Classe coopérative : une posture éducative revisitée

Marion Saïag est enseignante de mathématiques au collège Coysevox. marion.saiag@ac-paris.fr
Antoine Marteil est enseignant de lettres modernes au collège Coysevox antoine.marteil@ac-paris.fr

Point de départ de notre démarche

Nous avons engagé nos élèves de 5e dans deux classes dites coopératives. Chacun d'entre nous est professeur principal de l'une des classes, nous y enseignons le français et les mathématiques et nous nous sommes investis ensemble dans des démarches coopératives depuis quatre ans. Convaincus, en effet, que nos élèves méritaient un apprentissage plus participatif et que les travaux de groupe, menés jusqu'alors seuls de notre côté, offraient des bénéfices émancipateurs, c'est assez naturellement que nous avons eu envie de conjuguer nos expériences et de mettre en œuvre ces classes coopératives.

Cette démarche part du postulat suivant : notre plaisir à travailler ensemble et à mener une réflexion autour de pédagogies moins verticales et plus inclusives pourrait rejaillir sur le plaisir d'apprendre de nos élèves, sur leurs relations interpersonnelles, et *in fine* sur leur engagement scolaire. La coopération entre élèves, en tant que levier prégnant du climat de classe, contribue en effet à instaurer un environnement stimulant et inclusif où les élèves peuvent s'engager davantage dans les apprentissages suivant un principe d'interdépendance positive, et où ils ont la possibilité d'interagir de façon diverse et fréquente, ce qui stimule l'investissement actif de tous. Cette dynamique coopérative vise ainsi à réduire l'isolement de certains élèves et à développer un sentiment d'appartenance au groupe, facteurs qui soutiennent la persévérance scolaire, en particulier chez les élèves les plus fragiles ou démobilisés, qui ne travaillent plus contre les autres ou seuls face à leurs difficultés, mais avec les autres, dans une logique de co-responsabilité des apprentissages.

Apprendre à s'engager, former à coopérer

Comme l'indique la recherche en sciences de l'éducation, les bienfaits de la coopération ne sont pas toujours évidents pour les élèves, pas plus que la manière de coopérer efficacement (Buchs 2017, Connac 2017). Les élèves les plus à l'aise, habitués à réussir vite, doivent bien souvent déconstruire des habitudes compétitives et comprendre comment la coopération peut les enrichir et les faire progresser. Pour celles et ceux qui sont plus fragiles, il s'agit de quitter la comparaison sociale et les stratégies d'évitement pour s'appuyer sur l'entraide et s'engager dans les apprentissages. S'il est facile pour un élève qui rencontre des difficultés de ne pas les dévoiler dans une structure classique à vingt-cinq élèves, cela l'est beaucoup moins dans des structures coopératives de deux à quatre élèves, où, suivant un principe de responsabilisation individuelle, chacun doit prendre activement part à la tâche commune.

Les deux grandes orientations de la coopération, à savoir la tradition des pédagogies coopératives portées par exemple par Sylvain Connac, et les méthodes relatives à l'apprentissage coopératif mises en avant en France par Céline Buchs notamment, indiquent en effet communément qu'il est nécessaire d'apprendre aux élèves à coopérer. Dans cette perspective, nous avons mis en pratique des activités décrochées des apprentissages disciplinaires selon un triple objectif : former peu à peu les élèves à la coopération, leur faire prendre conscience de ses bénéfices et garantir un cadre sécurisant.

Plus concrètement, le début d'année représente un moment stratégique pour donner forme à la coopération et fédérer le groupe autour de valeurs telles que le partage, le soutien, la confiance, l'échange empathique, par des pratiques telles que le jeu de la tour Spaghettis-Chamallow, ou d'autres activités destinées à apprendre à se connaître et à installer un climat de confiance entre pairs (bingo de rentrée, classement dans l'ordre alphabétique de son prénom, etc).



Activité de rentrée : les élèves développent une stratégie pour se ranger par ordre alphabétique.

