

# Du journal papier au cyberjournal en pédagogie du projet avec des primo-arrivants : rupture ou complémentarité ?

Xavier Lavry

► **To cite this version:**

Xavier Lavry. Du journal papier au cyberjournal en pédagogie du projet avec des primo-arrivants : rupture ou complémentarité?. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2003, Pluralité des langues et des supports dans la construction et la transmission des connaissances, 6 (1), pp.19-28. edutice-00000328

**HAL Id: edutice-00000328**

**<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000328>**

Submitted on 5 Jan 2004

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

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



## Du journal papier au cyberjournal en pédagogie du projet avec des primo-arrivants : rupture ou complémentarité?

Xavier LAVRY

Université Michel de Montaigne, Bordeaux 3, France

**Résumé :** *Mettre en place une pédagogie du projet avec un groupe de collégiens primo-arrivants dans le cadre d'une classe de Français Langue Seconde offre la possibilité d'entamer un travail à la fois sur les aspects structurels et pragmatiques de la langue. Cette pratique de classe permet en effet, lors de l'apprentissage du français, l'inscription des apprenants dans une activité langagière authentique. Le projet que nous avons organisé s'est développé en deux étapes : la première concernait la fabrication d'un journal papier et la seconde la réalisation d'un cyberjournal. Le passage entre ces deux étapes sous-entend une prise en charge complète par les élèves d'outils relevant des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication), par exemple en ce qui concerne la création de pages Internet et l'entourage technique) et donc une confrontation à de nouveaux supports d'apprentissage. En nous basant sur trois niveaux d'analyse (les activités d'apprentissage mises en place, le processus de collaboration et le rôle et la place de l'outil informatique) nous déterminons les similitudes, nouveautés ou différences entre les deux formes du projet. Nous verrons ainsi que les processus de construction et de transformation des connaissances intervenant dans chacune des étapes sont soumis à un phénomène de rupture ou de complémentarité.*

- [1. Introduction](#)
- [2. Les activités d'apprentissage](#)
- [3. La collaboration](#)
- [4. La place et le rôle de l'ordinateur](#)
- [5. Rupture ou complémentarité?](#)
- [6. Intérêts de la complémentarité](#)
- [7. Références](#)

### 1. Introduction

Le processus de réalisation d'un journal papier et le processus de réalisation d'un cyberjournal dans une classe de langue sont-ils deux processus d'enseignement-apprentissage radicalement distincts ou deux processus complémentaires? Cette question à laquelle nous allons tenter de répondre se double d'autres questions sur la complémentarité

ou non de tel ou tel aspect du processus d'apprentissage.

D'une manière globale, l'apprentissage d'une langue étrangère peut être envisagé sous deux angles : soit comme un apprentissage de l'objet langue, soit comme un apprentissage tourné vers la pratique de la langue. Nous adopterons d'emblée la deuxième conception. En effet, une situation d'apprentissage d'une langue a comme objectif pour l'apprenant de s'inscrire dans une activité langagière avec laquelle celui-ci pourra évoluer et agir au mieux dans cette langue. Cette inscription suppose, lors de l'enseignement/apprentissage, un travail qui articule des données pragmatiques et des données structurelles de la langue [1].

C'est en partant de cette idée que nous avons mis en place dans un collège, auprès d'apprenants primo-arrivants [2], une expérimentation qui a pris la forme d'un projet pédagogique. Cette notion étant soumise à des interprétations diverses, précisons que "projet pédagogique" désigne ici une pratique de classe qui conduit à la réalisation en commun d'un produit concret à visée sociale, voir Bracke [Bracke01]. Il s'inscrit parfaitement dans notre conception de l'apprentissage d'une langue : d'une part il privilégie la dimension pragmatique du langage, l'apprenant se construisant pas à pas et de manière pragmatique des savoirs et des savoir-faire ; d'autre part, avec l'inscription de l'apprenant dans le projet, il fait de celui-ci l'acteur essentiel (mais non unique) de son apprentissage.

