect envers soi et le groupe, la communication, l'autonomie et la réflexion sont favorisés.	La rivalité, la concurrence et la compétition font partie intégrante du jeu.

Selon Christian Staquet, repris par Leleux (2008, p. 95), il est important que l'enseignant garantisse certains principes dans le jeu coopératif. L'enseignant devrait favoriser un climat de classe et de groupe positif dans lequel tous les élèves se sentiront bien intégrés. L'enseignant devrait aussi promouvoir une hétérogénéité de groupe, car cela permet d'améliorer les échanges entre les participants dans les jeux coopératifs mais aussi plus largement dans le travail effectué en classe. De plus, le sentiment d'interdépendance positive devrait aussi être favorisé en faisant comprendre aux élèves que chacun a besoin des autres pour accomplir la tâche du groupe.

Les situations de jeux coopératifs supposent la non-intervention de l'enseignant, celui-ci est observateur et non plus acteur. En se mettant en retrait, il favorise ainsi les échanges entre les élèves.

Nous arrivons au terme de la partie théorique. Les points développés dans ce chapitre nous permettront d'analyser les données que nous avons récoltées durant le pré-test et le post-test ainsi que nos observations à propos des jeux coopératifs et de leurs mises en commun. Les points que nous retenons plus particulièrement sont les représentations, l'influence sociale, l'interdépendance sociale, les stades de Vygotsky et de Kohlberg et les différentes définitions des valeurs et des jeux coopératifs.

3. Démarche méthodologique

Dans le cadre de notre recherche, nous cherchons à savoir quel est l'impact des jeux coopératifs et des mises en commun sur la représentation des valeurs chez des enfants de CYP1-1. Nous avons donc mené des jeux coopératifs et animé leurs mises en commun hebdomadaires durant lesquelles nous avons abordé les valeurs.

La démarche choisie est une démarche qualitative. Selon Bonnet (2010), ce type de démarche permet d'étudier les opinions et les représentations d'un sujet et cela de façon plus approfondie qu'un sondage. La recherche qualitative se fonde sur des entretiens semi-directifs et repose sur un petit nombre de participants. De ce fait, ce type de recherche ne nous permet pas de faire des statistiques et d'en tirer des conclusions générales pour l'ensemble de la population.

Comme cité ci-dessus, le type d'entretien choisi est semi-directif. Toujours selon Bonnet (2010), il repose sur des questions ouvertes où l'interviewé exprime ses représentations, ses idées et ses opinions. L'entretien s'appuie sur un canevas (annexe 1) et est conduit sous la forme d'une discussion où l'ordre et la formulation des questions peuvent varier d'un entretien à l'autre.

3.1. Population

La population de notre recherche se compose de 32 élèves âgés de 6 - 7 ans :

11 élèves de CYP1-1 ont été testés dans une classe multi-âges de 23 élèves. Cependant les jeux coopératifs et les mises en commun ont été conduits avec tous les élèves de la classe.

21 élèves de CYP1-1 ont été testés dans une classe mono-âge de 21 élèves.

3.2. Dispositif méthodologique

Notre recherche s'est déroulée sur une durée d'environ 4 mois.

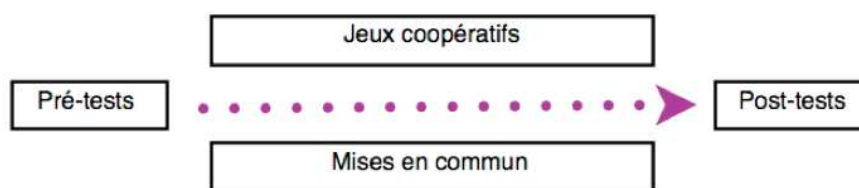
Dans les deux classes, nous avons mené, au début de la recherche (septembre 2011) un entretien individuel avec chaque élève.

Durant ce premier entretien individuel, que nous appellerons pré-test, nous avons demandé aux enfants de définir les termes de coopération, de respect, de responsabilité et de valeurs.

Le deuxième entretien individuel, le post-test, a été mené à la fin de la recherche (décembre 2011).

Nous avons posé aux enfants les mêmes questions qu'au pré-test. L'analyse de ces entretiens nous permettra de nous rendre compte de l'évolution ou non des représentations des élèves à propos des trois valeurs citées.

Entre le pré-test et le post-test, nous avons animé des jeux coopératifs hebdomadaires ainsi que leurs mises en commun à raison de deux jeux par semaine environ.



Ci-dessous se trouvent les dates de passations des jeux coopératifs (le descriptif de ces jeux se trouve dans l'annexe 4) :

Sophie Perroulaz	
Jeux coopératifs	Dates
La spirale	Ve 23.09.11
La spirale	Ma 27.09.11
Le tunnel de lavage	Ve 30.09.11
La spirale	Ma 4.10.11
La bouteille ivre	Ve 7.10.11
La bouteille ivre	Ma 11.10.11
Le guide et l'aveugle	Ma 1.11.11
Les pastilles	Ve 4.11.11
Passage à gué	Ma 8.11.11
La balle au menton	Ve 11.11.11
Maxi-nœud	Ma 15.11.11
Les ficelles	Ve 18.11.11
Jeu des couleurs	Ma 22.11.11
Les ficelles	Ve 25.11.11
Assis sans chaise	Ve 2.12.11
Iceberg	Ma 6.12.11
Le ballon imaginaire	Ve 9.12.11
L'oiseau enchanteur	Ma 13.12.11
Le téléphone	Ma 20.12.11

Céline Aymon	
Jeux coopératifs	Dates
La spirale	Ma 13.09.11
La spirale	Ma 20.09.11
Le tunnel de lavage	Ve 30.09.11
Le tunnel de lavage	Ma 4.10.11
Passage à gué	Ve 7.10.11
La bouteille ivre	Je 13.10.11
Le téléphone	Ve 14.10.11
Le guide et l'aveugle	Ve 4.11.11
Maxi-nœud	Je 10.11.11
Maxi-nœud	Ve 18.11.11
Les pastilles	Je 17.11.11
L'iceberg	Ve 18.11.11
La balle au cou	Ve 25.11.11
Le guide et l'aveugle	Ve 2.12.11
La ficelle	Je 8.12.11
Le parachute	Ve 9.12.11
Assis sans chaise	Ma 13.12.11
Pas si bête ces ânes ! (discussion)	Ve 9.12.11

Lors des jeux coopératifs, nous avons tout d'abord expliqué les règles. Les enfants ont ensuite joué. Durant ces moments, nous ne sommes pas intervenues sauf quand, à notre avis, le jeu se déroulait mal, c'est-à-dire : non-respect des règles, malveillance à l'égard des pairs, grande excitation, etc. Lors de ces situations, nous stoppions le jeu et nous entamions une discussion avec les enfants dans le but d'améliorer la conduite du jeu et l'entente entre les participants afin de garantir un climat coopératif.

Les mises en commun se sont généralement déroulées à la suite des jeux coopératifs. Les enfants s'asseyaient en cercle. Nous commençons par mener une discussion sur le jeu (*« comment s'est passé le jeu ? Qu'est-ce que vous avez bien aimé ? Pas aimé ? Qu'est-ce qu'il s'est bien passé ? Mal passé ? Que peut-on en dire ? »*). Cela permettait d'engager le débat. Cette discussion autour du jeu nous permettait de faire ressortir les ressentis des enfants. Cela nous servait de base pour aborder les valeurs. Par exemple, pour le jeu des ficelles, un enfant dit : *« X n'a pas écouté mes idées et a fait tout seul le dessin »*. Cela permet de rebondir sur le fait que X n'a pas coopéré.

Après plusieurs mises en commun, nous avons adopté une position qui s'approche plus d'une position d'animatrice et ceci dans le but de réguler la discussion. En effet, au début de la recherche, nous avions un questionnement soutenu, car les enfants ne parvenaient pas à maintenir le débat. Par ailleurs, au début de la recherche, nous rebondissions sur les dires des enfants afin de mettre en mots les valeurs, tandis qu'à la fin, les enfants les nommaient d'eux-mêmes.

3.3. Biais méthodologiques

Nous avons identifié plusieurs biais possibles tels que :

- Les jeux coopératifs et les mises en commun n'ont pas été conduits de manière identique car nos personnalités, l'endroit et les élèves sont différents.
- Les jeux choisis : nous avons fait une sélection des jeux en fonction des valeurs choisies et de nos affinités.
- La qualité des entretiens menés au pré-test et au post-test n'était pas la même : nous ne les avons pas menés de la même manière, notre questionnement était plus poussé au post-test.

- Le degré des élèves : une de nos classes était une classe multi-âge et ceci a certainement eu une influence sur les résultats.
- La qualité des mises en commun : nous avons veillé à ce qu'il y ait un fil conducteur. Cependant, nous n'avions que très peu d'expérience, au début, quant à la conduite de mises en commun (discussion, débat en collectif) et n'avions pas encore les capacités à rebondir sur les dires des élèves.
- La mortalité expérimentale entre le pré-test et le post-test : trois enfants n'étaient pas présents lors du post-test.
- La maturation : les enfants ont changé pendant la recherche d'un point de vue psychique et psychologique.

3.4. Outils de récolte des données

Dans ce type de démarche, il nous a semblé pertinent d'utiliser l'entretien individuel comme outil. Nous avons passé un entretien semi-directif aux enfants. Cet entretien était une discussion avec l'élève dans lequel nous lui posions des questions et lui demandions des précisions et des exemples afin d'explicitier les termes de coopération, de respect, de responsabilité et de valeurs.

A la suite des jeux et des mises en commun, nous transcrivions le déroulement et nos observations dans notre journal de bord. En annexe se trouvent les retranscriptions des observations spontanées et informelles, ainsi que les réflexions les plus pertinentes (annexe 4).

3.5. Traitement des données

Afin d'analyser les données de la retranscription des entretiens, nous avons décidé de créer un tableau reprenant les réponses des enfants, afin de mettre en évidence les différences ou similitudes des représentations des enfants. Nous avons alors synthétisé les réponses en utilisant des mots-clés, mais aussi en classant les exemples et en comptant les mots prononcés par l'enfant.

Les mots-clés ont été choisis en fonction des termes récurrents des élèves.

Les exemples ont été classés selon quatre catégories : les exemples faisant références aux jeux coopératifs, au vécu, à la vie de la classe et autre(s).

Nous avons choisi de compter les mots pour voir s'il y avait un rapport entre la quantité et la qualité des réponses des enfants.

Symboles utilisés :

∅ : l'enfant n'a pas pu répondre à la question. Nous prenons en compte les réponses : « *je ne sais pas* », « *je ne me rappelle plus* » ou un silence ainsi que d'autres variantes éventuelles.

/ : l'enfant est absent

① Exemple(s) faisant références aux jeux coopératifs

② Exemple(s) faisant références au vécu (hors école)

③ Exemple(s) faisant référence à la vie de la classe

④ Autre(s) exemple(s)

- : l'enfant n'a pas donné d'exemple

Afin de mieux nous rendre compte du nombre d'exemples utilisés par les enfants, nous avons aussi élaboré un graphique par valeur. Ce graphique comprend :

- Un axe pré-test, post-test comprenant les exemples des jeux coopératifs, du vécu, de la vie de la classe et autres exemples ; nous avons aussi distingué les exemples du pré-test et du post-test.
- Un autre axe comprenant le nombre total des exemples cités par les enfants.

Nous avons aussi élaboré un graphique reprenant pour chaque valeur le nombre de mots dit par chaque enfant au pré-test et au post-test. Ce graphique contient :

- Un axe pré-test, post-test avec les enfants
- Un axe comprenant le nombre total de mots prononcés par les enfants.

4. Résultats et discussion

Afin de répondre à notre question de recherche, nous allons tenter d'interpréter les réponses des enfants dans une optique de compréhension et non de jugement. Nous nous appuyerons également sur les informations mises en lumière dans notre cadre théorique.

Pour ce faire, nous allons analyser chaque valeur séparément, cela nous permettra de faire une synthèse afin de répondre à notre problématique.