Au-delà de la fédération par le jeu coopératif, ces activités, qui mobilisent des habiletés sociales (mais aussi cognitives et émotionnelles) visent surtout à faire identifier de telles compétences pour mieux les développer et en installer l'usage. Un temps de retour réflexif est ainsi mis en place pour que les élèves expriment la façon dont ils ont vécu l'activité, les compétences qu'ils pensent avoir pu mobiliser, et les contextes dans lesquels ils pourraient de nouveau les mettre à profit. Il s'agit donc, par la métacognition, de conscientiser les mécanismes et bienfaits d'une coopération efficace.

Nous envisageons également à l'avenir de formaliser davantage à la fois l'identification des valeurs et des forces de la coopération en début d'année à l'aide d'une sorte de charte-guide pour l'année, par exemple sous la forme d'un blason, et le travail d'explicitation des habiletés coopératives, en premier lieu celles associées à une communication positive, efficace et empathique (SpF, 2025), travail initié plus tardivement cette année.

Cette éducation aux valeurs, aux usages et aux principes de la coopération s'accompagne durant l'année d'autres démarches, à l'image du marché de connaissances, d'un travail sur les forces de caractère individuelles et collectives, d'une analyse des bulletins trimestriels, ou des conseils d'élèves présentés dans le "zoom".

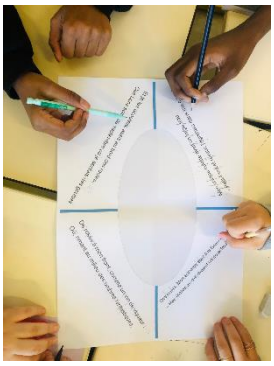


Marché de connaissances : les élèves ont animé par exemple des ateliers origami, jonglage, cuisine et boxe

Coopérer pour faciliter les apprentissages

L'apprentissage de la coopération permet de mobiliser et de développer un certain nombre de compétences psychosociales qui constituent bien, dans le cadre de la "Génération 2037" et du nouveau socle commun, un apprentissage en soi. Pour autant, il ne s'agit pas seulement d'apprendre à coopérer, mais bien de coopérer pour apprendre (Buchs, 2017). Selon Connac (2017) également, la coopération "se conçoit comme un élément pédagogique, c'est-à-dire un moyen opportun pour faciliter les apprentissages ».

Dans cet ordre d'idées, nous invitons les élèves à travailler en équipe en mathématiques et en français le plus souvent possible. Des mini-structures coopératives présentées par Céline Buchs (2020) aux séances plus ambitieuses de classe-puzzle (par exemple Aronson *et al.*, 1978), la taille de ces équipes (identiques en français et en mathématiques) varie en fonction des activités proposées, des enjeux didactiques, des compétences et notions à acquérir, tout comme peuvent varier les modalités de restitution de ces activités. Quant à l'épineuse question de leur composition, il s'agit d'« un problème pédagogique non encore résolu » (Connac, 2017). Nous avons opté pour un compromis en les formant à partir de deux principes : les affinités (pour former des binômes), et la complémentarité supposée de leurs habiletés sociales et de leurs appétences scolaires (pour coupler des binômes d'affinités). En visant « l'association d'élèves assez ressemblants et assez différents pour qu'ils aient des choses à s'apprendre » (Connac, 2017), il a fallu ensuite « observer les interactions qui prennent place » (Buchs, 2017) et parfois ajuster les dynamiques internes.


Trois exemples de structures coopératives en enseignement disciplinaire

Une constante apparaît en revanche : une phase d'appropriation individuelle initie systématiquement le travail en équipe. Cette préparation, qui peut être très courte, est envisagée comme une façon d'apporter une "sécurité émotionnelle" (Buchs, 2017) avant la phase d'échanges et comme une mise en effort intellectuel de manière à avoir quelque chose à partager ensuite. Cette phase rend ainsi possible et nécessaire l'expression des opinions, des idées et des stratégies de chacun, avant que celles-ci ne soient soumises à la confrontation des pairs pour évoluer au gré des réflexions communes.