Ce projet pédagogique a été décomposé en deux étapes : la première est la fabrication d'un journal papier mis en page sur ordinateur par les apprenants puis imprimé et distribué dans le collège ; la seconde est la réalisation d'un cyberjournal hébergé sur le site du collège. Chaque journal a été réalisé en six semaines à raison d'une intervention par semaine de cinq heures pour le journal papier et de trois heures pour le cyberjournal [3]. L'encadrement du projet était assuré par le professeur du groupe-classe, des étudiants de maîtrise Français Langue Étrangère de l'université de Bordeaux 3, et nous-même. La réalisation d'un journal, que ce soit un journal papier ou un cyberjournal, entre tout à fait dans le cadre du projet pédagogique puisqu'elle permet à l'apprenant de se poser de manière active en tant que sujet énonciateur. Il est le véritable metteur en scène du projet, celui qui fabrique l'objet au fur et à mesure de ses activités. Il assume donc l'énonciation des différents énoncés, qu'ils soient produits lors de la réalisation du journal ou qu'ils forment le contenu du journal.

Le travail effectué en classe s'est déroulé en plusieurs étapes. Nous les détaillons brièvement dans le [Tableau 1](#) afin de dégager les activités d'apprentissage intervenues lors de la réalisation de chaque journal :

Réalisation du journal papier	Réalisation du cyberjournal
1) découverte de l'objet "journal" (avec la découverte de notions telles que la "rubrique", le "titre", le "sous-titre", le "sommaire", la place des images, <i>etc.</i> )	1) choix de thèmes
2) choix de thèmes	2) rédaction et correction des textes
3) rédaction et correction des textes	3) saisie des textes sur traitement de texte ( <i>Microsoft Word</i> ©)
4) saisie des textes sur traitement de texte (en l'occurrence <i>Microsoft Word</i> ©)	4) répartition des textes et

5) répartition des textes et organisation en rubriques	organisation en rubriques
6) hiérarchisation des thèmes et des rubriques	5) organisation des pages et mise en page (sur maquette papier puis à l'ordinateur au moyen de <i>FrontPage</i> ©)
7) organisation des pages et mise en page (sur maquette papier puis à l'ordinateur au moyen de <i>Publisher</i> ©)	6) création d'un sommaire récapitulatif <b>par rubrique</b>
8) création du sommaire récapitulatif <b>par page</b>	

**Tableau 1 - Étapes du travail réalisé.**

Étant donné qu'un journal papier n'est pas le même produit qu'un cyberjournal, le passage entre la réalisation d'un journal papier et la réalisation d'un cyberjournal entraîne-t-il un phénomène de rupture ou un phénomène de complémentarité? Par "rupture", nous entendons qu'il y aurait une coupure nette entre les deux étapes du projet, que celles-ci feraient intervenir des éléments différents, spécifiques à chacune de ces procédures d'apprentissage/acquisition. Par "complémentarité", nous voulons signifier qu'il y aurait, lors de la réalisation du cyberjournal, un enchevêtrement d'éléments identiques à la première étape du projet et d'éléments nouveaux, propres à cette étape.

Nous tenons à préciser que nous nous situons pour l'instant dans une démarche plus expérimentale qu'expérimentale puisque nous travaillons à partir de données observées et relevées tout au long de la réalisation de notre expérimentation. Notre travail se développe ainsi tout d'abord à partir d'une étude comparative entre les deux stades du projet. Cette comparaison porte sur trois niveaux :

- les différentes activités d'apprentissage mises en place à chaque étape ;
- le processus de collaboration ;
- la place et le rôle de l'ordinateur dans la réalisation de chaque journal.