4.1. La coopération

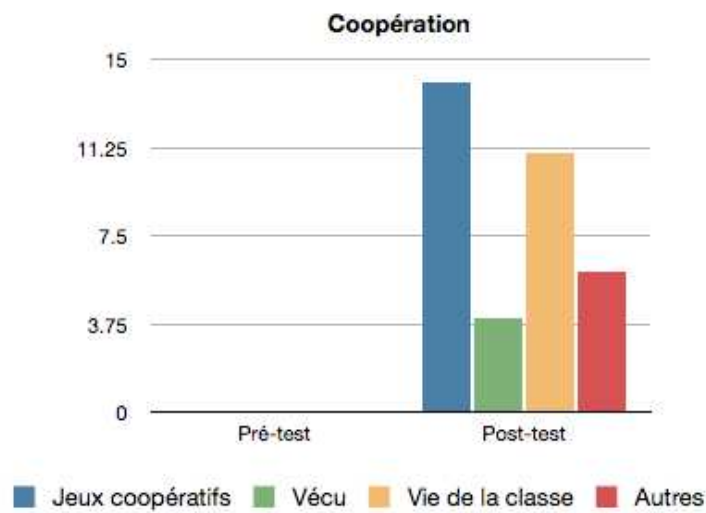
Que signifient les mots coopération, coopérer, collaborer pour toi ?		
Enfants	Pré-test	Post-test
1	∅	S'entraider. Faire ensemble.
		① 47 mots
2	∅	S'entraider.
		① ③ 47
3	∅	Travailler en groupe. Respecter. Être gentil.
		① ③ 106
4	∅	Travailler ensemble. Aider.
		① ③ 36
5	∅	∅
6	∅	Des jeux. Travailler.
		③ ④ 67
7	∅	Travailler ensemble. Le partage des tâches.
		① ③ ④ 57
8	∅	Travailler ensemble.
		④ 45
9	∅	Travailler bien.
		② ③ 16
10	∅	∅
11	∅	∅
12	∅	Aider. Pas de gagnant dans les jeux.
		① 21
13	∅	∅

14	∅	/
15	Travail en Tunisie.	Respecter.
		6 ④ 13
16	∅	Travailler ensemble. S'entraider.
		④ 18
17	∅	∅
18	Pour faire des piqûres.	Aider.
		4 ② ④ 36
19	∅	Être gentil.
		① 38
20	∅	Faire des choses ensemble. Jouer ensemble.
		① ③ 114
21	∅	Jouer ensemble. Faire attention. Ne pas taper.
		② ③ 21
22	∅	/
23	∅	Respecter les autres. Faire des choses bien pour les autres. Aider. Écouter.
		① 86
24	∅	Parler, discuter, écouter. Faire ensemble.
		- 19
25	∅	Respecter les autres et le matériel.

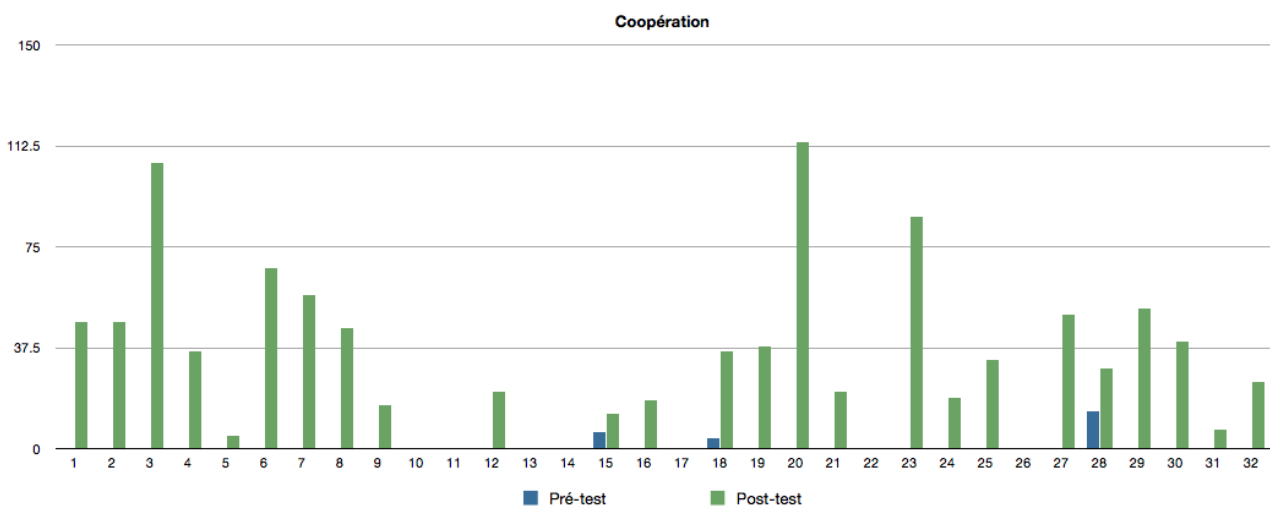
		Aider. Écouter.
		③ ① 33
26	∅	/
27	∅	Aider. Se mettre ensemble.
		③ ① 50
28	Se perdre	Aider. S'aider. Être ensemble. Respecter le jeu et les gens.

		14	② ①	30
29	∅		Aider.	
			①	52
30	∅		Écouter.	
			③	40
31	∅		Respecter. Écouter.	
			-	7
32	∅		Aider.	
			①	25

Type et nombre d'exemples donnés :



Nombre de mots par enfant :



Au travers du tableau, nous constatons que les enfants n'ont pas su répondre à la question au pré-test ou étaient hors sujet (« *travail en Tunisie, pour faire des piqûres, se perdre* »). Nous pensons qu'ils n'avaient pas de représentation de la valeur de coopération. Nous remarquons une nette évolution des représentations entre le pré-test et le post-test. En effet, tous les élèves (sauf les enfants 5, 10, 11, 13 et 17) ont répondu à la question. De plus, ceux-ci ont été capables de donner des exemples. Nous constatons donc une évolution quantitative et qualitative très distincte du fait que nous n'avons eu aucune réponse définissant correctement la coopération au pré-test.

Concernant les mots-clés, les termes ressortant le plus sont : aider, ensemble, écouter et respecter. Ces termes renvoient à la valeur de coopération, mais aussi de respect. Comme nous le montrent les retranscriptions des observations et des réflexions en annexe 4, nous abordons le respect comme essentiel pour coopérer. Les enfants ont donc probablement retenu que pour coopérer, il fallait respecter ses pairs. « *D'un point de vue global, j'ai remarqué une nette amélioration au niveau de la coopération. Les enfants ont été capables de l'exemplifier et de faire des liens avec la vie de la classe. Lors de certaines tâches, j'ai remarqué qu'il leur fallait aussi coopérer. En ce qui concerne la valeur de respect et de responsabilité, les enfants ont été capables de les rattacher aussi à la valeur de coopération et ont compris que sans respect, la coopération n'est pas possible* » (extrait de l'annexe 5).

L'évolution de cette représentation est certainement due au fait que nous l'avons abordée durant les mises en commun. Par elles, les enfants ont donc pu se construire une représentation de la coopération.

Lors des exemples qu'ils énoncent, ceux-ci se rattachent essentiellement aux jeux coopératifs et à la vie de la classe. Nous pensons que, comme ce concept est né dans la classe et que nous y avons fait des liens avec celle-ci et les jeux, les enfants se représentent la coopération en lien avec ce milieu. Nous pensons que si nous prenions encore plus de temps pour en parler, les enfants seraient capables de faire aussi des liens avec leur vécu.

Selon la définition que nous avons posé au point 2.2.1.2., nous constatons que les enfants ne sont pas parvenus à définir exactement le terme de coopération. Une définition que nous avons retenue est de travailler ensemble à une œuvre commune en impliquant dépendance et solidarité vis-à-vis d'un groupe. En effet, les enfants ne mentionnent pas qu'il faut avoir un but commun dont tous les participants doivent œuvrer pour l'atteindre. Les termes utilisés qui se rapprochent de cette définition sont : « *travailler / être / se mettre / faire ensemble* ».

4.2. Le respect

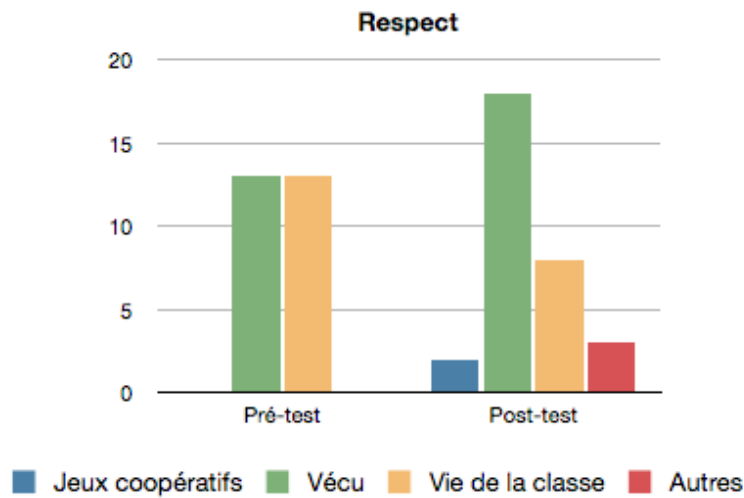
Que signifie le mot respect ?				
Enfants	Pré-test		Post-test	
1	Respecter les gens. Ne pas taper.		Respecter les autres enfants, la maîtresse, les parents. Ne pas taper. Faire du bien aux autres.	
	-	9	②	32
2	Respecter les gens. Ne pas embêter.		Ne pas taper, car cela fait mal aux autres et on se fait gronder. Faire ce que dit la maîtresse.	
	②	20	② ③	33
3	Respecter les gens. Ne pas taper.		Obéir à la maîtresse. Respecter les autres, ne pas leur faire du mal. Respecter la nature.	
	② ③	45	③ ④ ②	92
4	Respecter les amis. Respecter les règles. Faire ce que disent les gens.		Ne pas taper, ne pas cracher.	
	-	13	②	21
5	∅		∅	
6	∅		Faire ce que dit un adulte. Respecter tout le monde.	
			②	45
7	Être gentil.		Être gentil. Laisser sa place à une personne âgée. Respecter la nature.	
	③	20	② ④	37
8	∅		Prêter quelque chose à quelqu'un qui le demande.	

		②	38
9	Respecter quelqu'un. Être gentil.		Être gentil. Ne pas taper sinon punition. Obéir à sa maman.
	-	10	② ③ 78
10	∅		Écouter.
			- 1
11	∅		∅
12	Respecter quelqu'un. Être gentil.		Faire attention aux gens.
	-	6	② 14
13	Respecter les règles.		Être gentil. Laisser sa place à une personne âgée.
	③	7	② 68
14	Être gentil.		/
	③	16	
15	Obéir à sa sœur. Respecter la maîtresse.		Ne pas taper.
	② ③	20	② 33
16	Respecter les gens. Ne pas taper.		Respecter les autres. Ne pas polluer. Écouter la maîtresse, sa maman.
	-	9	④ ③ ② 54
17	∅		∅
18	Partager.		Être respectueux. Être sage. Aider.
	②	28	③ 22
19	Ne pas taper. Ne pas embêter. Être poli.		Être gentil. Ne pas taper. Ne pas parler méchamment.
	②	16	③ 35
20	Se faire la paix.		Faire des choses bien. Aider.
	②	11	② 35

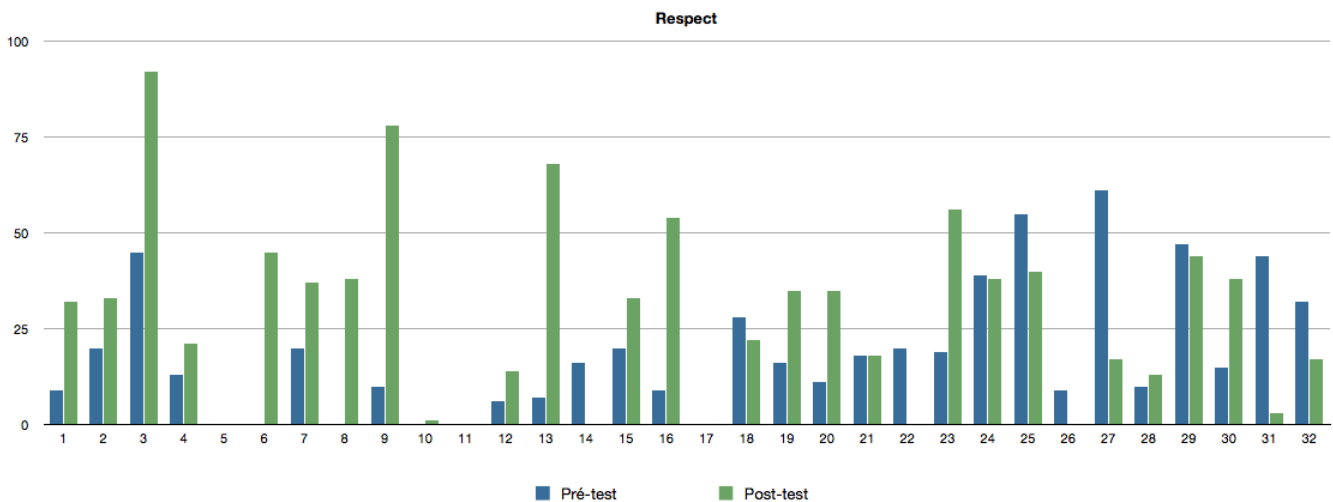
21	L'obéissance des élèves.		Prendre soin du matériel. Ne pas taper.	
	③	4	③	18
22	Respecter les autres, la maîtresse. Ne pas faire ce qu'on ne veut pas qu'on nous fasse. Ne pas pousser les autres.		/	
	② ③	20		
23	Respecter les gens. Être gentil.		Respecter les autres. Aider.	
	②	19	②	56
24	Respecter la nature, les gens. Faire des choses qu'on aimerait qu'on nous fasse.		Respecter les autres. (Dans les jeux) donner ses idées et écouter celles des autres.	
	② ③	39	② ①	38
25	Respecter le matériel de l'école. Respecter les règles. Ne pas taper. Écouter la maîtresse.		Respecter le matériel de l'école. Respecter les autres. Ne pas casser. Écouter.	
	③	55	③	40
26	Respecter la classe. Ranger.		/	
	③	9		