En mathématiques, voici par exemple une tâche proposée en travail en équipe :

Recopier ces opérations et écrire directement les résultats :

a. $3 + 558 + 997 = \cdots$ **b.** $25 \times 33 \times 4 = \cdots$ **c.** $(3 + 5) \times 8 = \cdots$
d. $(3 + 8) \times (7 - 2) = \cdots$ **e.** $43 - 9 + 1 = \cdots$ **f.** $18 - 2 - 9 + 6 = \cdots$
g. $4 \times 6 \div 2 \times 3 = \cdots$ **h.** $24 \div 3 \times 4 \div 2 = \cdots$

Ce travail est proposé au niveau 5e, l'objectif est de remobiliser les priorités de calculs vues au cycle 3 :

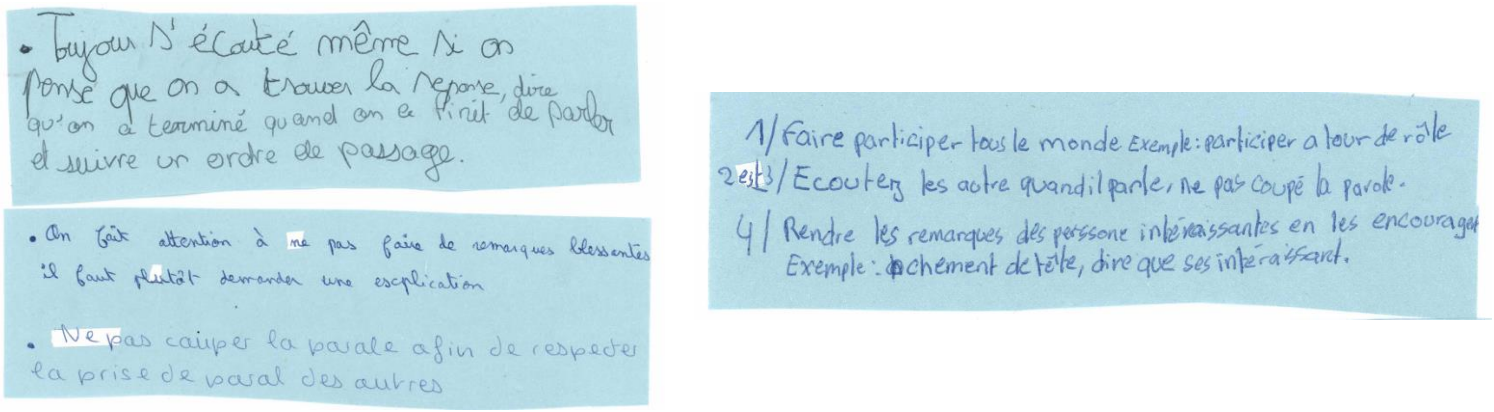
Étape 1 : Chaque élève effectue les 8 calculs proposés, seul, sur son cahier.

Étape 2 : En équipe, les élèves confrontent leurs réponses et doivent se mettre d'accord sur un résultat pour chaque calcul en discutant des différentes stratégies utilisées.

Étape 3 : En classe entière, un représentant de chaque équipe propose une solution puis l'on balaie toutes les stratégies possibles des différentes équipes. Les élèves proposent pour chaque cas une propriété mathématiques comme institutionnalisation, qui est enfin notée dans le cahier de leçon.

Cette démarche permet ainsi de découvrir ou de s'entraîner en s'entraidant, et nous avons surtout constaté qu'elles permettent d'"accrocher" un nombre plus important d'élèves, rattrapés par un besoin de proximité sociale et de compétence : quand les équipes fonctionnent bien, quand certaines habiletés sociales s'installent, quand la responsabilisation individuelle agit, quand le regard des pairs renvoie un sentiment de compétences, le travail en groupe restreint favorise la levée d'inhibitions, la rupture avec une forme de hiérarchie tacite que Cohen (1994) appelle le "statut des pairs", et la reconnaissance des pairs comme soutien et non comme menace. Cela permet alors de (re-)donner confiance, de s'engager dans les apprentissages où chacun a un rôle, peut progresser en se sentant utile à la tâche à accomplir.

A l'issue des apprentissages, nous essayons là aussi d'organiser un retour réflexif, tant sur le contenu que sur les modalités de travail coopératives adoptées.



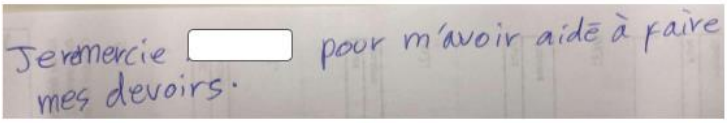
Un exemple de retour réflexif : les élèves cherchent les critères d'un travail de groupe réussi.

