

« ON FAIT DE LA RADIO ? » : TÂCHES ET CRÉATIVITÉ EN JEU

Valentina Lupi

**Faculté de Langues et Littératures étrangères, Université de Gênes (Italie),
« Scuola-Laboratorio » Don Milani, Gênes**

Résumé : Cette étude a été réalisée lors d'une expérience pédagogique dans un cours destiné aux étudiants en Langues Étrangères d'une université italienne, avec la collaboration de tuteurs en Master FLE en France.

L'activité proposée a consisté à réaliser une émission de radio. La radio nous a permis d'ouvrir sur la culture et la langue, et elle nous a consenti de mettre en communication les étudiants génois et boulonnais autour d'un média apprécié et aimé par les jeunes. Les nouvelles possibilités d'accès à la radio par Internet, et, en général, le changement des pratiques quotidiennes liées aux documents sonores, s'adaptaient à nos idées d'utilisation. L'activité a été fondée sur l'« approche par tâche » (Ellis, 2003) et sur les principes de la « co-action » (Puren, 2002).

L'analyse des émissions et des questionnaires soumis nous permettra de montrer que l'activité a su motiver les étudiants et que des nouvelles compétences (linguistiques et culturelles) ont été développées.

Mots clés : FLE, approche actionnelle, tâches, créativité, TIC, radio.

1. Repères théoriques

1.1 La radio et l'enseignement des langues

La radio a toujours été exploitée dans l'enseignement des langues : source de documents sonores authentiques, elle permettait de réaliser aisément les exercices de compréhension orale. Le développement des technologies a facilité l'accès à ces documents sonores. S'il est possible désormais d'écouter la radio sur Internet, phénomène qui est en train de changer la façon de « vivre » la radio, le format en fichier mp3 de ces documents permet de les sauvegarder et de les utiliser plus aisément. Les apprenants peuvent d'ailleurs écouter ces documents au moyen de plusieurs outils très diffusés : pc, baladeurs mp3, téléphones portables. Ces nouvelles opportunités de *mobile learning* (Desmond, 2005) sont toujours plus exploitées dans l'apprentissage.

Dans l'enseignement des langues, la radio joue un rôle important. En ce qui concerne l'apprentissage du français, par exemple, *Radio France Internationale* (RFI) a créé des vraies unités d'apprentissage à partir de ses documents sonores. La revue *Le français dans le monde*¹ a consacré un numéro à la radio, « *trésor à exploiter pour la compréhension orale* ». Un autre exemple : le site pour l'apprentissage du français *Chloé ou les aventures d'une parisienne*² est basé sur des documents sonores fournis par différentes radios des pays scandinaves (UR, la radio éducative suédoise, NRK, la radio norvégienne, DR, la radio danoise, YLE/Radio Vega, la radio finlandaise).

La production radiophonique est souvent vue comme une aventure passionnante pour les enseignants et les étudiants. Selon M. Huguier (2006), elle nécessite une phase de découverte et d'analyse de sites de radio et de documents radiophoniques produits par des professionnels, activité très utile pour les apprenants en langues étrangères. Elle permet de susciter et favoriser l'expression des jeunes qui, une fois découvert l'outil, le perçoivent comme particulièrement proche de leur façon de s'exprimer. Si l'activité est réalisée en équipe, la construction d'une émission développe le sens de l'organisation et de la responsabilité, tout en encourageant le travail autonome. Mais elle favorise également l'imagination, elle privilégie la créativité, et participe de façon évidente au développement des compétences orales. En plus, elle contribue à augmenter l'auto-estime des étudiants, qui acquièrent « *un statut nouveau et leur image s'en trouve largement valorisée tant aux yeux des habitants de la cité qu'à leurs propres yeux* » (Huguier, 2006). *Franc-parler*, site de la communauté mondiale des enseignants de français, a d'ailleurs publié dernièrement de nombreuses idées pour « faire de la radio », dans l'optique de la pédagogie de projet.³