27	Respecter l'école, les gens. Ne pas jeter les déchets. Être gentil. Ne pas faire ce qu'on ne veut pas qu'on nous fasse.		Respecter les gens. Respecter les choses. Ne pas être méchant.	
	③ ②	61	②	17
28	Être belle.		S'aimer. Être gentil. Aider.	
	-	10	-	13
29	Ne pas taper. Rendre ce qu'on a prêté.		Ne pas prendre un objet sans demander.	
	②	47	①	44
30	Être gentil. Écouter.		Être gentil. Écouter. Ne pas faire de bêtise.	
	②	15	②	38
31	Écouter. Respecter les règles.		Écouter.	
	③ ②	44	-	3
32	Respecter les autres. Être gentil.		Ne pas taper. Ne pas faire de méchanceté. Ne pas faire quelque chose de mal.	
	③	32	②	17

Type et nombre d'exemples donnés :



Nombre de mots par enfant :



Nous ne constatons pas une grande évolution dans la représentation de la valeur du respect entre le pré-test et le post-test. Cependant, trois enfants qui n'ont pas été capables de répondre à la question au pré-test, l'ont été au post-test. Les termes ressortant le plus au pré-test sont : ne pas taper, être gentil, respecter les gens/les règles. Au post-test, d'autres termes supplémentaires apparaissent tels que : respecter la nature/le matériel. Au post-test, les exemples cités par les enfants font beaucoup plus référence au vécu. De plus, deux élèves parlent des jeux coopératifs. Nous pouvons émettre l'hypothèse que cela est dû au fait que lors des mises en commun, nous parlions du respect en relation avec le vécu dans l'école mais aussi hors de l'école.

Nous supposons que par les jeux coopératifs et les mises en commun, les enfants ont affiné leurs représentations de cette valeur. En effet, ceux-ci avaient déjà une représentation du respect et nous pouvons remarquer qu'ils rattachaient cette valeur à leur vécu et à la vie de la classe. De plus, par les protocoles bruts (annexes 2 et 3), nous pouvons observer que les enfants ont développé plus précisément leurs réponses, en utilisant plus de mots pour décrire cette valeur ainsi que plus d'exemples : pré-test : « *Il faut respecter les gens. On ne tape pas* » et post-test : « *Respecter les autres enfants, la maîtresse, les parents. On ne dit pas de vilains mots. Respecter les autres c'est pas taper et griffer. Respecter les autres, c'est faire du bien aux autres* » (annexes 2 et 3, enfant 1). Leur représentation est donc devenue plus claire.

Nous observons que certains enfants (18, 25, 27, 31 et 32) ont utilisé moins de mots. Ils sont parvenus à être plus précis et à synthétiser leurs idées : pré-test : « *Respecter les autres. Ça veut dire qu'on doit pas être méchant, on doit être gentil. Pas ranger les crayons n'importe comment. Quand on les range n'importe comment on respecte pas les autres* » et post-test : « *Pas taper les autres, pas faire des méchancetés, pas les pousser ou faire quelque chose de mal* » (annexes 2 et 3, enfant 32).

Néanmoins, nous ne remarquons pas une grande évolution pour les enfants 27 et 31. En effet, leurs réponses au post-test sont moins précises : pré-test : « *Ça veut dire respecter ce que l'autre dit. Quand la maîtresse elle dit quelque chose on doit l'écouter et on respecte les règles. Quand on me tape c'est pas du respect. Si on lui dit d'arrêter et qu'il arrête pas c'est pas du respect* » et post-test : « *Ecouter les autres* » (annexes 2 et 3, enfant 31).

La définition du respect au point 2.2.1.3 mentionne que celui-ci est un sentiment et une manière d'agir. Il se situe sur trois axes :

- le respect de soi
- l'environnement
- la morale et la loi

Nous remarquons que les enfants au post-test explicitent seulement que le respect c'est une manière d'agir (« *je dois / je ne dois pas* »). Aucun n'aborde le respect de soi ou le sentiment de respect. Cela est probablement dû au fait que nous n'avons que survolé cette thématique lors des mises en commun. Nous nous sommes rendu compte que les enfants avaient de la peine à exprimer leurs sentiments au sujet du respect, car ceux-ci ne parvenaient pas à prendre le recul nécessaire pour exprimer un tel sentiment.

Certains enfants ont parlé de consignes quand nous avons abordé cette valeur : *« Il faut écouter ce que dit la maîtresse », « à l'école, on ne doit pas taper les autres sinon on se fait punir »*. Nous pensons qu'il y a là une peur de la punition qui entre en jeu s'ils passent outre la consigne. C'est donc un respect unilatéral (respect de l'enfant pour l'adulte) décrit par Piaget qui entre en ligne de compte.

Lors des entretiens, à la question *« as-tu déjà vécu un moment dans lequel tu as été respecté ? »*, les enfants ont eu de la peine à décrire un moment dans lequel ils ont été respectés. Au contraire, la négation de cette question posée à quelques enfants au post-test (enfants 23, 24, 25, 27, 28, 32), nous a permis de constater que les enfants répondaient plus aisément à la question. Nous émettons l'hypothèse que nous retenons plus facilement les marques d'irrespect, car cela est une atteinte à notre intégrité.

Les enfants se concentrent plus sur la notion du respect de la morale et dans une moindre mesure au respect de l'environnement. En effet, nous nous sommes plus concentrées sur cette thématique lors des mises en commun.

4.3. La responsabilité

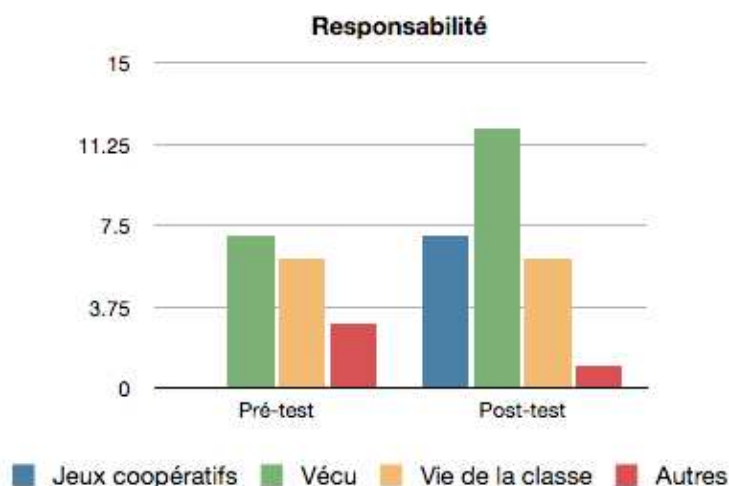
Que signifie le mot responsabilité ? Être responsable ?				
Enfants	Pré-test		Post-test	
1	Il y a des choses que je fais et des choses que je ne fais pas.		Être responsable de la maison. S'occuper de ses frères et sœurs.	
	-	16	②	24
2	Être responsable de quelqu'un. Savoir les règles.		Respecter les règles.	
	④	19	③	32
3	Être responsable d'objets qu'on nous prête. Un adulte est responsable des enfants qu'il garde		Avoir une responsabilité en classe. Être responsable de son matériel.	
	② ④	27	③	74
4	Surveiller un objet qu'on nous prête.		Surveiller son chat, sa petite sœur.	
	④	8	②	38
5	∅		∅	
6	∅		Laver les assiettes.	
			②	24
7	Être responsable de moi. Ne pas être responsable des autres.		Être responsable de soi-même et des autres. Ne pas taper les autres. Aider.	
	-	9	② ①	35
8	Être responsable de quelque chose.		Quand on est responsable de quelque chose, il faut le faire.	
	-	4	-	10
9	C'est moi qui ai fait quelque chose de grave.		S'occuper de la petite sœur.	
	-	8	②	75
10	∅		Avoir des meilleures notes.	
			③	4
11	Obéir		Mettre les serviettes sur la table. Ranger ma chambre.	
	-	1	②	28
12	∅		Faire son lit tous	

		les soirs.	
		②	8
13	∅		Responsabilités en classe.
			③
14	Faire des bêtises.		/
	-	8	
15	S'occuper du chien. Un adulte doit s'occuper des enfants qui sont sous sa responsabilité.		Ma sœur est responsable de moi.
	②	36	
16	Être responsable de quelque chose. Surveiller cela.		Être responsable de quelque chose. Responsabilité en classe. La maîtresse est responsable de la classe.
	-	6	
17	Écouter.		∅
	-	3	
18	Un adulte doit s'occuper des enfants qui sont sous sa responsabilité.		Garder sa sœur.
	②	29	
19	Surveiller quelque chose, quelqu'un.		Surveiller sa sœur. Ranger ma chambre.
	-	5	
20	∅		Surveiller son frère.
21	∅		Faire ce que la maîtresse nous dit.
22	Être responsable de sa veste, de ses affaires, de son lit.		/
	②	19	
23	∅		Respecter les choses et les autres.
24	Être responsable		Être responsable

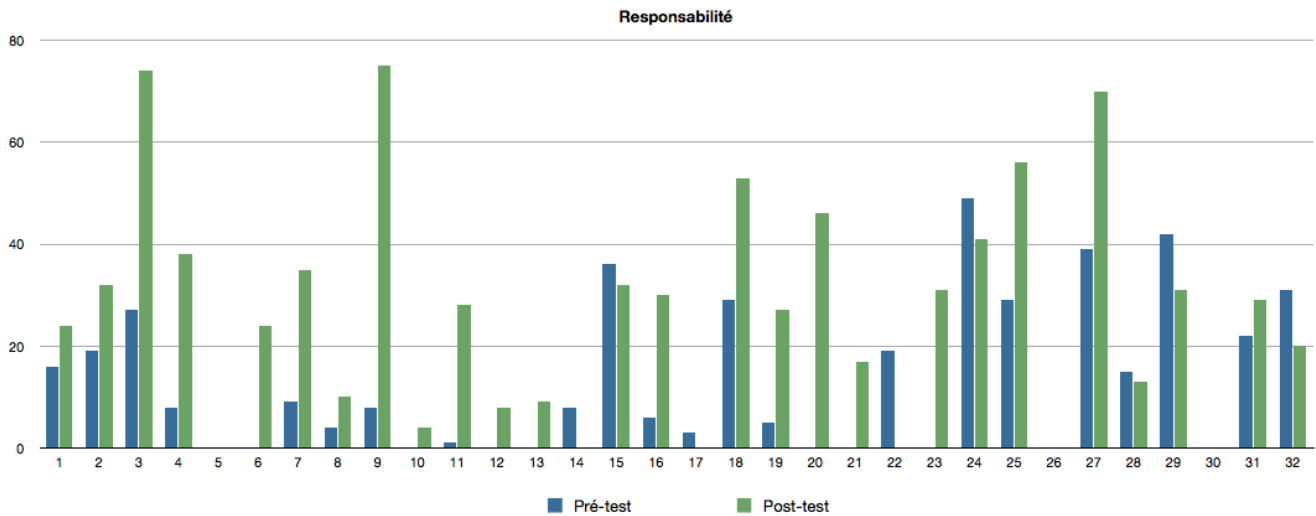
	d'un objet qu'on nous prête. Surveiller mon frère. Être responsable du matériel de la récréation.	du matériel. Être responsable d'un objet qu'on nous prête.		
	② ③	49	①	41
25	Responsable pour compter et poser des questions.	Être responsable de ses actes.		
	③	29	④ ①	56
26	∅	/		
27	Garder un objet d'une autre personne et ne pas le perdre ou le casser. Être responsable du matériel scolaire.	Être responsable d'un objet qu'on nous prête. Faire attention.		
	② ③	39	①	70

28	Bien se comporter.	Respecter. Collaborer. Être responsable de ses actes.		
	-	15	-	13
29	Être responsable en classe.	Être responsable de bien faire.		
	③	42	①	31
30	∅	∅		
31	Être responsable de compter les enfants dans la classe.	(Dans les jeux coopératifs) ne pas tomber et ne pas lancer la balle trop fort.		
	③	22	①	29
32	Être responsable de ses actes.	Être responsable de ses actes.		
	②	31	②	20

Type et nombre d'exemples donnés :



Nombre de mots par enfant :



Au pré-test, la plupart des enfants avaient déjà une représentation de la responsabilité ; « *être responsable de quelqu'un ; être responsable d'un objet* ». Dix élèves n'ont pas su répondre et certains étaient hors sujet : « *faire des bêtises, obéir, écouter* ».