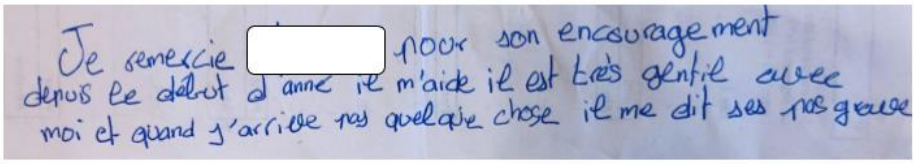
Zoom sur une démarche d'éducation à la coopération : le conseil d'élèves

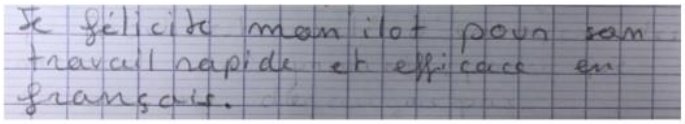
Rituel assez courant dans le premier degré mais un peu plus balbutiant dans le secondaire, le conseil d'élèves, ou conseil de coopération, donne une identité formelle à nos classes coopératives. Il a lieu globalement une fois tous les quinze jours. Il s'agit d'un moment faisant "explicitement appel aux valeurs de la coopération" (Lehraus, 2002) où notre objectif est double : travailler le climat de classe pour qu'il soit propice aux apprentissages, et développer l'idée que les élèves sont acteurs de leur vie au sein de la classe et de l'établissement, s'en sentent à l'origine. Le conseil d'élèves est ainsi une instance de régulation des relations interpersonnelles et de décisions collectives. Selon des règles de fonctionnement garantes d'un cadre serein et bienveillant, selon des rôles définis (président, adjoint, secrétaire, distributeur de la parole, protecteur de la parole, et observateur de la parole), les échanges se réalisent en notre présence (qui ne se veut que facilitatrice). L'ordre du jour est défini en fonction des papiers anonymes rédigés en amont par les élèves et classés par les enseignants selon trois catégories :

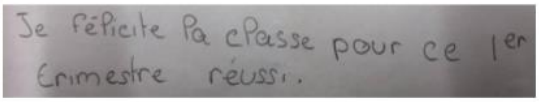
➤ les gratitudes (“je remercie”, “je félicite”, “je m’excuse”) :

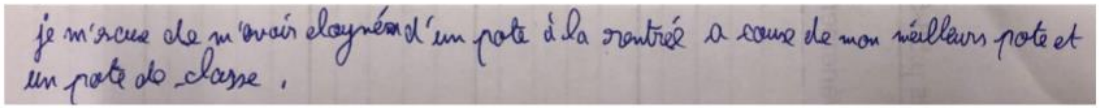








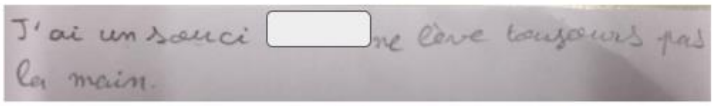


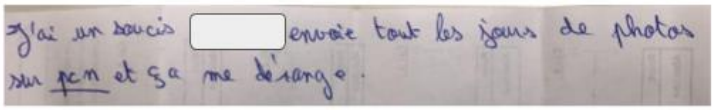


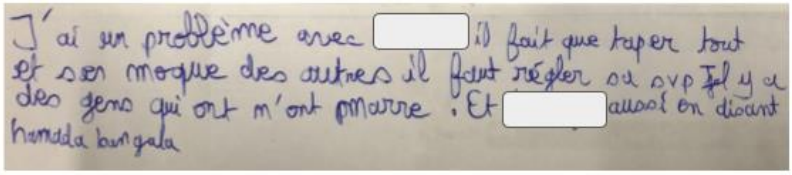
Exemples de gratitudes

➤ les problèmes rencontrés (“j’ai un souci”) :

