

VOIE PROFESSIONNELLE

CAP

2^{DE}

1^{RE}

T^{LE}

Langues vivantes

PÉDAGOGIE COLLABORATIVE, PÉDAGOGIE DE PROJET

Mots-clés

Élèves – coopération – collaboration – pédagogie de projet

Contexte et enjeux

Programme de langues vivantes pour les classes préparant au baccalauréat professionnel et au certificat d'aptitude professionnelle, B.O. spécial n° 5 du 11 avril 2019

Le caractère dynamique et collaboratif de l'approche par projets permet aux élèves de coopérer et d'interagir dans la poursuite d'un objectif commun. Cette approche favorise la prise d'initiative, individuelle et collective ; elle fait appel au sens de l'organisation et de la négociation et développe l'autonomie et la responsabilisation. Elle contribue à une meilleure connaissance de soi, à l'écoute de l'autre et des autres, participant ainsi à la socialisation des élèves.

Indissociable de l'approche par projet, le travail collectif des élèves, qu'il soit coopératif ou collaboratif et qu'il soit conduit en classe entière, en groupes, en équipes ou en binômes, suppose un changement de posture de l'enseignant, qui devient tour à tour personne ressource, animateur, accompagnateur, conseiller, etc.

Tout travail collectif fait appel aux notions d'aide, d'entraide ou de tutorat entre pairs en vue de la réalisation d'une tâche commune clairement définie et explicitée. Tout en poursuivant l'objectif premier de formation en langue vivante, le travail collectif a une dimension hautement éducative, notamment par le rôle qu'il peut jouer dans l'instauration d'un climat de classe propice aux apprentissages. Cela suppose, de la part de l'enseignant, une connaissance fine de la classe dans son ensemble et des élèves dans leur individualité.

Le travail collectif fait entrer en jeu et développe :

- l'écoute et le respect de l'autre ;
- l'esprit d'équipe et la solidarité ;
- le regard critique de l'élève sur son travail et sur celui des autres ;
- le sens de l'organisation et celui des responsabilités ;
- la gestion du temps et des échéances ;
- la capacité à exprimer sa pensée et à argumenter ;
- la prise de décision ;
- l'autonomie.

S'agissant de travail collectif, il est d'usage d'opérer une distinction entre coopération et collaboration.

Collaboratif / Coopératif : quelle différence ?

« Dans le cadre d'un travail réalisé de façon coopérative, il y aura une répartition claire du travail entre ses participants. De façon concrète, il sera assigné à chaque élève une tâche claire et concrète. Par la suite, les travaux individuels de chaque élève seront assemblés et formeront le travail final.

Dans cette forme de travail l'apprenant sera responsable de sa propre production, mais il devra néanmoins apprendre à interagir avec les autres participants afin que le travail final puisse être cohérent. »

« Dans le cadre d'un travail réalisé de façon collaborative, il n'y aura aucune répartition du travail entre ses participants. En effet, ces derniers travailleront tous ensemble à chaque étape de l'élaboration du travail. Il sera donc impossible, une fois le travail réalisé, d'identifier le travail fourni par chacun.

Ce type de travail se base sur les capacités de communication et d'interaction de chacun. »

<https://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/travail-apprentissage-collaboratifs/de-quoi-parle-t-on/notion-collaboratif/collaboratif-cooperatif-quelle-difference>

Conditions préalables pour un travail collectif (coopératif ou collaboratif)

Il ne suffit pas de mettre les élèves en équipes (binômes, trinômes, îlots, etc.) pour garantir l'efficacité d'un travail collectif.¹

La mise en œuvre d'un travail collectif présuppose, en prenant en compte le groupe-classe dans son ensemble :

- qu'existe ou que soit graduellement établi par l'enseignant un climat favorable à la coopération entre élèves. L'enseignant exprime et incarne des valeurs positives (empathie, écoute, solidarité, etc.), s'assure que les élèves acceptent qu'il existe une pluralité de points de vue. Il veille également à moduler le contrôle qu'il exerce sur l'activité de la classe, et cherche à susciter et soutenir des interactions entre élèves en favorisant leurs initiatives et en valorisant les comportements et réalisations qui servent les objectifs poursuivis ;
- que soient développés des savoir-faire et savoir-être dans le domaine de la coopération et de la collaboration tels que s'écouter, se respecter et respecter autrui, accepter l'alternance des tours de parole, etc. ;
- que les élèves prennent conscience que travailler ensemble passe par l'utilisation de moyens linguistiques spécifiques (par exemple donner un avis, demander le point de vue d'un camarade, récapituler, contredire, confirmer, proposer une aide, rappeler le temps restant, etc.).