## **2. Les activités d'apprentissage**

Pour fabriquer un journal, les apprenants doivent réaliser une série d'activités diverses qui répondent à un ordre logique (le journal ne peut pas être structuré si les articles n'ont pas été écrits!) Chaque activité a sa place dans cette situation d'enseignement/apprentissage de la langue puisqu'elle permet aux élèves non seulement d'exploiter des connaissances déjà construites mais aussi d'acquérir de nouveaux savoirs et savoir-faire langagiers. Nous nous attachons ici à comparer les activités qui ont conduit à la réalisation de chacun des journaux. En observant le tableau ci-dessus, on remarque que des activités identiques ont été effectuées à chaque étape du projet par les apprenants : choisir des thèmes, rédiger et corriger les articles, saisir les textes sur un traitement de texte, organiser les rubriques ainsi que créer une maquette papier du journal avant de le mettre en page sur l'ordinateur. Au sein de ces activités communes se trouvent des activités qui semblent proches, comme la mise en

page du journal sur ordinateur et l'organisation du sommaire, mais qui, dans leur exécution, sont réalisées différemment du fait de la structure propre à chaque journal.

La distinction primordiale qui apparaît entre le journal papier et le cyberjournal concerne leur construction qui est dépendante des supports de lecture spécifiques à chaque journal. Ainsi le journal papier est-il créé d'une manière **linéaire** : les articles sont placés les uns à la suite des autres, page après page, ils possèdent un ordre prédéterminé qui ne peut être modifié, le parcours de lecture est fortement orienté. Le cyberjournal, quant à lui, destiné à la Toile, est construit sur un mode **hypertextuel** : les articles sont reliés entre eux par un réseau d'hyperliens qui sont également ordonnés mais qui proposent une multitude de choix de consultation des textes. Les parcours de lecture sont moins guidés et extrêmement variés (d'où "l'effet *zapping*" parfois dénoncé). Avec ces liens hypertextes, le lecteur peut passer d'un article à un autre d'un simple clic de la souris sans avoir besoin d'utiliser le sommaire.

Cette différence de structure entre les journaux se répercute évidemment sur les activités d'apprentissage mises en place. Elle implique tout d'abord l'utilisation d'un logiciel de mise en page différent : ici, les apprenants ont employé *Publisher*© pour réaliser le journal papier et *FrontPage*© pour créer le cyberjournal. Ils sont donc confrontés concrètement aux deux types de construction puisque c'est à eux de mettre en page les journaux. La distinction entre construction linéaire et construction hypertextuelle influence également l'activité qui consiste pour l'apprenant à constituer et à organiser le sommaire du journal. Cette activité d'apprentissage, où l'élève apprend à organiser les articles de façon cohérente, se réalise effectivement de manière différente lors de la création du journal papier et celle du cyberjournal. Cela est dû à la prise en compte de paramètres multimédias que nous venons de signaler, spécifiques à la réalisation d'un cyberjournal. D'un côté, le sommaire du journal papier est organisé par page, c'est-à-dire que les apprenants, pour mener à bien cette activité, dressent une liste des rubriques, les organisent en fonction de l'importance qu'ils leurs donnent et les renvoient vers les pages du journal dans lesquelles se trouvent les articles concernés. D'un point de vue cognitif, nous avons donc ici **une hiérarchisation des thèmes et des rubriques**. De l'autre côté, le sommaire du cyberjournal est organisé par rubrique et non plus par page. Il se présente sous la forme d'une liste des rubriques qui sont autant de liens hypertextes amenant à différentes pages contenant les articles et des liens vers d'autres rubriques et/ou d'autres articles. Grâce à ces liens présents sur la plupart des pages, il est possible d'aller d'une rubrique à l'autre, ou d'un article à l'autre, sans revenir à la page d'accueil. L'activité d'apprentissage est donc modifiée puisque nous n'avons ici **pas de hiérarchisation des thèmes et des rubriques**. Nous sommes face à une organisation éclatée, mais cet éclatement reste partiel du fait que le réseau d'hyperliens demeure quand même un ensemble pré-organisé par le concepteur.