Les exemples utilisés font beaucoup référence au vécu et la vie de la classe.

Nous ne constatons pas distinctement une évolution entre le pré-test et le post-test. Cependant, les termes utilisés sont plus précis au post-test ; « *savoir les règles → respecter les règles / bien se comporter → être responsable de ses actes / surveiller quelque chose ou quelqu'un → surveiller sa sœur, ranger ma chambre* ».

Nous remarquons une nette différence entre les deux classes (enfants 1 à 21 et 22 à 32) au post-test. Dans la première classe, les exemples des enfants font beaucoup plus référence à la vie de la classe et au vécu, aucun ne parle des jeux coopératifs, mis à part le 7. De plus, ils utilisent les termes « *s'occuper / surveiller un frère ou une sœur* » (enfants 7 et 21). Quant à la deuxième classe, deux termes supplémentaires apparaissent ; « *être responsable de ses actes – respecter* ». Nous observons aussi que les exemples de six enfants sur dix renvoient aux jeux coopératifs.

Selon nous, cette distinction est due au fait que nous n'avons pas abordé la responsabilité de la même manière lors des mises en commun. Céline a utilisé les jeux coopératifs pour introduire cette valeur, mais, par la suite, elle a passé plus de temps sur le vécu des enfants

pour exemplifier le respect. Au contraire de Sophie qui a utilisé les jeux coopératifs comme support à l'exemplification.

En regard de la définition au point 2.2.1.4, les enfants ont retenu l'obligation d'assumer une charge, un engagement, mais ils n'abordent pas le fait d'en assumer les conséquences.

4.4. Synthèse des résultats

Dans cette partie, nous ferons une analyse transversale des résultats cités ci-dessus.

Nous remarquons que la plus grande évolution se trouve au niveau de la valeur de coopération. En effet, les enfants n'en avaient aucune représentation contrairement au respect et à la responsabilité. Nous pensons que les jeux et les mises en commun ont joué un grand rôle dans la construction de la valeur de coopération. Nous sommes parvenues à faire des liens concrets et proches du vécu des enfants. Cela se constate dans les exemples donnés au post-test. Effectivement, les enfants ont donné plus d'exemples concernant les jeux coopératifs, contrairement au deux autres valeurs.

L'évolution est moins distincte avec le respect et la responsabilité, car les enfants avaient déjà une idée de ces valeurs. Les enfants qui n'avaient pas de représentations initialement ont pu, grâce aux échanges lors des mises en commun, se construire une image de ces valeurs.

D'un point de vue quantitatif, il est important de noter que lors des post-tests, les enfants se sont plus exprimés. Nous avons aussi remarqué qu'ils étaient plus à l'aise, du fait qu'ils avaient déjà passé un pré-test et qu'ils nous connaissaient. D'un point de vue qualitatif, nous remarquons que la plupart des enfants ont été plus précis dans leur réponse au post-test, nous pouvons dire qu'ils ont affiné leurs représentations des valeurs traitées.

En référence au développement du concept selon Vygotsky (point 2.4), nous constatons qu'au départ, les enfants se trouvaient entre le stade 2 (pensée par ensembles complexes) et le stade 3 (pensée par pseudo-concepts). Par exemple, l'enfant 7 dit au pré-test : « *Être responsable de moi. Pas être responsable des autres* » (annexe 2). Dans ce cas-là, l'enfant associe la responsabilité à soi-même. Nous faisons donc l'hypothèse qu'il n'est pas encore sorti de son égocentrisme, et par conséquent se trouve dans le stade 2. Au post-test, cet enfant dit : « *Être responsable de soi-même, des autres. Tu dois pas taper les autres personnes. tu peux les aider. Au jeu des autocollants, c'est moi qui prenais les personnes par la main et je faisais un groupe* » (annexe 3). Nous remarquons qu'il dit toujours « *moi* », mais dans ses exemples, il

est responsable des autres et de la bonne marche à suivre du jeu coopératif. Il se rapproche donc du stade 3.

Par l'interaction durant les mises en commun, les enfants sont en évolution vers le stade 3. En effet, ils sont capables de faire appel à la notion des différentes valeurs abordées, de donner des exemples et d'explicitier leurs représentations. Nous pensons que pour parvenir dans le stade 3, il leur faut encore sortir de leur égoïsme afin de synthétiser leurs pensées. Seuls quelques enfants n'y sont pas parvenus (enfants 5, 10, 11, 30). Nous supposons que cela est dû au fait que ceux-ci sont allophones ou ont des difficultés d'apprentissages ou n'avaient pas le vocabulaire nécessaire pour y parvenir.

Selon la théorie sur le développement du raisonnement morale de Kohlberg (point 2.3.2.), nous pouvons avancer qu'au pré-test, la plupart des enfants se trouvaient entre le stade 1 (obéissance par crainte de la punition) et le stade 2 (recherche de récompenses). Nous ne remarquons pas une nette différence entre les deux tests. En effet, nous pensons qu'ils ont affiné ces stades mais n'ont pas évolué vers le stade 3. Par exemple, certains enfants utilisent les termes « *ne pas taper* », « *être gentil* ». Nous nous demandons si ces termes représentent la peur de la punition ou un rapport de réciprocité. Nous pouvons clairement constater que les enfants 2, 3, 4, 6, 9, 15, 21, 27, 28, 30 et 32 se trouvent au stade 1 car ceux-ci expriment la peur d'être puni. Ils obéissent pour éviter la punition : « *être sage* », « *obéir* », « *ne pas taper* », « *ne pas faire de bêtises* ». Pour prendre un exemple, l'enfant 9 dit entre autres au post-test : « *A l'école, on doit pas taper les autres sinon on se fait punir* » (annexe 3).

En ce qui concerne le stade 2, nous remarquons une différence entre le pré-test et le post-test. En effet, la recherche de réciprocité est mentionnée par les enfants 20, 24 et 27 lors des pré-tests, mais ne l'est plus lors des post-tests. Nous supposons que cela est dû au fait que nous n'avons pas abordé cette notion durant les mises en commun.

Nous présumons qu'aucun enfant ne se trouve dans le stade 3 car aucun n'exprime son désir d'être bien vu des autres.

Dans les jeux que nous avons menés, nous avons observé une progression concernant l'interdépendance positive du groupe. Par exemple, lors du premier jeu coopératif « le tunnel de lavage », les enfants étaient très excités et se bousculaient. À ce moment, nous pensons que les actions des enfants étaient soumises au type d'interdépendance négative. En effet, ces actions obstruent l'accomplissement du but du groupe. Après une discussion autour du ressenti et des possibilités d'amélioration, le but fut atteint. Au fur et à mesure des

discussions, les jeux se sont mieux déroulés. Nous pensons alors que l'interdépendance positive a joué un grand rôle dans l'appropriation du concept de coopération.

Les jeux coopératifs nous ont permis d'avoir un objet commun sur lequel exprimer nos représentations. Nous estimons que les jeux coopératifs et les mises en commun ont eu un grand impact dans l'évolution des représentations des enfants. En référence à la théorie de l'influence sociale, l'interaction entre les pairs a joué un grand rôle, car elle a permis aux enfants de confronter leurs opinions et idées.

Pour répondre à notre question de recherche : « *L'utilisation des jeux coopératifs hebdomadaires et leurs mises en commun permet-elle à l'enfant de faire évoluer ses représentations concernant les valeurs de coopération, de respect et de responsabilité ?* », nous pouvons constater que la représentation des valeurs ont toutes évoluée. Cependant, il y a eu une plus nette évolution concernant la valeur de coopération car les élèves n'avaient pas de représentation initiale de celle-ci. Les valeurs de respect et de responsabilité ont, selon nous, été affinées puisque les exemples donnés sont mieux explicités et sont plus précis.

Nous pouvons donc affirmer notre hypothèse de recherche du fait que les jeux coopératifs et les mises en commun ont contribué à améliorer les représentations de l'élève sur les valeurs de respect, de coopération et de responsabilité, par la confrontation d'idées et l'échange avec les pairs.

L'évolution qualitative et quantitative a été remarquée après les jeux coopératifs et les mises en commun. Mais nous ne pouvons pas savoir si seuls les jeux ou seules les mises en commun auraient permis le même résultat. En effet, la coopération, le respect et la responsabilité ne se développent pas uniquement dans le jeu, mais aussi au sein de la classe.

5. Conclusion

Arrivant au terme de notre recherche, nous pouvons constater que les jeux coopératifs et les mises en commun ont permis une évolution non négligeable des représentations des valeurs de coopération, de respect et de responsabilité des enfants. Les jeux coopératifs se sont avérés être un levier pertinent et concret pour les enfants. En effet, ils leur ont permis de s'appuyer sur un vécu proche et commun à tous. Par ce vécu, les mises en commun nous ont permis d'illustrer concrètement les valeurs abordées. Nous avons pris conscience de l'importance de prendre en compte les représentations initiales des enfants afin de les faire évoluer. Pour exemplifier les valeurs, la vie de la classe et le vécu des élèves hors école ont aussi été très importants. En effet, en s'appuyant sur les trois pôles (jeux coopératifs, vécu et vie de classe), nous avons fait des liens entre ceux-ci permettant aux enfants de rendre les valeurs plus concrètes.

Par ailleurs, suite à nos observations en classe et à notre analyse, nous avons relevé d'autres apports auxquels nous n'avions pas pensé. Plus largement, les jeux coopératifs ont permis d'améliorer le climat du groupe-classe. En effet, nous avons remarqué que les enfants coopéraient plus volontiers durant les tâches. De plus, les élèves se disputaient beaucoup moins, nous pouvons supposer qu'il s'est instauré un climat de respect dans la classe. Les jeux coopératifs ont donc aussi d'autres bénéfices tels que la prévention de la violence. C'est un outil efficace permettant le développement des capacités transversales du « *Plan d'étude romand* » (« *collaboration ; communication ; stratégies d'apprentissage ; pensée créatrice ; démarche réflexive* »).

5.1. Apports personnels

Lors de nos discussions, nous avons constaté que cette recherche et l'expérience dans notre classe respective, nous ont apporté des bénéfices personnels similaires.

Nous avons tout d'abord découvert une multitude de jeux coopératifs dans différents ouvrages. Nous avons pu les expérimenter et progresser dans l'animation de ceux-ci.

Ensuite, nous nous sommes améliorées dans la direction des mises en commun. Au début de la recherche, nous étions plutôt « enfermées » dans notre questionnement et n'arrivions pas bien à rebondir sur les dires des enfants. Nous ne savions pas concrètement comment mener un questionnement réflexif avec les enfants. Nous ne nous permettions pas non plus de nous

laisser une marge de manœuvre dans nos questionnements. C'est au fil des mises en commun que nous avons pris de l'assurance et sommes maintenant en mesure de les animer. Petit à petit, nous avons été capables de prendre du recul par rapport à nos questions. Cette prise de distance nous a permis de rebondir de manière plus ou moins pertinente et spontanée aux remarques des enfants. Par ailleurs, nous nous sentons plus à l'écoute des enfants, car nous parvenons à nous détacher d'un canevas de questions. De ce fait, les discussions étaient beaucoup plus enrichissantes entre les enfants, car ils avaient l'occasion de s'exprimer d'avantage.

Finalement, nous avons un regard plus aiguisé sur la dynamique du groupe-classe. Nous remarquons plus rapidement si l'ambiance de classe n'est pas favorable aux apprentissages. Cela nous interpelle davantage et nous pousse à vouloir modifier cette atmosphère en introduisant les jeux coopératifs. Puisque nous savons que ces derniers ont des bénéfices non négligeables sur le climat de classe.

5.2. Perspectives

L'une des perspectives que nous percevons est relative à l'impact des jeux coopératifs et des mises en commun sur un plus long terme.

Nous pensons que cela permettrait d'affiner les représentations des enfants. En effet, lors de notre recherche, nous sommes restées très proches du vécu des enfants car les valeurs sont encore très abstraites pour eux. Si nous avions mené cette recherche sur un plus long terme, il aurait été possible de les exemplifier hors du vécu proche.

De plus, nous pourrions agrandir le champ de ces valeurs nous appuyant non seulement sur les jeux coopératifs pour parler de ces valeurs mais aussi sur les apprentissages coopératifs en classe.

En effet, le fait d'aborder les valeurs dans un autre cadre que les jeux coopératifs permettraient aux enfants de faire des liens avec d'autres expériences.

Nous estimons que si nous n'avions fait que des jeux coopératifs, il n'y aurait pas eu une telle évolution dans le sens où les enfants n'auraient pas été conscients des valeurs sous-jacentes.

Les mises en commun ont permis de mettre des mots sur les valeurs transmises dans les jeux. Ceci reflète l'importance de l'utilisation de l'influence sociale dans les apprentissages. Les jeux coopératifs nous ont permis de nous appuyer sur des exemples précis et concrets pour illustrer les valeurs.