Nous ajoutons que la radio est vectrice privilégiée de culture et qu'elle est porteuse d'une autre énorme richesse: la langue orale. En proposant des documents oraux, elle est le miroir des évolutions de la langue orale, des variétés régionales, des habitudes linguistiques. Il s'agit d'une ressource pour les linguistes mais également pour les apprenants qui peuvent facilement entrer en contact avec la langue parlée en France et dans le monde francophone. Nous lisons dans le blog de G. Badau (2008):

« *Les documents sonores permettent d'améliorer la compréhension orale, la concentration des apprenants et leur appréhension de la réalité médiatique de la langue, en les mettant en contact avec les accents, les voix, les rythmes et les registres de langue de façon irremplaçable. En raison de sa nature, la radio peut avoir un côté affectif fort et*

¹ *Le français dans le monde*, N°335, septembre-octobre 2004.

² <http://www.ur.se/chloe/frame.html>

³ http://www.francparler.org/fiches/projets_radio.htm

favorise l'imagination ce qui donne lieu à de nombreuses activités. Elle permet de plus l'accès à d'autres sources d'informations, à d'autres rythmes et se renouvelle sans cesse ».⁴

1.2 La perspective actionnelle et co-actionnelle et l'approche "par tâche" ou "Task-Based Language Learning and Teaching"

L'approche actionnelle ainsi définie par le Cadre Commun de Référence pour les langues (CCER) représente notre cadre d'action dans cette expérience. Cette nouvelle approche didactique correspond à une prise de conscience d'un nouvel objectif social lié au processus de l'intégration européenne. Il ne s'agit plus de communiquer avec l'autre mais d'agir avec lui en langue étrangère :

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en oeuvre l'acteur social (Conseil d'Europe, QCER, 2001) »

S'il faut donc faire agir les étudiants avec les autres en proposant des actions communes à finalité collective, Puren (2002) propose d'utiliser le concept de co-action et de parler de perspective « co-actionnelle » : il s'agit maintenant de construire avec l'autre « *une culture d'action commune dans le sens d'un ensemble cohérent de conceptions partagées* » (Puren 2002) pour une vraie construction interculturelle :

« [...] lorsqu'il s'agit non plus seulement de 'vivre ensemble' (co-exister ou co-habiter) mais de 'faire ensemble' (co-agir), nous ne pouvons plus nous contenter d'assumer nos différences : il faut impérativement créer ensemble des ressemblances ».

Dans la perspective co-actionnelle, le concept de « tâche » devient très important. L'approche par tâche, ou « Task based learning and teaching » (Ellis 2003, Nunan, 2004,) est de plus en plus utilisée en contexte d'enseignement du FLE (Mangenot et Louveau, 2006). Dans cette approche, "meaning is primary" (Skehan 1996), et "language is meaning" (Willis & Willis, 2007): le sens est donc premier pour activer le processus d'apprentissage linguistique.

En essayant de lier le concept de tâche à l'approche actionnelle, on pourrait dire qu'il constitue le cadre dynamique dans lequel la tâche prend une signification et relance la motivation des apprenants à travers la réalisation de tâches réalistes (défis intellectuels, problèmes à résoudre, produits collaboratifs négociés). Une tâche efficace active le processus d'apprentissage qui conduit à construire ses connaissances à travers des étapes successives. C'est le moyen pour interagir avec l'environnement linguistique :

« La tâche incite naturellement les apprenants à entrer activement dans la langue, à comprendre leurs propres processus d'apprentissage et, pour y parvenir, à se poser constamment des questions sur leur fonctionnement à partir des exemples repérés » (Narcy-Combes & Walski, 2004).

⁴ <http://lewebpedagogique.com/flegbadau/2008/12/23/la-radio-en-classe-de-fle/>.