Pendant la fabrication du cyberjournal les apprenants effectuent donc à la fois des activités d'apprentissage identiques à celles de la première étape du projet et des activités aux intitulés semblables mais qui se réalisent différemment. La pratique concrète de ces activités donne l'occasion aux élèves de découvrir par eux-mêmes les différences qui sous-tendent les deux types de journaux. La présence d'activités communes a, quant à elle, une incidence sur le mode d'apprentissage particulier qu'est le processus de collaboration qui s'installe à chaque étape du projet et que nous abordons à présent.

### 3. La collaboration

Pour Vygotski [Vygotski34], la collaboration n'est pas simplement l'aide apportée par le tuteur à l'élève mais c'est un processus au cours duquel l'élève fait, avec l'appui de ce tuteur, quelque chose qu'il ne sait pas encore faire seul. Cet apprentissage s'effectue au sein de ce que Vygotski nomme "*la zone prochaine de développement*" qui désigne la zone des activités que l'apprenant n'est pas encore capable d'accomplir seul mais qu'il est sur le point de parvenir à accomplir seul.

Portine [Portine02] distingue trois modalités de la collaboration :

- **la collaboration verticale**, qui suppose une "*expertise globale*" de la part du tuteur (celui-ci maîtrise les éléments intervenant dans l'apprentissage) et un rapport hiérarchique entre le tuteur et l'apprenant ;
- **la collaboration oblique**, qui suppose une "*expertise partielle*" (le tuteur ne contrôle pas tous les champs de l'apprentissage) et qui associe des rapports hiérarchiques et non hiérarchiques (le tuteur peut s'appuyer aussi sur les connaissances de l'apprenant) ;
- **la collaboration transversale**, que Portine désigne par le terme de **coopération**, et qui signale que le processus de collaboration s'effectue entre les apprenants (elle peut supposer une "*expertise locale*" ou non de la part des apprenants).

Si nous faisons référence à cette distinction ici, c'est qu'elle nous paraît faire clairement ressortir les divers modes de collaboration qui peuvent intervenir dans une situation d'apprentissage. Elle nous permet également d'approfondir notre analyse en observant que chaque étape de notre projet fait intervenir des processus différents.

Lors de la première étape, c'est-à-dire la réalisation du journal papier, le processus de collaboration principal qui se met en place est de type vertical. N'ayant jamais réalisé de journal papier auparavant, les apprenants ont en effet accompli les activités d'apprentissage détaillées précédemment en suivant les explications des tuteurs encadrant le projet. Le professeur responsable du groupe-classe et les intervenants extérieurs ont ainsi revêtu une fonction d'expert présent à tous les moments de l'élaboration du journal. Que ce soit pour la découverte de l'objet journal (à partir d'activités dirigées par les intervenants en petits groupes), la rédaction et la correction des textes ou l'organisation du journal (hiérarchisation des rubriques, organisation du sommaire par page), les tuteurs sont intervenus constamment pour guider les apprenants dans l'appropriation des éléments survenant au cours de l'apprentissage. Le moment où ce mode de collaboration verticale s'est le plus fait ressentir concerne la réalisation de l'activité de mise en page du journal. Les apprenants, qui possédaient une faible maîtrise de l'outil informatique, n'avaient jamais utilisé le logiciel *Publisher*© auparavant. Ces activités ont donc été fortement dirigées par les tuteurs. Ce sont eux qui ont guidé pas à pas les apprenants dans la découverte du logiciel et des outils utiles à la mise en page du journal papier : la mise en forme des polices, l'utilisation des cadres, les opérations copier/coller, *etc.*

Si le processus de collaboration verticale est prédominant à cette étape, il n'est cependant pas omniprésent. Nous avons en effet observé à certains moments la mise en place d'un mode de collaboration transversale [4]. Néanmoins il faut nuancer cette observation par le fait que ce type de collaboration, à cette étape du projet, n'est apparu qu'**après** intervention du tuteur, c'est-à-dire après une collaboration verticale. L'intervention du tuteur sur une

activité précise a permis à certains apprenants de découvrir et d'acquérir des savoirs qu'ils ont alors pu exploiter lors de la réalisation de la tâche en guidant ceux qui n'avaient pas intégré préalablement ces savoirs.