6. Bibliographie

- Amendola, C., Roulet, R. & Allenbach, M. (2010). *BP 218 UF1/2 - Régulation de situations problématiques*. Lausanne : HEP.
- Ames, C. (1992). Classrooms : Goals, structures, and students' motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Baudrit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif, Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Bonnet, C. (2010). *Module BP 102 : Cours d'introduction à la recherche en sciences de l'éducation*. HEP Vaud : Lausanne.
- Butera, F. & Pérez, J.-A. (1995). Les modèles explicatifs de l'influence sociale. In G. Mugny., D. Oberlé et J.-L. Beauvois (Eds), *La psychologie sociale, 1. Relations humaines, groupes et influence sociale* (pp. 203-224). Grenoble : Presse Universitaires de Grenoble.
- Daniel, M.-F. & Schleifer, M. (1996). *La coopération dans la classe*. Les Editions Logiques : Montréal.
- Darnon, C., Buchs, C. & Butera, F. (2006). Apprendre ensemble: but de performance et but de maîtrise au sein d'interactions sociales entre étudiants. In B. Galand & E. Bourgeois (Eds.), *(Se) Motiver à apprendre* (pp. 125-135). Paris : Presses universitaires de France.
- Doise, W. & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Armand Colin.
- Druart, D. & Waelput, M. (2005). *Coopérer pour prévenir la violence. Jeux et activités d'apprentissage pour les enfants de 2½ à 12 ans*. Editions De Boeck : Bruxelles.
- Dutoit, Y., Girardet, S., Schwab, C. & Favre, N. (2006). *Un monde en couleurs (vol. 1) – Méthodologie*. Editions Enbiro : Suisse.
- Dutoit, Y. Girardet, S. Schwab, C. & Favre, N. (2006). Vivre ensemble. In A. *Un monde en couleurs*. Vol 1. Suisse : Editions Enbiro.
- Dutoit, Y. Girardet, S. Schwab & C. Favre, N. (2006). *Un monde en couleurs- Méthodologie* (Vol.1). Suisse : Editions Enbiro.
- Fawer Caputo, C. (2010). *BP 211 - Didactique de l'histoire biblique*. Lausanne : HEP.
- Freinet, C. (1964). *Les techniques Freinet de l'Ecole Moderne*. Paris : Librairies Armand Colin.
- Howden, J. & Kopiec, M. (2000). *Ajouter aux compétences*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill
- Jeuge-Maynard, I. (dir.). (2008). *Le Petit Larousse Illustré*. Paris :Petit Larousse.
- Jodelet, D. (1999). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story : Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.

- Johnson, D., Johnson, R. & Stanne, M.B. (2000). *Coopérative Learning Methods : A Meta-Analyses*. Pillsbury Drive : University of Minnesota.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Krebs, G. (2008). *Quelles valeurs transmettre à nos enfants ? Comment les aider à devenir qui ils sont ?* Chronique sociale : Lyon.
- Legendre, R. (dir.) (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Leleux, C. (2006). *Education à la citoyenneté : Tome 1, les valeurs et les normes de 5 à 14 ans*. Editions De Boeck : Bruxelles.
- Leleux, C. (2008). *Education à la citoyenneté : Tome 3, la coopération et la participation de 5 à 14 ans*. Editions De Boeck : Bruxelles.
- Masheder, M. (2005). *Jeux coopératifs pour bâtir la paix*. Université de Paix & Chronique Sociale : Lyon.
- Masheder, M. (1989). *Jeux coopératifs pour bâtir la paix*. Tomes 1 & 2. Université de Paix : Namur.
- Paul-Cavallier F. (1993). *Jouons*. Editions Jouvence: Genève.
- Piaget, J. (1956). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin.
- Piaget, J. (1997). *L'éducation à l'école*. Paris : Anthropos.
- Prairat, E. & Andrieu, B. (2003). *Les valeurs : savoirs et éducation à l'école*. Presses Universitaires de Nancy : Nancy.
- Raynal, F & Rieunier A. (2010). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF éditeur.
- Rebetez F. (2004). Tableau comparatif jeux coopératifs et compétitifs. In *BP 218 UF1/2 - Régulation de situations problématiques*. HEP : Lausanne.
- Rivière, A. (1990). *La psychologie de Vygotsky*. Liège : Mardaga.
- Rouiller, Y. & Howden, J. (2010). *La pédagogie coopérative : reflets de pratiques et approfondissement*. Montréal : Chenelière Education.
- Rouiller, Y. & Lehraus, K. (2008). *Pédagogie de la coopération : rencontres et perspectives*. Bern : Peter Lang.
- Van Zanten, A. (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language* [Pensée et langage]. Cambridge : MIT Press.

Site internet

www.universalis.fr

7. Annexes

Annexe 1 : Canevas de l'entretien du pré-test et du post-test

1.

Que signifie le mot coopération ? Coopérer ? Collaborer ?

As-tu des exemples ?

1.2

As-tu déjà vécu un moment dans lequel tu as été respecté ?

2.

Que signifie le mot respect ?

As-tu des exemples ?

3.

Que signifie le mot responsabilité ? Être responsable ?

As-tu des exemples ?

4

Que signifie le mot valeur ?

4.2

Est-ce que la coopération, le respect et la responsabilité sont des valeurs ?

Pourquoi ?

Annexe 2 : Protocole brut : réponses des enfants au pré-test

Symboles utilisés :

∅ : l'enfant n'a pas pu répondre à la question. Nous prenons en compte les réponses : « je ne sais pas », « je ne me rappelle plus » ou un silence ainsi que d'autres variantes éventuelles.

/ : l'enfant est absent

	Que signifie le mot coopération ? Coopérer, Collaborer ?	Que signifie le mot respect ?	As-tu déjà vécu un moment dans lequel tu as été respecté ? Exemple	Que signifie le mot responsabilité ? Être responsable ?	Que signifie le mot valeur ? Est-ce que la coopération, le respect et la responsabilité sont des valeurs ? Pourquoi ?
1	∅	Il faut respecter les gens. On ne tape pas.	∅	Il y a des choses que je fais et des choses que je ne fais pas.	∅
2	∅	On a du respect des gens Il ne faut pas embêter les gens. Si on les embête, ils sont fâchés.	Oui, pendant un jeu, Léa voulait une pièce et je lui ai dit d'attendre un petit moment et elle a dit d'accord.	Dire d'être responsable de quelqu'un. Quand l'autre ne sait pas les règles, celui qui sait les règles est responsable.	∅
3	∅	On respecte les gens. On ne les tape pas. Si quelqu'un nous fait du mal, on ne retape pas derrière. Dans la classe, on se parle pas beaucoup comme ça on peut travailler. Au téléphone, on n'a pas le droit de lui crier à l'oreille.	Oui. Tous les moments. Presque.	Quand on prête quelque chose à quelqu'un, on dit t'es responsable de ça. A la garderie, si quelqu'un fait l'accueil, il est responsable des enfants. Comme une nounou.	C'est le prix. Ça coûte cher.
4	∅	Il faut respecter les amis, les règles. Il faut faire ce qu'ils disent.	∅	Si quelqu'un nous donne quelque chose, on le surveille.	Un bijou, c'est de la valeur.
5	∅	∅	∅	∅	∅

6	∅	∅	∅	∅	∅
7	∅	Être gentil avec les autres. Faire des trucs gentils avec eux. Être gentil comme remettre les stylos à leur place.	∅	Etre responsable de moi. Pas être responsable des autres.	Quand tu as beaucoup de sous. Non.
8	∅	∅	∅	Être responsable de quelque chose.	∅
9	∅	On respecte quelqu'un. Avec du silence. Avec de la gentillesse.	∅	C'est moi qui ai fait quelque chose de grave.	Ça veut dire un monstre. Non. Parce que ça ne se ressemble pas.
10	∅	∅	∅	∅	Oui.
11	∅	∅	∅	Obéir.	Non.
12	∅	Respecter quelqu'un. Être gentil avec lui.	∅	∅	C'est quand ça coûte cher.
13	∅	Respecter les règles. Respecter d'aller à l'école.	∅	∅	∅
14	∅	Etre gentil avec les autres. Pas courir dans l'école ? Pas sauter dans les escaliers ?	Non.	C'est notre faute des fois ? Faire des bêtises ?	J'ai déjà entendu, mais je ne me rappelle pas.
15	En Tunisie, on travaille comme ça.	Je respecte ma sœur. Je fais tout ce qu'elle me dit. Je suis sa boniche. Il faut respecter la maîtresse.	∅	S'occuper du chien. Lui donner à manger. Il y a aussi une fille qui s'occupe de 5 enfants où il y a 2 jumeaux de 6 ans et elle doit leur donner à manger et les promener.	C'est quelque chose de très cher. Oui, c'est des valeurs.
16	∅	Quand on respecte les gens. On les tape pas.	∅	Etre responsable de quelque chose. Surveiller ça.	∅
17	∅	∅	∅	Quand on écoute.	La responsabilité oui.
18	Pour faire des piqûres.	Quand un copain me demande un bout de ma récré, et si moi je dis oui. Si quelqu'un me demande de jouer avec lui, je joue avec lui.	∅	Si par exemple j'avais une grande sœur, et si ma mère et mon père étaient quelque part d'autre, elle me garde, elle me fait à manger, elle joue avec moi.	∅
19	∅	Ne pas taper. Ne pas embêter les copains. Dire « <i>au revoir</i> » quand on part.	À la récré, j'ai joué avec Marie et on ne s'est pas tapé.	Surveiller quelque chose, sa petite sœur.	∅

20	∅	La paix. Quand on se bagarre, après on fait la paix, on se sert la main.	∅	∅	Quand on a beaucoup d'argent. Non.
21	∅	Quand les élèves obéissent.	∅	∅	∅
22	∅	Respecter les autres. Pas faire ce qu'on veut pas qu'on nous fasse. Pas pousser les autres. On respecte la maîtresse.	∅	Etre responsable. Etre responsable de sa veste, de ses affaires. A la maison je suis responsable de mon lit.	∅
23	∅	Il faut respecter les gens et être gentil avec eux. Je dois être très gentil avec tout le monde.	∅	∅	∅
24	∅	Respecter. Respecter la nature, respecter les gens. Faire les choses qu'on aimerait qu'on nous fasse. S'il veut pas se faire taper, il doit pas taper. Quand la maîtresse elle dit qu'on doit pas parler il faut la respecter.	∅	On est responsable de quelque chose que quelqu'un nous a prêté. Je dois respecter. Ma maman elle me confie mon petit frère et s'il se fait mal ou il tombe d'un lit, ce sera de ma faute. Alors je dois le surveiller. Dans la récré je suis responsable des cordes à sauter et des ballons.	∅
25	∅	Par exemple, on respecte le matériel de l'école. Quand on joue après on range ses affaires, on les laisse pas traîner. On respecte les règles. A la récré on se tape pas on se pousse pas. Si on me tape on me respecte pas. Ou si on écoute pas la maîtresse on la respecte pas.	∅	Oui, j'ai déjà entendu en enfantine parce qu'on dit qu'on est responsable pour compter et faire des questions. Quand tu comptes tu dois bien compter pour pas à chaque fois recommencer.	∅
26	∅	Respecter la classe. Remettre les choses à leur place.	∅	∅	∅

27	∅	Respecter l'école, respecter les gens. On jette pas les déchets partout, on pousse pas les gens, on est gentil avec les gens et pas leur faire mal, pas faire des choses qu'ils veulent pas, et pas les pousser, leur lancer quelque chose qui fait mal, et leur demander s'il veulent. Quand on respecte pas on fait des choses qu'ils veulent pas.	∅	C'est qu'il faut garder quelque chose d'une autre personne et pas le perdre, pas le casser. A l'école on est responsable des outils, de la peinture, de ce que la maîtresse nous prête. Je fais attention pour être responsable.	Une valeur c'est quelque chose qu'on adore. Par exemple moi j'adore ce que mon papa me ramène de ses voyages et ça c'est une valeur.
28	Je crois que ça veut dire quand on se perd vers un coin rare.	Une fille qui dit qu'elle est belle et tout ça.	∅	Ça veut dire qu'on est très bien et tout ça. C'est bien se comporter.	∅
29	∅	Le respect c'est par exemple comme quand tu tapes quelqu'un, c'est pas gentil. Et pis si tu fais pas exprès, tu dois dire pardon. Si tu le tapes en faisant exprès c'est pas du respect. Si je rends pas ce qu'on m'a prêté c'est pas du respect.	∅	Quand tu prends une gomme et tu lui dis : « j'ai pas pris ta gomme » et en fait tu l'as prise. C'est un petit peu toi qui est responsable de la gomme. Je suis aussi responsable de ramasser les papiers si j'en vois.	C'est quelque chose qui a de la valeur. Souvent à la déchetterie mon papa il dit que ça a de la valeur un objet.
30	∅	Par exemple quand on est gentil. Et on doit écouter notre maman ou notre papa.	∅	∅	∅
31	∅	Ça veut dire respecter ce que l'autre dit. Quand la maîtresse elle dit quelque chose on doit l'écouter et on respecte les règles. Quand on me tape c'est pas du respect. Si on lui dit d'arrêter et qu'il arrête pas c'est pas du respect.	∅	Oui j'ai déjà vu dans l'autre école où j'étais. On était responsable de compter pour voir si tout le monde était là.	∅
32	∅	Respecter les autres. Ça veut dire qu'on doit pas être méchant, on doit être gentil. Pas ranger les crayons n'importe comment. Quand on les range n'importe comment on respecte pas les autres.	∅	Si on fait quelque chose qu'on doit pas, on est responsable de nos bêtises. Si on casse un verre, c'est de notre faute parce que je suis responsable de mon verre.	∅

Annexe 3 : Protocole brut : réponses des enfants au post-test

Symboles utilisés :

∅ : l'enfant n'a pas pu répondre à la question. Nous prenons en compte les réponses : « je ne sais pas », « je ne me rappelle plus » ou un silence ainsi que d'autres variantes éventuelles.