1.3 Créativité, apprentissage et TIC

L'idée de créativité comme attitude mentale naît au XX^{ème} siècle. Plus récemment, la créativité est de plus en plus citée également dans l'apprentissage (Craft 2005). La relation entre créativité et apprentissage a été d'ailleurs reconnue par Piaget et Vygotsky (Sawyer *et al.*, 2003), et dernièrement le concept a été étudié empiriquement dans une perspective d'enseignement (Craft *et al.*, 2007) et d'apprentissage (Burnard *et al.* 2006).

D'ailleurs, le lien entre créativité et motivation est également source de réflexion (Ruscio *et al.*, 1998); les recherches de ces auteurs ont conclu que la motivation intrinsèque est connectée à la créativité. En plus, la créativité est liée à l'affectivité, l'affectivité à la mémoire, raison pour laquelle on la considère efficace dans l'apprentissage.

Les études sur les liens entre créativité et technologie sont plus récentes ; la technologie peut soutenir la créativité (Lubart, 2005) ; dans l'apprentissage des langues, en particulier dans « l'intégrative CALL » (Debski, 1997), la créativité joue un rôle important, si nous considérons le CALL comme une « boîte à outils » dans laquelle on peut puiser pour créer des activités didactiques.

Selon Maragliano (2008), il faut repenser la créativité à l'âge du web : la créativité devient « connective et collective » pour reprendre les termes de Lévy et de De Kerckhove. Si pour Lévy (1996) l'intelligence était « collective » (produit de la mémoire collective, de l'imaginaire collectif), De Kerckhove (1999) parle d'intelligence « connective » partagée sur Internet, lieu dans lequel il y a le renforcement de l'interaction entre intelligence individuelle et collective.

2. Description de l'expérience

Nous allons maintenant présenter cette étude de cas en analysant le contexte, les objectifs de l'expérience ainsi que les choix adoptés dans le projet en ce qui concerne le dispositif, les contenus et les modalités de travail.

2.1 Contexte

La collaboration à distance avec les étudiants en Master FLE de Boulogne-sur-mer (Université du Littoral) nous offrait une bonne opportunité pour expérimenter une activité collaborative basée sur les TIC. La section de français de l'Université de Gênes a en effet une collaboration avec M. Jean-Marie Ball, responsable du Master *Français Langue Étrangère et Ingénierie de la Formation*. Les étudiants en France en Master 2 doivent exercer une activité de tutorat à distance, dont nos étudiants sont les destinataires.

Notre expérience a été insérée à l'intérieur du cours sur le « Langage des médias » de Mme Micaela Rossi. Nous avons décidé de développer, à l'intérieur du thème général du langage des médias, l'approfondissement de la radio. Nos acteurs étaient donc une trentaine d'étudiants en Master 1 et Master 2 de la *Laurea Specialistica in Comunicazione Internazionale* et un groupe de tuteurs français comptant 16 étudiants.

2.2 Objectif de l'expérience

Notre expérience visait à faire collaborer les étudiants italiens et les tuteurs dans la réalisation d'une macro-tâche (Guichon, 2006): la réalisation de l'émission radiophonique. D'autres activités (micro-tâches) convergeaient dans cette réalisation en groupe qui avait les objectifs suivants :

- la connaissance approfondie du monde radiophonique français, très riche du point de vue culturel et social, voire linguistique (objectif culturel);

- la réalisation de la collaboration avec les étudiants français, eux aussi source de richesse culturelle et linguistique pour nos étudiants et occasion d'échange linguistique réel (objectif relatif aux méthodologies de travail collaboratif avec les étudiants français – « co-agir », Puren, 2002);

- la réflexion sur les particularités du langage radiophonique et les formes du discours (objectif du cours magistral);

- l'activation de la compréhension et production orale dans l'écoute des émissions radiophoniques et dans la réalisation des émissions (objectif linguistique).

L'expérience a également permis d'améliorer les compétences technologiques concernant les plateformes de formation à distance (Aulaweb/Moodle, Épistemon/Ganesha), et de l'outil pour l'enregistrement audio (Audacity). La nécessité de surfer à l'intérieur des sites Internet des radios a sûrement eu des retombées positives du point de vue technique et culturel.