Ainsi, au niveau de la réalisation du journal papier, la zone proximale de développement, qui a vu s'installer majoritairement une collaboration verticale, a concerné des activités plutôt linguistiques, organisationnelles et essentiellement des activités techniques : l'utilisation du traitement de texte et l'utilisation du logiciel de mise en page. Nous voyons que cette étape du projet n'aurait pu être réalisée sans l'intermédiaire du tuteur, nous parlerons donc d'une prédominance de la médiation du tuteur, la réalisation du journal étant sous-tendue par cette médiation.

Lors de la seconde étape, la réalisation du cyberjournal, la présence d'activités d'apprentissage analogues à la première étape modifie la place importante de la médiation du tuteur. Ces activités, ayant déjà été travaillées durant la réalisation du journal papier, la majorité des apprenants [5] avaient acquis certains des savoirs et des savoir-faire nécessaires à leur mise en œuvre lorsque la deuxième étape du projet a débuté. N'ayant plus besoin de fournir une aide pour ces tâches, les tuteurs ont pu focaliser leurs interventions sur les nouvelles activités. Ainsi la collaboration verticale se concentre-t-elle principalement sur la découverte du logiciel *FrontPage*®, la construction hypertextuelle du cyberjournal et sur une organisation différente du sommaire. Elle apparaît aussi, dans une autre mesure, lors de la découverte de certaines particularités du multimédia comme les animations de texte. La médiation du tuteur, et donc la présence d'une collaboration verticale, intervient encore à ce niveau. Cependant, si elle est toujours importante, elle n'est plus prédominante.

L'ordinateur prend en effet le relais en tant qu'intermédiaire pour guider la réalisation d'activités communes aux deux étapes du projet et qui demandent l'utilisation de cet outil. Ainsi, l'ordinateur acquiert un rôle de médiateur qu'il ne possédait pas lors de la réalisation du journal papier. Intervient donc ici une médiation de l'outil. Ce rôle de médiateur implique dans le cas présent un mode de collaboration qui se rapproche de la collaboration transversale puisque, d'une part, on peut dire que l'ordinateur coopère avec les apprenants dans le sens où il propose des outils déjà connus de ces derniers et, d'autre part, il est l'objet autour duquel la coopération entre les apprenants est favorisée du fait de l'absence de tuteur. Cette médiation se remarque non seulement lors de la réalisation d'activités identiques [6] mais aussi lors d'activités d'apprentissage nouvelles comme la découverte du logiciel *FrontPage*®. Un certain nombre d'outils et de boutons de commande proposés par ce logiciel sont communs aux trois logiciels utilisés durant le projet. Les manipulations de ces boutons étant connues pour la plupart des apprenants, les tuteurs n'ont pas eu à intervenir pour aider ceux-ci à les utiliser [7].

Il se dégage de ces observations que, lors du passage de la réalisation du journal papier à la réalisation du cyberjournal, il y a passage d'une médiation prédominante du tuteur à la co-existence d'une médiation du tuteur (essentiellement pour les nouvelles activités d'apprentissage) et d'une médiation de l'outil (pour les activités d'apprentissage automatisées). C'est ici que se révèle l'importance de la hiérarchisation de notre projet puisque cela n'est possible que si la réalisation d'un journal papier précède celle du cyberjournal. Cette nouvelle fonction attribuée à l'outil multimédia laisse présager des changements concernant sa place et son rôle lors du passage de la première étape à la seconde.