1. Sur ce point, les partages d'expériences et les échanges de pratiques entre enseignants de l'équipe pédagogique peuvent se révéler particulièrement éclairants et utiles, la classe de langue vivante n'étant pas le seul lieu de la coopération et collaboration entre élèves.

Les savoir-faire coopératifs évoqués ci-dessus sont une composante naturelle de l'approche dite actionnelle ; l'usage de la langue répond à un besoin contextualisé, inscrit dans des situations qui invitent et amènent les élèves à « faire société ». Exposer les élèves à des situations authentiques d'interaction dans la langue cible (interviews, jeux, débats, etc.) permet au professeur de réexploiter ces situations authentiques dans les activités collectives mises en œuvre. Les descripteurs de la médiation² figurant dans le programme guident l'élaboration de travaux collectifs.

Quelques repères, stratégies et points de vigilance

La progressivité dans les tâches collectives au regard du profil linguistique des élèves

Quel que soit leur niveau linguistique initial, les élèves peuvent se voir proposer des travaux collectifs. Les activités correspondantes s'appuient sur des situations réelles de communication, qui permettent aux élèves d'interagir, de (se) questionner, de rechercher des informations, de proposer des solutions, etc.

Lors de la mise en place d'activités collectives, comme pour l'ensemble des tâches envisagées en pédagogie de la mise en situation active, le professeur de langue vivante met en place une progression à partir du profil des élèves et de celui du groupe-classe. Parallèlement à la progression des compétences linguistiques dont les jalons figurent dans le programme (tableaux synthétiques des descripteurs), la collaboration fait l'objet d'un apprentissage progressif à travers des situations de plus en plus exigeantes.

Le guidage proposé par l'enseignant est inversement proportionnel au degré d'initiative et d'autonomie des élèves. Dans tous les cas, sa posture et son rôle s'adaptent et, donc, varient en fonction des besoins tels qu'ils s'expriment au fil de l'activité collective mise en place. Ainsi, le professeur se trouve amené à assurer, tour à tour, des fonctions d'animation, de régulation, de modération, de conseil, d'information et à adopter de ce fait des postures variables : magistrale, certes, mais également posture d'observation, de veille active, d'aide, voire de complicité.

Dans des formes élémentaires de coopération, on peut envisager que les apprenants participent à des activités ne demandant qu'un nombre limité d'outils linguistiques selon des démarches simples, ritualisées voire routinières et clairement codifiées.

Au-delà, les apprenants peuvent participer à des activités coopératives (éventuellement compétitives) consistant, par exemple, en l'élaboration d'une réponse à une situation-problème reposant essentiellement sur le partage d'informations et l'énonciation de propositions de réponse dans la recherche d'un consensus.

Enfin, on peut envisager que les apprenants coopèrent face à une tâche ou un problème qui n'appelle pas de solution simple ou univoque. Les participants peuvent développer leur point de vue en cas de divergence, présenter l'intérêt et les limites des solutions examinées, présenter des raisonnements et des arguments pour dépasser les divergences. Ils peuvent reformuler leurs propositions ou celles d'autrui pour favoriser la compréhension mutuelle. La restitution inclut, si besoin, un historique du cheminement depuis les solutions écartées jusqu'à celles qui ont été co-construites.

2. Voir la fiche méthodologique relative à la médiation.

L'implication et l'engagement de tous les participants

Le travail en groupe donne de meilleurs résultats lorsque tous les participants sont impliqués et actifs.

Les modalités de regroupement sont nombreuses, variées, et définies par l'enseignant en fonction, par exemple, du hasard de l'ordre alphabétique, des affinités, de la mixité (de genre, de publics, de spécialités, etc.), de l'hétérogénéité vue comme source d'enrichissement mutuel. L'organisation des groupes requiert une distribution des rôles, répartissant les tâches à mener dans la réalisation du scénario pédagogique. Selon le degré d'initiative et d'autonomie, ces rôles peuvent être attribués soit par l'enseignant, soit par les élèves eux-mêmes.

Par exemple, la résolution d'une situation-problème – qu'on ne peut résoudre qu'avec l'aide des autres ou la participation de chacun –, peut reposer sur le principe du déficit d'information. À l'intérieur d'un groupe donné ou entre plusieurs groupes, le professeur peut confier à chacun des informations partielles sur la situation à traiter.

En effet, lorsque l'enseignant confie au groupe une tâche que chacun pourrait accomplir individuellement, le travail collectif n'apporte guère de plus-value, certains pouvant décider de se mettre en retrait puisqu'ils ne sont pas indispensables, surtout s'ils se jugent moins performants.