2.3 Choix du dispositif et des contenus

L'expérience a été introduite à travers l'explicitation de la macro-tâche (la réalisation de l'émission); au cours de l'année, les autres activités ont été décidées selon les besoins qui émergeaient.

Activité du premier semestre

Au cours du premier semestre, le travail relatif au projet a été plutôt limité, surtout visant la préparation de l'activité du deuxième semestre. Le cours traitait en effet de sujets liés au cours magistral (le langage des autres médias) et les étudiants français n'étaient pas encore disponibles pour la collaboration.

Un questionnaire sur la radio proposé aux étudiants italiens au début du cours nous a informées sur leurs habitudes radiophoniques : nous avons ainsi découvert, avec une certaine surprise et découragement, qu'ils écoutaient très peu la radio. La difficulté d'activer des comparaisons, élément à la base des activités sur l'interculturel (Furstemberg & English 2006), nous a suggéré de créer une activité de départ : une tâche collaborative sur la connaissance des radios italiennes. Les étudiants, divisés en 6 groupes, ont réalisé un dossier sur les radios italiennes, en langue française, pour leurs futurs tuteurs. Cette activité nous a permis d'obliger les étudiants italiens à écouter la radio, mais aussi de commencer à créer des groupes de travail en vue du deuxième semestre. Entre autres, faire écouter la radio nous permettait d'en parler et d'en discuter dans des forums créés *ad hoc* sur Aulaweb, en faisant des confrontations avec les autres médias. Cette activité demandait aussi d'écrire en langue, pas pour les enseignants mais pour les étudiants étrangers, des pairs, en communiquant des contenus qui avaient une valeur pour les acteurs de l'échange. Les dossiers ont été téléchargés sur la plateforme française où ils ont été corrigés.

Toujours au premier semestre, nous avons décidé d'organiser une audioconférence avec un spécialiste, un animateur radiophonique très connu (Gianfranco Monti, Radio 2), interview qui a été organisé via-forum. Un autre forum a permis aux étudiants de commencer à échanger des idées à propos des émissions à réaliser.

Activités du deuxième semestre

Le projet a été développé surtout au deuxième semestre; 10 heures en présentiel consacrées à la tâche ont facilité la réalisation du projet. Les activités, réalisées en groupe, ont été les suivantes :

- étude des radios françaises à travers les sites Internet, à partir d'une activité structurée par les tuteurs français (cyberbalades);

- partage et discussion sur les radios étudiées (en présentiel);

- discussion sur les thématiques à affronter dans les émissions, en collaboration avec les tuteurs;
- réalisation des émissions avec le logiciel Audacity;
- publication des émissions sur un blog.

Le second semestre a débuté par une visioconférence entre étudiants italiens et tuteurs francophones, afin de se connaître et discuter ensemble du projet. Nous avons également commencé à communiquer sur la plateforme de l'université du Littoral.

Les tuteurs ont organisé une série d'activités sur plusieurs radios françaises. En particulier, ils ont créé un site qui recueillait les informations concernant 48 sites de radios. Pour 6 de ces radios, une cyberbalade était proposée : des questions concernant ces radios dont les réponses se trouvaient à l'intérieur du site. Pour les autres radios, les français proposaient quelques questions, afin de stimuler la réflexion sur la typologie de radio.

Nous avons divisé ces radios parmi les 6 groupes; les Italiens devaient répondre aux questions des *webquest* et discuter dans les forums les éventuels problèmes rencontrés. Pour faire partager le travail des groupes, un cours a été consacré à la présentation des radios étudiées par chaque groupe. Ces présentations orales, ainsi que les questionnaires écrits, ont été enregistrées et téléchargées sur la plateforme Épistemon afin d'être commentées par les tuteurs.