## 4. La place et le rôle de l'ordinateur

L'ordinateur occupe une place centrale dans les deux étapes du projet puisqu'il est présenté dès le départ comme l'objet qui permet de réaliser concrètement le produit final. En effet, pour le journal papier, les apprenants ont créé le journal jusqu'au bout en le mettant en page eux-mêmes au moyen du logiciel *Publisher*©. En ce qui concerne le cyberjournal, l'utilisation de l'ordinateur était inévitable et les apprenants ont utilisé le logiciel de création de pages Internet *FrontPage*©. Même si tous les apprenants n'ont pas été confrontés à ces logiciels de mise en page, le travail étant réparti en groupes, tous ont utilisé l'ordinateur à un moment donné puisqu'ils ont saisi leurs articles sur traitement de texte. Cependant, et cela n'est pas tout à fait surprenant, le rôle de l'ordinateur, en tant qu'outil et support, se modifie entre la première et la seconde étape du projet.

Pour réaliser un journal papier en classe, il n'est pas nécessaire de se servir d'un ordinateur ni d'utiliser un logiciel de mise en page. Une alternative traditionnelle est de demander aux apprenants d'écrire proprement leur article une fois que celui-ci est terminé puis de coller l'ensemble des textes selon un ordre pré-établi sur une maquette qui sera ensuite photocopiée en un certain nombre d'exemplaires. L'ordinateur apparaît donc comme un moyen de finaliser ce travail, d'apporter au journal une touche plus professionnelle. Il n'existe qu'en tant qu'outil de construction et support technique. L'ordinateur est un outil d'appoint. De son utilisation ne dépend pas l'existence du journal.

Au moment de l'étape de réalisation du cyberjournal, le rôle de l'ordinateur présente de nouvelles caractéristiques. En effet, pour réaliser un cyberjournal, il est nécessaire, et non plus optionnel, d'employer un logiciel de création de pages Internet afin de concevoir chaque page du journal. De ce point de vue, l'ordinateur reste un outil de construction et un support technique. Cependant, l'ordinateur est également le seul moyen que possède le lecteur pour consulter les différents articles mis en ligne. Ainsi est-il également, à cette étape du projet, un outil de consultation du produit fini, donc un support d'existence à part entière. Le rôle de cet objet est donc pour une partie modifié puisqu'il acquiert un nouveau statut : d'outil d'appoint, l'ordinateur devient un outil intégré.

Une dernière nouveauté apparaît au moment de la réalisation du cyberjournal qui touche encore à la place et au rôle de l'ordinateur. Lors de la création du cyberjournal, l'ordinateur révèle véritablement un caractère d'outil hypermédia, ce qu'il ne possédait pas durant la réalisation du journal papier. En effet, même si la mise en page au moyen du logiciel *Publisher*© permet de juxtaposer des images et du texte, elle ne peut pas faire ressortir les spécificités de l'hypermédia. Or, des paramètres comme la mise en place d'un réseau hypertextuel ou l'animation des textes, par exemple, doivent être pris en compte par les apprenants lors de la réalisation du cyberjournal.

Ce nouveau statut attaché à l'ordinateur, lié aux nouvelles possibilités de création qu'il offre, est intéressant du point de vue des apprentissages. Il permet en effet aux apprenants de découvrir des processus d'écriture et de lecture différents de ceux qui sont mis en jeu lors de la fabrication du journal papier. Nous reviendrons sur cette question après avoir enfin éclairci notre interrogation préliminaire : la réalisation d'un cyberjournal suivant celle d'un journal papier entraîne-t-elle un phénomène de rupture ou un phénomène de complémentarité?



## 5. Rupture ou complémentarité?

Nous avons vu, à chaque niveau de notre analyse, que des différences interviennent entre la réalisation du journal papier et celle du cyberjournal. Si plusieurs activités d'apprentissage sont communes aux deux étapes, certaines, fondamentales dans la réalisation des journaux, sont tout à fait dissemblables : à cause d'une mise en page particulière à chaque journal, les logiciels utilisés ainsi que l'organisation du sommaire ne sont pas du tout les mêmes. Au niveau des processus collaboratifs, nous avons remarqué que la collaboration verticale mise en place lors de la réalisation du journal papier à travers la médiation du tuteur perd sa prédominance lors du passage à la réalisation du cyberjournal pour laisser une place à une certaine transversalité entraînée par la médiation de l'outil hypermédia. Néanmoins, toutes ces différences qui apparaissent pendant la réalisation du cyberjournal sont en réalité autant d'éléments nouveaux qui se juxtaposent à des éléments déjà présents lors de la réalisation du journal papier. C'est pourquoi nous dirons que le passage entre la première et la seconde étape du projet entraîne un phénomène de complémentarité.