/ : l'enfant est absent

	Que signifie le mot coopération ?	Que signifie le mot respect ?	As-tu déjà vécu un moment dans lequel tu as été respecté ? Exemple	Que signifie le mot responsabilité ? Être responsable ?	Que signifie le mot valeur ? Est-ce que la coopération, le respect et la responsabilité sont des valeurs ? Pourquoi ?
1	Faire tout ensemble, un peu. Si on joue à un jeu à 4, on s'aide un petit peu. Dans les jeux de société, un jeu à la gym comme le parachute, on tenait tous un bout du parachute et on s'aidait un petit peu pour le gonfler. (<i>La coopération pour lui est seulement dans les jeux</i>)	Respecter les autres enfants, la maîtresse, les parents. On ne dit pas de vilains mots. Respecter les autres c'est pas taper et griffer. Respecter les autres, c'est faire du bien aux autres.	Oui mais j'ai pas d'exemple.	Par exemple, je suis responsable de la maison. Je regarde ce que font mon petit frère et ma petite sœur. Et je m'occupe d'eux.	∅
2	On s'aide les uns et les autres. Par exemple, quand on joue à un jeu, on s'aide. On ne donne pas des cartes aux autres. A l'école, on est responsable de pas taper les autres, ne pas crier pendant que la maîtresse parle.	Quand on tape, c'est pas vraiment du respect, parce que ça fait mal aux autres et on peut se faire gronder. C'est pas bien. On respecte la maîtresse, on fait ce qu'elle dit.	<i>Pas posé la question</i>	Par exemple, dehors, on est responsable de ne pas lancer de boules de neige dans la cour parce qu'on peut casser une vitre d'une voiture et la maîtresse peut être très fâchée.	∅

3	<p>C'est travailler en groupe. Coopérer, c'est respecter. C'est être gentil avec les autres.</p> <p>Le jeu du nœud, il ne faut pas aller trop fort sinon tout le monde tombe et ça fait mal aux autres et on n'a pas de plaisir à jouer.</p> <p>Le tunnel de lavage, quand on me taper quand je passais, c'est pas coopérer parce que quand on nous tape, on n'a pas de plaisir à faire.</p> <p>En classe on coopère, quand on prête les crayons. Moi je coopère avec Oliver (<i>élève anglophone</i>) je lui traduis.</p> <p>Quand on joue au loup, pour toucher on tape pas, on coopère. Si on tape pour toucher, on coopère pas.</p>	<p>Il faut respecter la maîtresse en obéissant, en levant la main et poser le crayon et arrêter de parler quand elle dit « <i>statue</i> ».</p> <p>Obéir dans la cour de récré, pas faire de boules de neige. Là on respecte les autres parce que ça peut faire mal, ça peut détruire les bâtiments.</p> <p>On respecte la nature. On met les choses dans la poubelle quand il y a quelque chose qui traîne par terre.</p> <p>Si on a fait du « chénit » dans la chambre d'une autre personne, on respecte alors on aide à ranger.</p>	<p>Mon petit frère me respecte pas beaucoup mais mes parents oui.</p> <p>Ils me respectent et je les respecte.</p> <p>Ils m'aident à faire des exercices.</p>	<p>Ça c'est facile ! Par exemple quand Julien est allé chercher les clés de la gym pour toi.</p> <p>Les enfants pour les pommes sont responsables, ils apportent les pommes dans les classes.</p> <p>Aller chercher les CD dans la classe d'enfantine.</p> <p>On est responsable de l'agenda, du sac, des clés de la maison.</p> <p>Dans le jeu des radeaux, on doit approcher les 2 radeaux, je dois pas marcher dans l'eau sinon toute l'équipe a perdu.</p>	<p>De l'argent, un terrain, une voiture, des bijoux, de l'or, des belles robes.</p> <p>Oui c'est des valeurs parce que c'est tout des choses qui font du bien.</p>
4	<p>Travailler ensemble, en équipe.</p> <p>Au foot, il y a 2 équipes et il faut travailler ensemble. On se fait des passes.</p> <p>En classe, si quelqu'un me demande « <i>tu peux m'aider à faire un dessin ?</i> », je l'aide.</p>	<p>Pas taper, pas cracher sur les autres, pas tirer la langue et pas casser des jouets parce que c'est pas bien.</p>	<p>Quand ma sœur me laisse des fois jouer seule avec ma chatte.</p>	<p>Si je resterais seule à la maison pour surveiller ma chatte, pour qu'elle ne casse rien ou pour pas qu'elle s'enfuie.</p> <p>Si j'avais une petite sœur, je devrais m'occuper d'elle, l'habiller, si ma maman ne serait pas là.</p>	<p>Une valeur c'est quelque chose comme un bijou ou des diamants.</p> <p>Oui parce que c'est gentil d'aider, c'est gentil de respecter et c'est gentil de surveiller.</p> <p>Les valeurs c'est des bijoux et c'est d'être gentil.</p>
5	∅	∅	∅	∅	∅

6	<p>C'est des jeux. Le jeu où on doit nettoyer l'autre (« <i>le tunnel de lavage</i> »). On travaillait ensemble, on frottait et il y en avait certains qui griffaient. A l'école, on travaille. La maîtresse, elle dit qu'est-ce qu'on doit travailler dans le classeur et on doit l'écouter des fois. Parce que si on l'écoute pas, comme Guillaume, des fois il travaille pas, il doit aller des fois dehors pour son agenda.</p>	<p>On doit respecter un adulte quand il nous dit, quand on est pas sage, il dit d'aller au coin et on doit respecter. On peut respecter tout le monde, nos frères et sœurs, maman et papa. Quand il nous dit quelque chose, on doit le faire.</p>	∅	<p>Quand j'étais avec ma maman, je devais laver les assiettes. Quand elle m'a dit « <i>s'il te plaît, tu peux laver les assiettes</i> ».</p>	<p>C'est de l'argent. C'est un peu tout.</p>
7	<p>Travailler ensemble. On est plein de personnes pour faire des jeux. Le nœud. Il fallait s'emmêler. On coopère pas seulement pour les jeux. On coopère pour faire une cabane. Il y en a un qui peut passer les planches, un qui prépare le goûter, un qui coupe le bois. J'aide aussi pour lire les livres aux copains.</p>	<p>C'est être gentil avec les autres. Laisser sa place à une personne âgée dans le bus. Pas jeter des objets dans la nature. Ramasser des objets qui sont pas à nous pour les mettre les poubelles.</p>	∅	<p>Être responsable de soi-même, des autres. Tu dois pas taper les autres personnes. tu peux les aider. Au jeu des autocollants, c'est moi qui prenais les personnes par la main et je faisais un groupe.</p>	<p>Si t'as beaucoup d'argent. Ou si tu découvres quelque chose qui a une grande valeur. Chacun a sa valeur. Il y des personnes qui en a des différentes. Si t'aimes beaucoup ton doudou ou si tu aimes beaucoup ton lit. Oui, c'est des valeurs. Parce qu'on s'aide, on est pas méchant avec les autres Mes parents ils ont des valeurs, c'est moi et ma sœur.</p>
8	<p>C'est faire ensemble. Si on travaille tous ensemble et on s'amuse bien. Ça nous aide à travailler mieux. Au ski, j'arrivais pas à skier en montant et mon papa me tenait et je me suis accrochée à son bâton. Il m'a aidé à monter la pente.</p>	<p>Si quelqu'un me dit : « <i>je peux avoir des agrafes ?</i> », moi je dois le respecter, je lui donne une agrafeuse. Quand ma sœur demande « <i>où sont les crayons ?</i> », je vais les chercher.</p>	∅	<p>Quand on est responsable de quelque chose, il faut le faire.</p>	∅

9	<p>C'est travailler bien.</p> <p>A la maison, j'ai des devoirs. Travailler à l'école. Beaucoup travailler, pas rêver.</p>	<p>Ça veut dire qu'on doit rien faire aux autres de méchant. On doit pas faire « <i>bouh</i> » aux autres quand ils entrent dans une salle, parce que c'est pas respecter. Parce qu'on fait sursauter parfois. A l'école, on doit pas taper les autres sinon on se fait punir. On dit pas à notre maman « <i>non je ne veux pas faire mes devoirs!</i> », je dois dire « <i>oui maman, je vais faire mes devoirs!</i> »</p>	<p>Quand je joue avec ma petite sœur gentiment. Elle est trop petite pour me pousser, pour me taper dans le visage.</p>	<p>C'est comme si nos parents vont, sans les enfants, à quelque part et que nous restons à la maison tout seuls. Et puis, bien s'occuper de notre petite sœur. J'ai vu ça à la télé, c'était ces deux crétins qui gardaient leur sœur. Quand je donne le bain à ma petite sœur, par exemple, je lui mets pas le savon dans les yeux. Je la sors avec un linge et je la mets en pyjama.</p>	<p>∅</p>
10	<p>∅</p>	<p>Écouter.</p>	<p>∅</p>	<p>Avoir des meilleures notes.</p>	<p>∅ Oui, mais je sais pas pourquoi.</p>
11	<p>∅</p>	<p>∅</p>	<p>∅</p>	<p>Quand ma maman me demande de mettre les serviettes sur la table. Quand ma maman me dit de ranger ma chambre, parce qu'il y a trop de « chenit ».</p>	<p>∅</p>
12	<p>On aide les gens. (<i>Ne trouvant pas d'exemple, je lui demande s'il se rappelle des jeux coopératifs</i>) La balle sous le menton. On joue et tout le monde s'amuse, il n'y pas de gagnants.</p>	<p>Faire attention aux gens. Se décaler pour pas qu'on se bouscule (<i>dans la rue</i>).</p>	<p>∅</p>	<p>Je dois faire mon lit tous les matins.</p>	<p>∅</p>

13	Ø	<p>Respecter les autres, c'est être gentil Par exemple, dans un bus, il y a une vieille dame et il y a un enfant qui est assis, alors il lui laisse sa place. S'il y a les autres qui veulent jouer avec nous, il faut dire oui au lieu de non. Mon frère ne me respecte pas, parce qu'il m'embête et pis moi je dis arrête, mais il continue.</p>	Ø	<p>Quand j'étais responsable du vestiaire, je devais le ranger.</p>	<p>Je ne sais pas. Oui, c'est des valeurs, parce que je pense que c'est des mots qui sont respectueux, machin...</p>
14	/	/	/	/	/
15	<p>On doit respecter les autres. Si je vous pousse, je vous respecte pas.</p>	<p>Ne pas taper les autres, ne pas les pousser, pas les lancer. Avant ma sœur et moi on se tapait mais maintenant on a arrêté parce qu'on s'est dit que c'était pas bien.</p>	<p>Louis m'a laissé un bout de sa récréation.</p>	<p>Ma maman ne veut pas que je sois toute seule, elle préfère que mes sœurs restent avec moi. C'est ma sœur qui est responsable de me préparer le goûter et me surveiller.</p>	<p>Ø Oui, mais je sais pas pourquoi.</p>
16	<p>Travailler avec les autres enfants ensemble. S'aider avec les autres quand on arrive pas à faire des trucs.</p>	<p>Respecter les autres. Il faut pas polluer. Parce que, des fois, il y a des gens qui jettent des trucs et c'est pas très bien. Les règles de l'école. J'écoute bien ce qu'elle dit la maîtresse A la maison, je respect ma maman des fois. J'écoute ce qu'elle dit et pis je le fais.</p>	<p>Alice, des fois, elle me prête des crayons. Des fois, il y a des personnes qui me prêtent des choses.</p>	<p>Etre responsable de quelque chose. Par exemple, Aliénor est responsable d'ouvrir la porte quand il y a des gens qui frappent. La maîtresse est responsable que la classe se passe bien.</p>	<p>Ø</p>
17	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø

18	<p>Aider ses copains. S'il y a des grands qui leur font du mal et pis nous on les aide, on va dire à la maîtresse. Aider ma maman. Des fois je dois habiller ma sœur et s'occuper d'elle.</p>	<p>Être respectueux. Être sage. Pas faire des bêtises avec les remplaçantes, les stagiaires et la maîtresse. Aider les copains pour une fiche.</p>	<p>Quand mon père m'a acheté une boîte « Pokémon ». Il a été respectueux avec moi, parce que moi je la voulais.</p>	<p>Des fois, je dois garder ma sœur parce que ma mère va jeter la poubelle. Ou bien ma sœur elle dort et moi je regarde la télé et ma mère doit amener mon père au travail. Mes parents me demande ça parce qu'ils sont pas là et ma sœur à 3 ans seulement.</p>	<p>∅</p>
19	<p>Pas taper les autres. Être gentil. Pas déranger les camarades (<i>Ne trouvant pas d'exemple, je lui demande si elle se rappelle des jeux coopératifs</i>). Le nœud. Il fallait s'emmêler et quand on était emmêlé, il y en avait un qui disait on se « désemmêle ». Assis sans chaise : on n'arrivait pas très bien.</p>	<p>Être gentil. Pas taper les autres. Il ne faut pas taper les autres quand il y a quelqu'un d'assis à sa place. Il faut respecter les adultes, je les tape pas, pas parler méchamment.</p>	<p>∅</p>	<p>Par exemple, si je dois surveiller ma petite sœur quand ma maman part faire les courses. Je dois ranger ma chambre quand elle est trop en désordre.</p>	<p>∅ Oui c'est des valeurs parce qu'il faut être gentil avec les autres.</p>

20	<p>C'est faire des choses ensemble. Le jeu quand on se passe le ballon dans le cou. On joue ensemble et on se fait pas mal. Il y a l'histoire des 2 ânes : c'est les 2 ânes qui essayaient de prendre du foin pour manger. Il y en a un qui essayait de prendre de ce côté et un autre de l'autre côté et puis les 2 ânes ont tiré de chaque côté, mais ç'a pas marché. Après ils ont eu une idée, ils ont réfléchi. Ils sont allés les 2 d'un côté et après de l'autre côté. Jouer avec des copains et on se fait pas mal. Quand on a fait des guirlandes ensemble pour décorer la classe.</p>	<p>Pas faire des choses pas bien. S'il y a une bagarre, il faut arrêter avec quelqu'un plus grand que nous. Je joue au foot, si je tombe, c'est quand quelqu'un qui m'aide à me relever.</p>	<p>Ø</p>	<p>Si on a un petit frère et que nos parents vont faire les courses, on doit surveiller le petit frère parce que la maman demande. S'il y a à manger et je dois partager, je suis responsable de partager. Une même part pour tout le monde.</p>	<p>C'est avoir beaucoup d'argent. Être célèbre. Non.</p>
21	<p>Jouer ensemble Il faut faire attention, ne pas taper les enfants. Ne pas taper notre sœur. Ne pas taper les élèves.</p>	<p>Prendre soin du matériel. Pas dire des gros mots à l'école. Pas taper les enfants à la récré.</p>	<p>Ø</p>	<p>Quand la maîtresse elle nous dit : « <i>va chercher ton crayon</i> ». on va le chercher.</p>	<p>Ø</p>
22	<p>/</p>	<p>/</p>	<p>/</p>	<p>/</p>	<p>/</p>
23	<p>Ça veut dire qu'il faut respecter les autres, il faut faire des choses bien pour les autres. Tu aides aussi les autres. Il faut leur dire les choses par exemple si, pendant le jeu, ils te font mal, il faut leur dire. Il faut pas pousser par exemple quand on a fait le serpent. Il faut aussi respecter ce que les autres ont fait. Il fallait aussi que tout le monde fasse parce que sinon ça allait pas, alors on devait écouter tous les autres.</p>	<p>Respecter les autres. S'il y a quelqu'un qui doit prendre le train, il faut pas le pousser pour qu'il rate le train. Après c'est pas gentil. Il faut aider ceux qui ont besoin d'aide. Il faut que chacun respecte les autres, parce que si on respecte pas les autres, ça va pas jouer non plus.</p>	<p>(pas été respecté) : Quand on faisait les jeux, ils m'embêtaient.</p>	<p>Ça veut dire respecter les choses et les autres. Dans le jeu « <i>Assis sans chaise</i> », j'étais responsable de pas pousser les autres, parce que sinon tout le monde tombait.</p>	<p>Ça veut dire qu'il faut pas faire mal aux autres ou quelque chose comme ça.</p>

24	<p>C'est parler avec les autres. Discuter, écouter les idées des autres. Dire ses idées. On essaie de faire ensemble.</p>	<p>Respecter les autres. Quand tu prêtes un jouet, il faut respecter, le ramener quand il te dit de le ramener. Dans les jeux il fallait respecter les autres. (Pour ça) je donnais mes idées, j'écoutais celles des autres.</p>	<p>(pas été respecté) : Des fois ils me coupaient la parole, là j'étais pas respecté. Aussi des fois ils me prenaient le matériel que je voulais utiliser.</p>	<p>Il te prête un jouet, et si tu le casses, tu es responsable. Dans les jeux, moi j'étais responsable des cordes. (Exemple jeu « Assis sans chaise ») on était responsable de pas bousculer, sinon ça cassait tout.</p>	<p>Je sais plus... C'est quand tu gagnes une coupe par exemple une course de voiture, c'est une valeur. C'est la valeur de quelque chose.</p>
25	<p>Respecter les autres. Aider les autres. Respecter le matériel de l'école. (Exemple de deux jeux) pour coopérer tu devais regarder et faire attention. Il fallait aussi écouter les autres. Fallait voir les autres quand ils s'asseyaient. (le jeu « Assis sans chaise »).</p>	<p>Respecter le matériel de l'école. Respecter les autres. Respecter la maîtresse quand elle dit un truc. On doit pas jouer avec les ciseaux. Tu dois pas casser les choses. Ecouter ce que les autres disent pour voir s'ils sont d'accord.</p>	<p>Quand on me demande de faire des choses dans la classe que je veux pas faire. (référence à ses camarades).</p>	<p>Si tu conduis, si tu fais n'importe quoi ou tu as un accident, c'est toi qui est responsable de ce que tu as fait. Dans les jeux on avait la responsabilité que ça fonctionne bien. Exemple jeu « Assis sans chaise » : on avait la responsabilité de pas tomber car sinon tout le monde tombait.</p>	<p>Oui ce sont des valeurs. Des valeurs c'est... Comme si c'est un porte-bonheur pis tu le perds. La valeur il y a dans à petit peu à peu près tout. Il y a de la valeur dans coopérer, respecter, responsabilité. Ça porte beaucoup de choses.</p>
26	/	/	/	/	/
27	<p>C'est aider les autres. Faire vite quand il faut faire vite quand il faut aider à ranger. J'essaie de faire mon mieux pour les aider. Les autres dans certains jeux ils coopéraient pas car ils laissaient pas ce que je faisais. Ils faisaient tout sans moi. On devait tous se mettre ensemble.</p>	<p>Respecter les choses, respecter les gens. Pas être méchant. Pas leur faire mal. Pas casser des choses.</p>	<p>Ils avaient pas de respect pour moi parce qu'ils me laissaient pas parler. Ils me laissaient rien faire. Moi je les respectais parce que je les laissais faire. Que quelqu'un me respecte je le respecte.</p>	<p>Faire en sorte que ça se casse pas si on a quelque chose à quelqu'un. C'est nous qui l'avons et on va le rendre à celui qui nous l'a prêté. Quand on faisait les jeux j'étais responsable que ça se passe bien. Je devais faire attention à ce que les autres faisaient. Pendant le jeu (« Assis sans chaise ») j'étais responsable de pas tomber parce que sinon tout le monde tombait.</p>	<p>Oui des valeurs pour les copains. En fait, au fond de notre cœur, même si un fait des bêtises, au fond de lui il pourrait pas faire de bêtises s'il faisait vraiment des efforts. Ça c'est une valeur.</p>

28	<p>On aide. S'aider et s'aimer. Etre ensemble. Tous des trucs gentils.</p> <p>Quand quelqu'un est tombé et on l'aide. Pour coopérer je respectais le jeu et les gens. J'aidais les gens.</p>	<p>Tu dois respecter. Et s'aimer.</p> <p>J'étais gentil avec les autres. J'aidais les autres.</p>	<p>Quand il y a quelqu'un qui m'a fait une blague, il m'a pas respecté parce que je voulais pas.</p>	<p>On respecte et on collabore. Il est responsable de ce qu'il a fait.</p>	<p>Ça veut dire qu'on respecte la planète et on est gentil. C'est comme ça qu'il faut être. Jeter les déchets dans les poubelles, on fait des trucs qu'on doit faire dans la vie. On fait des trucs pour les autres, pour les aider. C'est des choses qui sont importantes pour moi et qui vont aider les gens.</p>
29	<p>Aider les autres. Quand tu aides les autres. Si tu joues au loup par exemple et il y a quelqu'un qui essaie de l'attraper, tu vas l'aider à pas qu'il se fasse attraper. Pendant les jeux de ficelles, on devait s'aider pour faire un dessin ensemble. On se partageait aussi les parties que chacun faisait.</p>	<p>Tu as quelqu'un qui t'a pris tes ciseaux et qu'il t'a pas demandé, il te respecte pas. Quand on devait se passer la balle sous le cou, il y avait du respect parce qu'ils essayaient de garder la balle pour pas qu'on perde.</p>	<p>J'étais respecté parce que moi je respectais les autres. Ils m'aidaient.</p>	<p>J'étais responsable de faire le jeu avec les autres parce que sinon on pouvait pas faire le jeu. J'étais responsable de bien faire les choses parce que sinon ça marche pas.</p>	<p>Quelque chose qu'on tient beaucoup. On avait parlé mais je me souviens plus trop.</p>
30	<p>Ecouter. Tu devais écouter ce que la maîtresse te disait de faire et écouter les autres, leurs idées. Je me rappelle plus ce que je faisais pour coopérer. J'écoutais pas mes copains. Je voulais faire gagner mon équipe mais j'embêtais.</p>	<p>Etre gentil. Faire des bêtises c'est pas respecter les autres. Je faisais des bêtises, je respectais pas. J'écoutais pas, je faisais des choses qu'on me demandais pas. Je faisais le pitre avec mes copains. Je les écoutais pas.</p>	<p>∅</p>	<p>∅</p>	<p>∅</p>

31	Il faut respecter les autres. Les écouter.	Ecouter les autres.	∅	Dans certains jeux j'étais responsable de pas tomber autrement tout le monde tombait. J'étais responsable de pas lancer trop fort les balles sinon ça pouvait faire mal à quelqu'un.	∅
32	Aider les autres. Réussir à faire le jeu avec les autres pour pas les faire perdre. (Exemple jeu des ficelles) on disait nos idées, on écoutait celles des autres	Pas taper les autres, pas faire des méchancetés, pas les pousser ou faire quelque chose de mal.	Un élève, il disait ses idées, nous on disait si c'était bien ou pas, il me respectait parce ce qu'il m'a écouté et on a fait mon idée.	Quand on lance un caillou dans une vitre et que ça casse la vitre, on est responsable de notre bêtise.	L'argent ça a de la valeur.

Annexe 4 : Descriptif des jeux coopératifs

Nom du jeu coopératif	Brève description
La bouteille ivre (Rebetez, 2005)	Six à huit participants forment un cercle bien serré. Un ou une volontaire au milieu, les yeux fermés, se laisse balancer au gré des mains qui le reçoivent et le repousse. En douceur, en silence. Se laisser bercer, les pieds au centre, le plus décontracté possible, tout en restant droit.
Le parachute (Rebetez, 2005)	<ul style="list-style-type: none"> • Faire gonfler le parachute plusieurs fois. • S'asseoir à l'intérieur. • Mettre sa tête à l'intérieur le corps couché à l'extérieur. • Le jeu du panier de fruit : on gonfle le parachute, l'animateur appelle un fruit, les participants qui ont été désignés par ce fruit, s'élancent dessous pour changer de place. lorsque l'animateur dit « <i>panier de fruits</i> » tous les participants changent de place.
Les pastilles	Chaque participant a une pastille de couleur sur le front. Il doit retrouver les autres participants ayant la même couleur, et ce en ne parlant pas.
Le guide et l'aveugle (Rebetez, 2005)	Les participants se mettent par deux ; dont un a les yeux bandés (l'aveugle). Le guide conduit son aveugle en lui donnant la main dans un parcours laissé libre au gré du guide, ou sur un parcours d'obstacles préparés.
La spirale (Masheder, 1989, p. 38)	Les participants se tiennent par la main. Une personne commence d'un côté et tourne sur elle-même pour entamer une spirale. Ensuite, le meneur commence à tourner en sens inverse et le groupe se déroule petit à petit.
Le téléphone (le courant électrique) (Masheder, 1988, p. 60)	Les participants se tiennent par la main en cercle. Un participant envoie un message par pression de la main. Le message fait le tour du cercle.
L'oiseau silencieux enchanteur (Masheder, 1988, p. 82)	Tous les participants ont les yeux bandés et ne parlent pas. Ils se déplacent à la recherche de l'oiseau extraordinaire. Lorsqu'ils rencontrent quelqu'un, ils disent « cui-cui ». Si celui-ci répond, ils continuent leur recherche, car l'oiseau extraordinaire est muet. Lorsque qu'un participant rencontre l'oiseau, il le prend par la main et devient muet à son tour. Le jeu se termine lorsque tout le groupe forme une grande chaîne dans un silence total.
Maxi-nœud (Masheder, 1988, p. 84)	Par groupe d'environ 8 participants, se mettre en cercle bien serré. Fermer les yeux et tendre les bras. Avec chaque main, attraper une autre main libre. Ouvrir ensuite les yeux et chercher tous ensemble à défaire le nœud, sans lâcher les mains.
Le tunnel de lavage (Paul-Cavalier, 2007, p. 140)	Les participants sont sur deux lignes, face-à-face. Ils ont pour mission de frotter, laver, polir, caresser celui qui passe dans le tunnel.