La préparation à la réalisation de l'émission a ensuite commencé sur les forums. Après deux semaines d'échange d'idées sur les forums, nous avons organisé une nouvelle visioconférence, dans laquelle les étudiants ont exprimé leurs idées et organisé leur travail, qui a continué sur Épistemon. En plus, une tutrice française a créé une émission modèle qu'elle a téléchargée sur un blog, et elle a fourni un guide pour utiliser le logiciel Audacity.

Le travail sur l'émission a ensuite commencé: les étudiants pouvaient envoyer les textes des émissions aux tuteurs et les fichiers audio (mp3) pour les corrections. L'émission devait enfin être téléchargée sur le blog.

3. Analyse de l'expérience

L'évaluation de ce projet, qui s'inscrit dans les démarches de la recherche-action (Narcy-Combes 2005), se fera sur la base de questionnaires proposés aux étudiants à la fin du cours ainsi que sur les travaux des étudiants.

3.1 Analyse des questionnaires

Des questionnaires portant sur leur appréciation du cours ont été soumis aux étudiants à la fin du cours. Il s'agit de 28 questionnaires sur 30 étudiants qui ont participé au projet.

Même si les attentes sur les cours n'étaient pas particulièrement hautes (seulement 12 étudiants étaient optimistes tandis que 15 avaient des doutes et une étudiante était pessimiste), à la fin de l'expérience, 19 étudiants ont défini l'expérience « positive » et 9 étudiants « très positive » (v. tableau 1.1 et figure 1.1). Les réponses portaient sur le choix entre une valeur comprise entre 1 (absolument pas positive) et 4 (très positive). Les indicateurs d'une activité réussie sont les valeurs supérieures ou égales à 3.

Échelle	1	2	3	4
Nombre de réponses	0	0	19	9

Tableau 1 – Réponses à la question « Comment juges-tu l'expérience »
Moyenne= 3,32, déviation standard= 0,48, médiane= 3

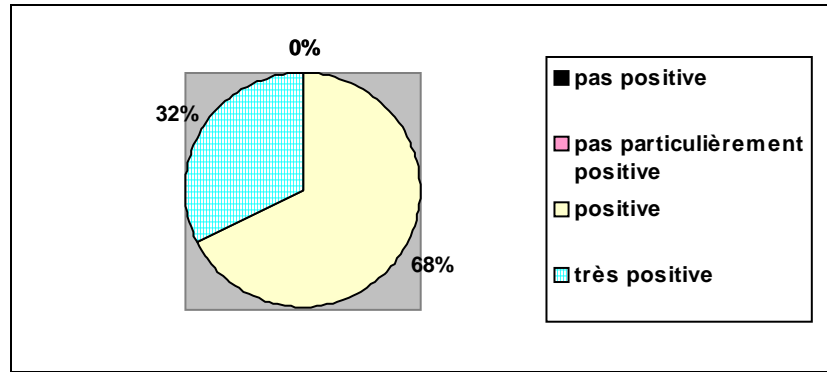


Figure 1 – pourcentage des réponses à la question sur la perception générale du cours

En ce qui concerne les éléments les plus appréciés (v. figure 1.2), à la question ouverte sur ce qu'ils avaient aimé le plus, les réponses ont été plutôt variées. Pour 10 étudiants, l'élément le plus apprécié a été la réalisation de l'émission, mais l'aspect collaboratif a eu une importance fondamentale : 9 étudiants citent le plaisir de travailler en groupe, et 8 étudiants la possibilité d'avoir des contacts avec les tuteurs français. L'aspect culturel a été également important : pour 8 étudiants, la découverte de la radio française a été un facteur très important, et pour 2 étudiants l'attention s'est focalisée sur les connaissances musicales concernant la France. Un étudiant a apprécié les modalités de travail ; un autre a affirmé d'apprécier l'originalité du projet, particulièrement complet.