Il n'y a pas rupture car il n'y a pas une différence totale entre les processus intervenant dans la fabrication des deux journaux. Il y a complémentarité parce qu'à chaque niveau de l'analyse, nous trouvons, lors de la réalisation du cyberjournal, un entrelacement d'éléments identiques et nouveaux par rapport à la réalisation du journal papier. Lors de la fabrication du cyberjournal, les apprenants réalisent des activités d'apprentissage analogues à celles nécessaires à la création du journal papier. Cependant, à ces activités, il s'en ajoute de nouvelles qui sont spécifiques de l'objet visé. La médiation du tuteur, prépondérante à la première étape, subsiste toujours à la seconde étape où elle est rejointe par une nouvelle médiation, celle de l'outil. L'ordinateur, quant à lui, au moment de la réalisation du cyberjournal, conserve ses attributs premiers (il est outil de construction et support technique) mais il acquiert de nouvelles propriétés : il devient outil de consultation et support d'existence. Ce phénomène de complémentarité nous intéresse puisqu'il influence positivement notre contexte d'apprentissage de la langue.

## 6. Intérêts de la complémentarité

La mise en œuvre de ce projet pédagogique visait essentiellement un double objectif : en premier lieu l'acquisition par les apprenants de savoirs et de savoir-faire concernant la langue écrite ; ensuite, l'intégration sociale des élèves au sein du collège. Le rapport de complémentarité qui lie la réalisation du cyberjournal à la réalisation du journal papier apporte aux apprenants des outils qui vont tout à fait dans le sens de ces deux objectifs. D'une part, les apprenants ont une activité langagière finalisée et exercent une réflexion métalinguistique et plus globalement méta-communicative. D'autre part, l'utilisation de l'ordinateur, qui à l'heure actuelle représente toujours une activité valorisante, encourage leur socialisation non seulement au sein de l'établissement scolaire (le cyberjournal est hébergé sur le site du collège) mais aussi vis-à-vis du monde extérieur.

Dire que nous ne lisons pas et que nous n'écrivons pas de la même manière selon le support utilisé, qu'il soit papier ou informatique, est devenu un lieu commun. Il convient toutefois d'insister sur ce point. L'écriture et la lecture **linéaires** [8] ne mobilisent pas les mêmes opérations que l'écriture et la lecture hypertextuelles. Tout au long de notre projet, les apprenants sont confrontés à ces deux types d'activités. Cela nous semble important.

Reprenons pour finir une constatation que nous avons faite plus haut. Pendant la fabrication du journal papier, les apprenants acquièrent et commencent à automatiser des savoirs et des savoir-faire langagiers. En passant ensuite à une activité différente mais complémentaire, telle la création du cyberjournal, ils peuvent exploiter ces savoirs et savoir-faire. Cette exploitation, liée elle aussi au phénomène de complémentarité, a également des effets bénéfiques. Comme les apprenants sont face à des situations d'apprentissage qu'ils ont pour la plupart déjà rencontrées, la tâche leur paraît plus facile, ce qui a des conséquences positives sur le plan affectif ("je sais déjà faire"). Par ailleurs, ces savoirs et savoir-faire acquis à la première étape semblent nécessaires aux élèves pour réaliser le cyberjournal. En effet, selon Rouet [Rouet01] l'utilisation d'un ordinateur en général et de l'Internet en particulier demande un bon niveau de compétence langagière. Ayant réalisé un journal papier avant le cyberjournal, les apprenants ont à leur disposition un certain nombre d'outils et d'éléments dont ils peuvent profiter pour chercher et identifier de l'information sur l'Internet et aussi réfléchir à la manière de la présenter et de l'agencer en utilisant les spécificités du support informatique.