La pédagogie de projet, forme dynamique de travail collectif

Le projet a pour point d'aboutissement une réalisation pratique (matérielle ou immatérielle). Cette réalisation conclut le travail effectué et constitue, pour les élèves, un facteur important de motivation. Il s'agit d'acquérir des connaissances à travers une expérience. C'est un apprentissage (action) et pas un enseignement (leçon). À cet égard, il convient de rappeler que « *le projet n'est pas une fin en soi, c'est un détour pour confronter les élèves à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage.* »³

Quelle qu'en soit la nature, le projet permet en effet de confronter tous les élèves, qu'ils soient en difficulté ou non, aux exigences du travail coopératif.

Au plan motivationnel, le projet constitue un enjeu susceptible de mobiliser les énergies.

Les effets potentiels d'une approche par projets

L'approche par projets a des effets et des résultats à court terme, dans la classe et dans son fonctionnement, comme à moyen terme, dans le développement personnel et le parcours professionnel des élèves. Elle permet notamment, pour les élèves :

- d'acquérir des savoirs et des compétences ;
- de modifier leur rapport au savoir ;
- de développer des capacités d'analyse et des méthodologies pour l'action ;

3. PERRENOUD Philippe, « Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet », Genève : Université de Genève, 1998. En ligne : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_39.html

- d'établir d'autres modalités de communication entre élèves et enseignants et entre les élèves eux-mêmes ;
- de construire ou reconstruire une image positive de soi ;
- de donner ou redonner du sens aux apprentissages ;
- d'affiner leur projet personnel ;
- de renforcer la construction de la citoyenneté.

Comme évoqué précédemment, la pédagogie de projet induit potentiellement, chez le professeur, des changements de posture qui se révèlent utiles à l'activité cognitive des élèves : en effet, ces changements modifient leur perception d'une réalité scolaire trop souvent vécue comme fixe et prévisible. À travers l'approche par projets, cette réalité scolaire leur apparaît plus dynamique et plus évolutive, à l'image du monde professionnel auquel ils sont progressivement confrontés.

Concevoir un projet et le faire vivre

Le réalisme du projet, dans son ambition et/ou sa durée, est gage de son efficacité. Le degré d'implication des élèves est d'autant plus grand que le projet a été défini avec eux, voire par eux. Si le thème ou l'objet leur est imposé, les effets positifs attachés à la notion même de projet et énumérés ci-dessus risquent de s'en trouver minorés.

Au plan de sa conception, un projet pédagogique se doit non seulement de prendre appui sur la connaissance qu'a l'enseignant des acquis et besoins linguistiques et culturels des élèves concernés mais également de répondre à la nécessité de développer leurs compétences transversales (méthodologiques, pragmatiques, sociales, comportementales, etc.). C'est le croisement de ces analyses préalables de besoins qui permet au professeur de déterminer le thème ou l'objet du projet et les contenus qu'il permettra de dispenser. Comme la séquence pédagogique, le projet pédagogique se compose d'étapes, voire de phases clairement successives qui conduisent et aboutissent à une réalisation finale. Il peut certes se distinguer de la séquence pédagogique par son ampleur et par sa durée dans le temps mais il s'en distingue surtout par l'espace dans lequel il se travaille, se déroule et se donnera à voir. En effet, le projet a vocation à s'exporter et à s'exposer hors des murs de la salle de classe. À tel ou tel stade de sa mise en œuvre, il peut faire appel aux contributions d'intervenants extérieurs mais, pour l'indispensable valorisation de sa production finale, il attend surtout la présence et le regard d'un public, constitué de personnes extérieures à la classe : établissement, élèves et professeurs d'autres classes, partenaires de mobilité, parents, etc.

Que le projet soit circonscrit à la discipline langues vivantes ou qu'il soit pluridisciplinaire (participation à une forme de co-intervention avec un ou des professeurs d'enseignement professionnel ou d'enseignement général ou contribution à la réalisation d'un chef d'œuvre), les quelques questions ci-dessous ont pour objet d'accompagner les professeurs dans leur travail de conception. Indispensable dans son principe général, le questionnement proposé n'est ni limitatif ni exhaustif et son ordonnancement n'est qu'indicatif.