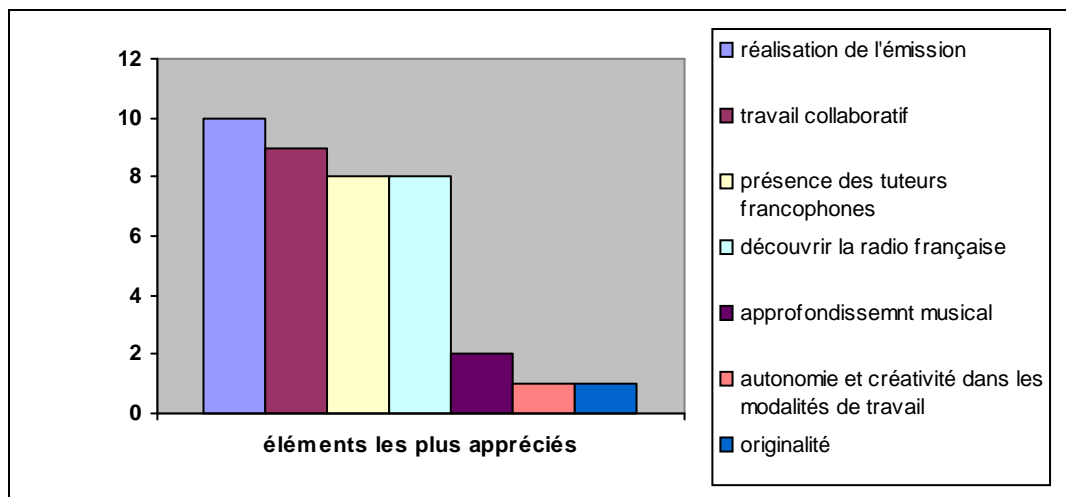


Figure 2 – Éléments du cours considérés les plus positifs

Parmi les aspects jugés négativement (v. figure 3), 11 étudiants regrettent d'avoir eu peu de temps à disposition pour réaliser les consignes, tandis que 6 étudiants dénoncent des problèmes de disponibilité à l'intérieur des groupes. Nous remarquons que seulement un étudiant déclare avoir « trop travaillé », ce qui est assez inhabituel, surtout dans cette activité où il y avait une charge de travail importante pendant tout le développement du cours. Ces données nous suggèrent que l'intérêt de cette activité est apparue plus importante aux étudiants que la charge de travail demandée.