## Références

### Bibliographie

[Bracke01]

Bracke, A. (2001). "Activité langagière et pédagogie du projet". In *Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones*, Bouquet, S. (dir.). *Le Français dans le Monde : Recherches et Applications*, juillet. pp 175-187.

[Portine02]

Portine, H. (2002), "Les notions de collaboration et de coopération : statuts et mises en œuvre". *Colloque Journées de l'Innovation*. Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Toulouse, Centre Universitaire de l'Ariège. Foix, 23-25 janvier 2002. (publié sous forme de cédérom).

[Vygotski34]

Vygotski, L.S. (1934). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute, 1997.

### Sites Internet

[Rouet01]

Rouet, J.-F. (2001). "Cognition et technologies d'apprentissage". Consulté en mars 2003 :

<http://perso.wanadoo.fr/arkham/thucydide/analyses/rouet.html>

## Notes

[1] Par "aspects structurels de la langue", nous désignons ici des éléments langagiers relevant essentiellement du lexique et de la grammaire et par "aspects pragmatiques de la langue", des éléments se rapportant à la mise en place de compétences langagières (par exemple compétences de communication).

[2] L'expression "apprenants primo-arrivants" désigne des élèves récemment arrivés en France en ayant une connaissance faible, voire nulle, du français. Dans notre cas, les apprenants concernés par le projet, d'âge, de nationalité et de niveau en français varié – les élèves de 12 à 16 ans, originaires d'Algérie, de Slovaquie, de Russie, de Turquie, de Mayotte, d'Azerbaïdjan, de Thaïlande, de Tchétchénie ou d'autres pays – sont scolarisés dans différentes classes du collège mais se retrouvent quelques heures par semaine dans une classe particulière où ils participent, en français, à des cours de Français Langue Seconde.

[3] Le caractère "hiérarchisé" de ce projet (d'abord la réalisation d'un journal papier puis la réalisation d'un cyberjournal) est important. Nous y reviendrons.

[4] Des apprenants se sont ainsi entraïdés pour la réalisation de certaines tâches comme la rédaction des articles (plusieurs ont été rédigés par paires, ce qui suppose une coopération entre les deux apprenants) ou la manipulation du logiciel de mise en page.

[5] Pour plusieurs raisons (faible niveau en français, difficultés d'adaptation au système scolaire, inscription tardive au projet et ainsi de suite), quelques apprenants de la classe n'avaient pas acquis les connaissances abordées dans la première étape du projet. Une collaboration verticale telle qu'établie durant la réalisation du journal papier s'est donc installée spécifiquement pour eux lors de l'exécution de ces activités d'apprentissage communes.

[6] Les apprenants étant plus familiarisés avec l'outil, la saisie des articles sur traitement de texte, par exemple, a demandé beaucoup moins d'interventions de la part des tuteurs.

[7] Par exemple, des opérations comme copier-coller du texte, changer la couleur, la police ou la taille d'un texte, enregistrer les fichiers ont été accomplies sans intervention des tuteurs pour la majorité des apprenants.

[8] Le terme "linéaire" employé ici ne signifie pas "mot à mot", voir les travaux sur la lecture.

## À propos de l'auteur

**Xavier LAVRY**, chargé de cours à l'université Michel de Montaigne, Bordeaux 3, rédige actuellement une thèse intitulée "Constitution d'environnements hypermédias d'apprentissage des langues. Langue – Cognition – Informatique" sous la direction du professeur Henri PORTINE.

**Mél / Courriel :** [xavier.lavry@club-internet.fr](mailto:xavier.lavry@club-internet.fr)

**Adresse :** UFR de Lettres, Université Michel de Montaigne, Bordeaux 3, Domaine Universitaire, 33607 Pessac cedex, France.



[ALSIC](#) | [Sommaire](#) | [Consignes aux auteurs](#) | [Comité de rédaction](#) | [Inscription](#)

© *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, juin 2003*