Questionnement(s)	Commentaires
Qui initie la démarche de projet ?	<p>Les élèves eux- mêmes, même si, au départ, il peut y avoir réticence ou difficulté à s'écarter du « statut d'élève » pour entrer dans une logique collective d'action.</p> <p>Dans le cas où aucune idée ne provient des élèves ou que les propositions de ces derniers s'écartent par trop des apprentissages visés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'enseignant, lorsqu'il s'agit de projets mono-disciplinaires, • plusieurs enseignants, lorsqu'il s'agit de projets pluridisciplinaires.
Qui pilote le projet ?	L'enseignant (ou les enseignants) qui l'ont initié tout en encourageant les élèves à la prise d'initiative et de responsabilité dans ce domaine.
Quelles tâches et pour qui ?	<p>Par rapport aux acquis et compétences préalablement identifiés, les étapes de réalisation du projet et les tâches qui leur sont associées comprennent nécessairement des dispositifs d'aide individualisée.</p> <p>Ces derniers peuvent consister à alléger, voire à supprimer une partie des étapes du projet pour un ou plusieurs élèves en difficulté ou prendre la forme d'un soutien spécifique destiné à franchir celles qui paraissent déterminantes pour leur formation.⁴</p>
Que faire lorsque le travail bute sur un obstacle (méthodologique, linguistique, etc.) ?	Partie intégrante de la démarche de projet, le traitement collectif des difficultés permet aux élèves de se placer en position d'aide mutuelle. Ce traitement collectif permet d'appréhender la complexité et de trouver des alternatives. L'enseignant conserve toute sa place dans l'apport de solutions.
Comment pallier le (risque de) décrochage de certains élèves en cours de projet ?	La possible perte d'intérêt, de motivation, voire de sens nécessite une analyse collective et peut conduire à une redéfinition ou un aménagement du projet (souvent un réajustement de l'ambition ou de la durée initialement envisagées). Des situations extrêmes peuvent conduire à l'abandon du projet.
Comment pallier une éventuelle dérive du projet en ce qui concerne les apprentissages initialement visés ?	Un (ré)aménagement des tâches liées au projet peut s'avérer nécessaire afin de les recentrer sur les objectifs initialement fixés (compétences langagières, transversales, etc.).
Évaluer un projet ? Comment ?	<p>Toute production n'appelle pas systématiquement évaluation (et notation).</p> <p>Il serait paradoxal, voire contreproductif d'évaluer un projet et ses diverses productions en termes strictement « scolaires », notamment en négligeant l'acquisition de compétences transversales et comportementales.</p> <p>La logique de projet suppose que l'évaluation articule analyse de la démarche et/ou explicitation individuelle ou collective des apports, en termes de développement de compétences et de connaissances.</p> <p>C'est le réinvestissement et le transfert de ces acquis dans le cadre d'activités comparables qui permettent de vraiment mesurer les progrès accomplis.</p>

4. Voir fiche méthodologique relative à la différenciation.

Références pour approfondir la réflexion

- BLANCHARD Cécile, « [La coopération, c'est politique !](#) », compte rendu d'une conférence de Sylvain CONNAC, Rencontres du CRAP-Cahiers pédagogiques, 21 août 2017.
- BOUTINET Jean-Pierre, « Tensions et paradoxes dans les conduites de projets », *Les cahiers de l'actif*, n° 266/267, 1998.
- BOUTINET Jean-Pierre, *Anthropologie du projet*, PUF, Collection Quadrige, 2015.
- CONNAC Sylvain, « [Travail collaboratif](#) », conférence du 9 octobre 2018, Académie de Toulouse.
- CONNAC Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives : démarches et outils pour l'école*, ESF Éditeur, 2017, 7^e édition revue et augmentée (1^{ère} édition, 2009).
- Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) – Conférence virtuelle ; [Travail de groupes, tutorat... Comment faire travailler les élèves entre eux ?](#) Présentation de Céline Buchs et Yann Volpé, 17 janvier 2018.
- HUBER Michel, *Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves*, Chronique Sociale, 2005, 2^e édition revue et augmentée (1^{ère} édition 1999).
- Ministère de l'éducation nationale, Inspection générale de l'éducation nationale, *Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel* (PPCP), juin 2001.
- Ministère de l'éducation nationale, Réseau Canopé, « [Mémento pour la coopération entre élèves au collège et au lycée](#) », 2015.
- PERRENOUD Philippe, « [Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet](#) », Genève : Université de Genève, 1998.
- PERRENOUD Philippe, « [Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?](#) », *Éducateur*, n° 14, décembre 1999, p. 6–11.
- REVERDY Catherine, *La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques*, Dossier de veille de l'Ifé, n° 114, décembre 2016.
- YOUX Viviane, « [Innovation ou continuité ? Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel](#) », *Le français aujourd'hui*, 2001/2 (n°133), pages 97 à 106.