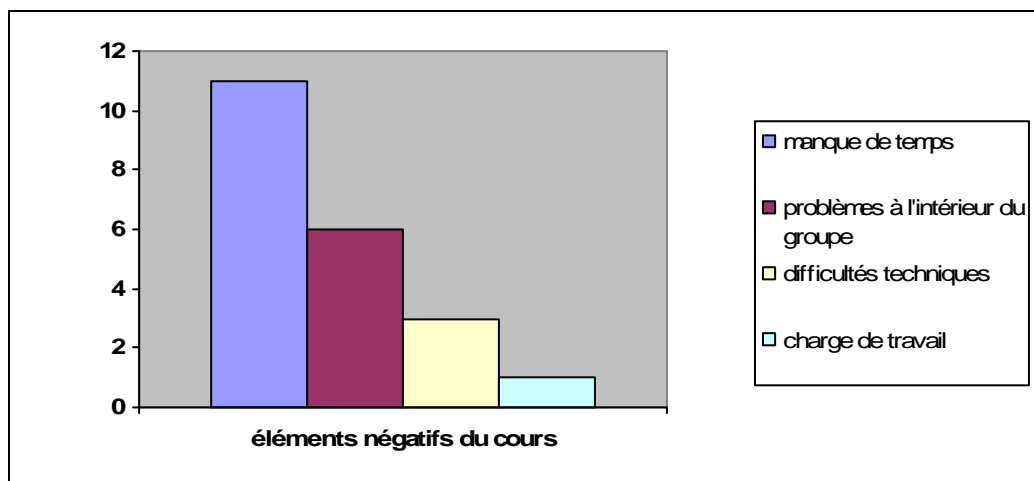


Figure 3 – Éléments considérés problématiques dans l'expérience

Nous avons demandé également d'exprimer une préférence quant aux activités principales du projet (la création des dossiers sur les radios italiennes, la conférence de l'animateur de radio, les cyberbalades sur les sites, les visioconférences et la réalisation de l'émission). L'activité la plus appréciée est la réalisation de l'émission ; puis l'approfondissement sur les radios françaises à travers les sites, tandis que la conférence avec le spécialiste de la radio et la réalisation des dossiers sur la radio italienne restent sur le même plan ; les visioconférences sont les activités les moins appréciées. Nous remarquons que les étudiants se sont exprimés de façon hétérogène dans ces réponses ; ces données nous font réfléchir sur l'importance d'organiser des activités variées dans lesquelles chaque étudiant peut trouver son compte, selon sa sensibilité, ses compétences et connaissances, ses passions.

Nous avons demandé aussi quelle activité leur avait semblé la plus utile (v. figure 4). La majorité des réponses renvoie aux connaissances concernant la culture : approfondissements musicaux, culturels et sur l'actualité française. Des motivations plus personnelles et sociales ont été citées, comme le développement de l'autonomie de travail, des capacités relationnelles, et l'augmentation de la motivation personnelle. L'expérience a été utile aussi pour améliorer les compétences informatiques, mais surtout pour développer les compétences en compréhension et production orale.

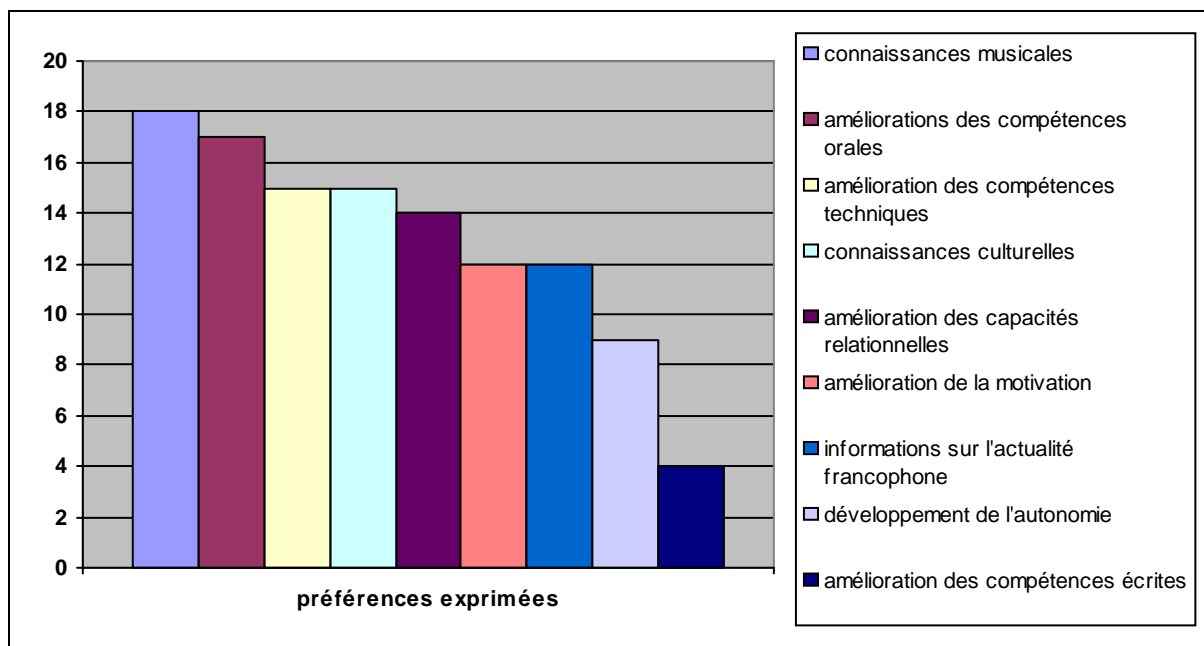


Figure 4 – Préférences exprimées sur l'utilité de l'activité

En ce qui concerne la perception des acteurs du projet, nous avons demandé combien ils ont jugé important l'apport des tuteurs français, des enseignants, de leur groupe, en les évaluant sur une échelle de 1 (très peu) à 5 (beaucoup).