Assis sans chaise (Rebetez, 2005)	Les participants sont debout en cercle. Tournés en direction du voisin, il leur faut trouver une solution pour que tous puissent être assis sur les genoux du voisin de derrière.
L'Iceberg (Paul-Cavalier, 2007, p. 109)	Un gros iceberg (tapis) est au centre de la salle. Au son de la musique, les participants se déplacent. Lorsque la musique s'arrête, il leur faut être tous sur l'iceberg. La musique reprend et l'iceberg fond petit à petit. A la fin, les participants doivent tous être sur le petit iceberg.
La balle au menton (Paul-Cavalier, 2007, p. 79)	Les participants sont en ligne, par groupe de 5-6. L'objectif est de passer une balle aux autres membres de l'équipe, le plus rapidement possible, sans la faire tomber, sans les mains et sans les pieds.
Passage à gué Firmin, F. & Messmer, R. (2004). <i>Ecole enfantine, degré préscolaire</i> , Bern : Commission Fédérale de Sport. (manuel 2, brochure 4, p. 15)	Par groupe, les enfants doivent traverser la rivière pour arriver à la maison à l'aide des cerceaux, des « îles ». 1 ^{re} traversée : 1 enfant et 2 cerceaux. 2 ^{ème} traversée : 2 enfants et 2 cerceaux. 3 ^{ème} traversée : 4 enfants et 3 cerceaux.
Les ficelles	Par groupe de 5-6, les participants ont tous un bout de ficelle. Au signal de l'animateur, ils doivent créer ensemble un tableau avec ces bouts de ficelles.
Le ballon imaginaire	Ce jeu se déroule dans le silence. Les participants sont debout en cercle. Un participant imagine qu'il gonfle un ballon et le mime. Il le passe ensuite au suivant qui peut le modifier. Et ainsi de suite jusqu'à ce que tous les participants aient reçu le ballon.
Les couleurs	Les participants se promènent dans la salle. Au signal de l'animateur, il leur faut aller toucher une couleur (dite par l'animateur) sur un habit d'un autre participant. Pour augmenter la difficulté, il est aussi possible de faire toucher plusieurs couleurs à la fois.

Annexe 5

Observations spontanées informelles et réflexions extraites du journal de bord

Sophie Perroulaz : écriture en noir

Céline Aymon : écriture en bleu

La spirale

N°1 : beaucoup de bruit, les enfants se tiraient. Une enfant est tombée lors du déroulement du serpent. A permis de discuter et de se demander pourquoi elle était tombée : « *on tirait et on allait trop vite* ». Certains enfants n'ont pas aimé être au milieu car ils se sentaient serrés. Nous avons abordé la valeur de respect lors de la mise en commun.

Au premier jeu, les enfants étaient agités, ils faisaient du bruit, riaient et se tiraient. Comme chez Sophie, certains enfants n'ont pas aimé être au milieu. Nous n'avons pas abordé de valeur durant ce tout premier moment, mais nous avons cherché des moyens pour améliorer le jeu et les interactions. Le deuxième jeu s'est mieux déroulé : les enfants ont été plus calmes.

N°2 : la deuxième fois s'est beaucoup mieux passée. Nous avons pu aborder la valeur de coopération durant la mise en commun. Les enfants ont pu constater qu'en faisant attention aux autres et en les écoutant, cela fonctionnait beaucoup mieux.

La semaine suivante, le jeu s'est mieux déroulé. J'ai introduit le terme de coopération quand les enfants ont parlé des éléments qui permettaient que le jeu se déroule bien (aller doucement, ne pas tirer, écouter les autres). J'ai remarqué que les enfants avaient de la peine à répondre aux questions : « *qu'est-ce qui s'est bien passé ? Pourquoi ? Peux-tu l'expliquer ?* ». Ils étaient focalisés sur ce qu'ils ont aimé et pas aimé.

Le tunnel de lavage

N°1 : les enfants se tapaient et se bouscuaient. J'ai alors stoppé le jeu et regardé avec eux ce qu'il se passait. Nous avons remarqué que certains élèves ne respectaient pas leur camarade.

Pareil pour moi. Au bout de quatre passages, j'ai dû stopper le jeu, car les enfants se tapaient, se bouscuaient et criaient. Les enfants ont dit qu'il fallait faire attention à l'autre, ne pas taper et le frotter doucement. J'ai introduit la notion de respect. Le deuxième passage s'est mieux passé, même si deux enfants profitaient pour faire n'importe quoi. Je les ai donc fait sortir du jeu.

N°2 : lors du deuxième essai, les enfants étaient plus calmes et ont même trouvé très agréable de passer dans le tunnel. Nous avons abordé la notion de respect du corps (où pouvons-nous nous toucher et où nous ne pouvons pas – faire attention aux autres)

Le jeu s'est à nouveau mal passé, il y avait une grande agitation. J'ai dû stopper le jeu pour que l'on discute du respect et des règles de ce jeu coopératif. Le jeu s'est ensuite mieux déroulé.

La bouteille ivre

Le jeu s'est bien passé, les élèves par groupe de 5 ont été calmes et ont respecté les règles du jeu. Pendant la mise en commun, nous avons parlé de la coopération et de la responsabilité. Les élèves ont aussi de la peine à se décentrer et ont de la peine à parler « globalement » du jeu. Ils restent pour la plupart centré sur leurs propres impressions et vécu dans le jeu.

Pastilles

Le jeu s'est bien déroulé. Les enfants étaient silencieux et ont respecté les règles. J'ai trouvé ce jeu très intéressant car j'ai pu observer comment ils s'organisaient. Certains leaders sont aussi ressortis et ils guidaient les autres. Nous avons pu aborder la notion de coopération et faire des liens avec le vécu de la classe.

Pareil pour moi.

Le guide et l'aveugle

Ce jeu était très difficile pour les enfants car ils avaient du mal à faire confiance en leur partenaire. Durant la mise en commun, nous avons abordé la notion de responsabilité et de respect.

Ce jeu s'est déroulé dans la salle de gym sans matériel et parcours. Certains guides courraient au lieu de marcher, ainsi les aveugles trichaient en regardant sous leur bandeau, car, je pense, qu'ils avaient peur. Sinon les autres groupes ont respecté la consigne et l'aveugle. Durant la mise en commun, nous avons parlé de la responsabilité en lien avec ce jeu, puis j'ai fait un lien avec leur vécu hors classe en posant des questions (*est-ce qu'ils ont des responsabilités à la maison ? Etc.*)

La deuxième fois, j'ai varié le jeu en faisant un parcours. Les guides ont fait attention à l'aveugle en le guidant tranquillement. La mise en commun a de nouveau porté sur la responsabilité.

Passage à gué

Il était intéressant d'observer l'organisation au sein des groupes. Certains ont discuté avant pour voir comment ils allaient s'organiser. Cela a servi de base pour la mise en commun qui a porté sur la coopération et le respect.

Pareil pour moi. J'ai remarqué que les groupes qui allaient le plus vite étaient ceux qui parlaient le plus et dont les membres avaient un rôle précis. Les enfants ont aussi remarqué cela dans lors de la mise en commun. Nous avons mis en évidence que pour coopérer chacun devait parler et écouter.

Nœud gordien

Lors de ce jeu, j'ai remarqué une nette amélioration de la coopération et je l'ai relevé dans la mise en commun. Nous avons alors réfléchi à quoi cela pouvait servir dans la vie de la classe. Les enfants ont alors fait ressortir le fait de s'écouter et de s'entraider durant les activités.

Les ficelles

Le jeu s'est bien déroulé dans l'ensemble. Un groupe a très bien coopéré alors qu'un autre pas du tout. Nous avons alors discuté de ces deux groupes différents en abordant la collaboration et le respect. Les enfants se sont rendu compte que dans le groupe où ils n'avaient pas coopéré, ils ne s'étaient pas écoutés. Nous avons ensuite fait le lien avec ce que nous faisons à l'école : responsabilité, coopération, respect.

Les enfants se sont focalisés sur le fait qu'il y avait un groupe qui avait six ficelles au lieu de cinq (dans un groupe de six enfants). Ils trouvaient cela injuste et qu'à cause de cela ils faisaient de moins beaux dessins. Le jeu ne s'est pas déroulé comme prévu : il s'est mis en place une compétition à celui qui faisait le plus beau dessin. Je n'ai donc pas pu mener ma mise en commun au sujet de la coopération comme je le voulais, nous avons alors parlé de la valeur de respect à propos du travail de l'autre.

Jeu des couleurs

Ce jeu a permis de valoriser les élèves mis à l'écart du groupe classe.

Iceberg

Nous avons pu mettre en avant la coopération dans ce jeu. Les enfants l'ont même nommé au début du jeu « nous devons coopérer. »

Assis sans chaise

Je pense que ce jeu illustre parfaitement l'évolution des enfants dans les différentes valeurs abordées. Les enfants ont collaboré et se sont sentis responsable du groupe. Lors de la mise en commun, les enfants ont nommé et abordé d'eux-mêmes les différents valeurs et ont pu les exemplifier.

Les élèves n'ont pas réussi à s'asseoir « sans chaise ». Ils se poussaient, se bousculaient, riaient et n'étaient pas du tout concentrés à leur tâche. Le deuxième essai n'a pas été concluant. J'étais très déçue que cela ne marche pas.

Pas si bête ces ânes ! (discussion)

Cette discussion a été enrichissante pour moi et les enfants, je pense. J'ai découvert petit à petit l'affiche des deux ânes. Les enfants ont cherché une solution pour aider ces ânes. Cela nous a permis de conclure le sujet de la coopération et faire un lien avec le jeu et les activités en classe. Les enfants ont dit spontanément qu'il fallait discuter et écouter l'autre pour trouver une solution ensemble qui convienne à tous les deux.

Impression globale

D'un point de vue global, j'ai remarqué une nette amélioration au niveau de la coopération. Les enfants ont été capables de l'exemplifier et de faire des liens avec la vie de la classe. Lors de certaines tâches, j'ai remarqué qu'il leur fallait aussi coopérer. En ce qui concerne la valeur de respect et de responsabilité, les enfants ont été capables de les rattacher aussi à la valeur de coopération et ont compris que sans respect, la coopération n'est pas possible.

Pour ma part, les jeux coopératifs se sont mieux déroulés à la fin, même s'il y avait très souvent de l'agitation. Je pense qu'il aurait fallu continuer les jeux coopératifs après les vacances de Noël pour que l'évolution dans les comportements soit plus flagrante. Mais les élèves ont pu faire des liens avec le vécu, surtout pour la valeur de responsabilité.

Notre mémoire professionnel aborde les thématiques des jeux coopératifs et des valeurs.

Au travers de celui-ci, nous souhaitons voir si les représentations des élèves sur les valeurs de coopération, de respect, et de responsabilité évoluent grâce aux jeux coopératifs et à leurs mises en commun (discussion, débat en collectif). En effet, nous pensons que les jeux coopératifs sont un bon outil pour parler des valeurs car c'est un objet commun et proche du vécu des élèves.

Pour mesurer l'évolution des représentations de ces valeurs chez les enfants, nous avons passés des entretiens individuels avec ceux-ci au début et à la fin de notre recherche. Cela nous a permis de constater dans quelle mesure les représentations des valeurs de coopération, de respect et de responsabilité ont évolué chez les enfants.

Au terme de notre recherche, nous constatons que les jeux coopératifs et leurs mises en commun ont permis une évolution non négligeable des représentations de ces trois valeurs chez les enfants. De plus, nous relevons aussi d'autres apports tels que l'amélioration du climat du groupe-classe ainsi qu'une évolution dans notre capacité à animer des jeux coopératifs et des mises en commun.

Coopération – Jeux – Respect – Responsabilité – Représentations – Valeurs