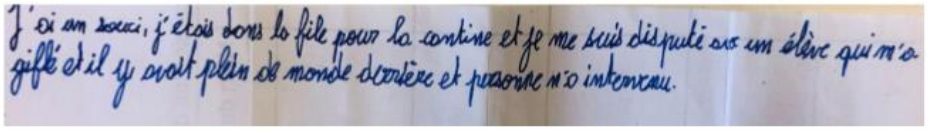


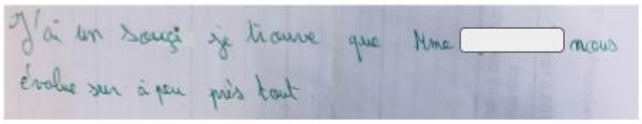






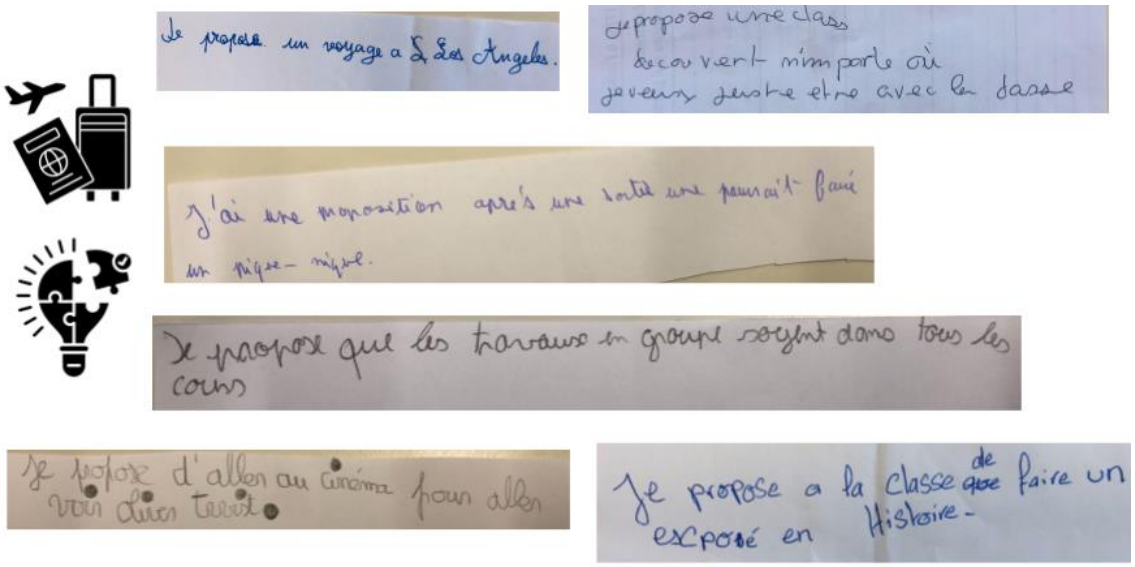






Exemples de problèmes rencontrés

➤ les propositions (“je propose”) :



Exemples de propositions

Le conseil s’ouvre toujours par la lecture des mots de gratitude. Les écrits attribuant des remerciements et des félicitations (nominatifs ou collectifs), ou présentant des excuses (nouvelle catégorie décidée collectivement cette année), participent grandement à apaiser le climat de classe et à valoriser des principes coopératifs comme l’entraide ou la bienveillance.

Lorsque les écrits mettent en lumière des difficultés rencontrées dans leur vie de collégien, que ce soit en classe ou en dehors, le conseil permet de discuter collectivement des actions pour y remédier. Les décisions sont votées et des responsables sont mandatés par le conseil pour mener les actions ainsi définies, et ils devront ensuite en rendre compte lors du conseil suivant.

Quant aux propositions, elles permettent aux élèves de s’exprimer sur leurs envies et celles-ci deviennent progressivement plus en adéquation avec le cadre scolaire. Elles visent en tout cas à responsabiliser les élèves sur leur rôle et leur pouvoir d’action (parfois en lien avec le CVC) au sein de l’établissement dont ils sont les principaux usagers.

Pendant le conseil, notre posture est à la fois une posture d’observation et de régulation. L’ambition est évidemment d’être le moins contrôlant possible, les rôles assurés par les élèves devant permettre au fil des séances de les rendre autonomes. Notre rôle est plus directif en début d’année et nous intervenons alors régulièrement pour rythmer les débats et cadrer les interventions. Au fil du temps, notre place évolue doucement vers un rôle de “facilitateur”, mais nous avons toujours à intervenir pour aider les élèves à faire avancer leur discussion et parfois leur proposer des pistes aux soucis qu’ils rencontrent. Puisque nous avons besoin de conserver une trace des débats et décisions, nous aidons également les élèves à la prise de notes, ce qui représente un exercice difficile pour des élèves de 6e et de 5e.

Ces conseils permettent de prendre des décisions collectives, de voter certaines propositions (par exemple le plan des équipes), de renforcer le sentiment d’appartenance à la classe et plus largement à l’établissement. Ils permettent également de fluidifier les relations entre élèves et d’apaiser les nombreux conflits qui existent entre eux. Les élèves apprennent à verbaliser leurs émotions, à éviter les “messages-tu” pour préférer des “messages-

je", à développer l'écoute empathique, à prendre part à la vie commune à l'école, et en somme à « s'accrocher » à leur vie d'élève.

Limites et perspectives

Pour le moment, nous parvenons peu à fédérer les équipes autour de ces classes coopératives ; cette année en particulier, nous ne sommes que deux engagés dans cette démarche, probablement en raison des freins identifiés par Volpé et Buchs (2019), et notamment du fait de la "modification du rôle professionnel" et du "changement de lieu d'autorité" qu'implique la coopération. Il s'agit bien souvent de décaler sa posture pour pouvoir faciliter ou modérer les interactions entre élèves et les guider dans leurs découvertes en quittant un peu le contrôle et le surplomb, en se mettant davantage en retrait, pour observer, écouter et accompagner plus finement. Cette posture un peu différente, relative au principe de dissymétrie horizontale, accorde plus de place aux élèves. Ainsi, même si le volume horaire conséquent de nos deux disciplines permet aux élèves de bénéficier de ce fonctionnement sur un tiers de leur emploi du temps, nous sommes convaincus que les élèves gagneraient à ce qu'il y ait également plus de collectif au sein de l'équipe enseignante.

Notons enfin qu'en fonction des années et des dynamiques interpersonnelles, les conseils mettent plus ou moins de temps à devenir des instances de régulation efficaces et apaisées. Comme tout apprentissage, cela prend du temps et reste soumis à des facteurs contextuels. Si le professeur principal peut animer les conseils sur les heures de vie de classe, cela demande qu'elles soient placées en amont dans l'emploi du temps des élèves. Notre expérience nous indique également que la coanimation de ces conseils est un facteur déterminant de leur efficacité. Deux regards, deux sensibilités, c'est se donner les moyens de modérer les échanges plus sereinement et cela joue grandement sur le climat scolaire. C'est pourquoi, ces pratiques gagnent à être soutenues par des politiques d'établissement y consacrant des moyens et portant des principes collectifs pour que la coopération ne s'arrête pas aux travaux de groupe traditionnels et que les conseils d'élèves puissent se mettre en place dans les meilleures conditions.

Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J. et Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom.* Sage.
Buchs, C. (2017). Apprendre ensemble : des pistes pour structurer les interactions en classe. In M.Giglio & F. Arcidiacono (Eds.), *Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives* (pp. 189-208). Berne : Peter Lang
Buchs, C (2020). Favoriser un climat scolaire positif avec des mini-structures coopératives, *Le Magazine du réseau Canopé*, avril 2020,
Cohen, E. G. (1994). *Le travail de groupe : Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène* (F. Ouellet, Trans.). Montréal : Les Editions de la Chenelière.
Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves.* Futuroscope : Réseau Canopé.
Lehraus, K (2002). La pédagogie coopérative, de la formation à la mise en pratique, in *Revue Suisse des Sciences de l'éducation* 24, 517-538.
Santé publique France, (2025), *Les compétences psychosociales : un référentiel opérationnel à destination des professionnels experts et formateurs.* Tome I. Saint-Maurice.
Volpé, Y. & Buchs, C. (2019). Pédagogie Coopérative : Pratiques Déclarées et Facteurs d'appropriation. *Revue Suisse des Sciences de l'éducation* vol. 41, no 1, p99 à 120.

Antoine Marteil antoine.marteil@ac-paris.fr
Marion Saïag marion.saiag@ac-paris.fr