La moyenne du résultat est 2,03 pour les tuteurs (déviations standard 1,01), 4,14 pour les enseignants (déviations standard 0,7) et 4,46 pour le groupe (déviations standard 0,83). Nous remarquons donc que le travail collaboratif est apparu stimulant et enrichissant. Un groupe n'a pratiquement pas été suivi par les tuteurs, ce qui a fait baisser la moyenne.

Sur un plan plus général, nous avons voulu savoir si l'attitude des étudiants par rapport à la radio avait changé après l'expérience ; nous avons donc demandé s'ils écoutaient la radio moins qu'avant le cours, comme avant, plus qu'avant, bien plus qu'avant le cours. 12 étudiants n'ont pas changé leurs habitudes, mais 13 étudiants ont affirmé l'écouter plus qu'avant le projet, et 3 étudiants bien plus qu'avant. Cette donnée, qui apparaît positive dans l'optique d'une ouverture à un outil intéressant et utile linguistiquement, est confortée par les réponses à une autre question, dans laquelle nous avons demandé si les étudiants écoutaient actuellement des radios étrangères : 21 étudiants ont déclaré écouter des radios étrangères sur Internet. Cette information montre combien cette activité a été utile d'un point de vue culturel.

Une question ouverte demandait, enfin, d'exprimer un commentaire sur l'expérience. Les étudiants ont plus ou moins repris la satisfaction démontrée dans les autres réponses relativement à l'enrichissement culturel et linguistique, en insistant encore une fois sur la « socialisation » dans le travail de groupe, avec les tuteurs aussi, et sur l'intérêt porté à réaliser une émission, en se déclarant satisfaits de leur travail. Certains ont également souligné l'importance d'apprendre à affronter un travail de façon organisée et responsable. Une étudiante se déclare heureuse d'écouter beaucoup plus la radio. Ce cours a été jugé, en général, « riche », mais surtout « novateur », « original », « différent » ; un étudiant parle de « projet très beau, anomalie dans le parcours formatif de la faculté ». Un autre étudiant affirme : « une expérience unique, je ne pensais pas trouver tout cela dans un cours universitaire ». Le cours n'avait pas « le même style transmissif de toujours ».

Le cours a été déclaré surtout « amusant » : « expérience même amusante », « amusante et constructive », « amusante et sympathique », « amusante et formative », « extrêmement amusante ».

3.2 Analyse des émissions radiophoniques

La phase d'élaboration a été réalisée sur Épistemon, à travers les forums et pendant deux visioconférences. Pour faciliter le travail, leurs tuteurs ont créé une fiche à remplir :

“Nous vous proposons cette fiche pour vous aider à mettre au point votre émission. A vous (et à nous) de la compléter au fur et à mesure de notre travail, de nos échanges...[...]

Titre de l'émission : _____

Thématique, description: _____

Nombre d'intervenants: _____

Plan de l'émission: _____

Extraits sonores prévus : _____”

Les modalités de travail ont été différentes selon les groupes. Seulement un groupe (groupe 5) a téléchargé la fiche descriptive, les documents avec les textes de l'émission et les fichiers audio ; ce groupe a reçu les corrections des textes avant de les enregistrer, et les commentaires aux enregistrements *in itinere* (qui ont été insérés dans le forum du groupe). Les groupes 1, 2 et 4 ont envoyé, outre la fiche, directement les fichiers audio. Le groupe 3 a envoyé seulement les fichiers oraux et le groupe 6, fort d'un élément francophone dans le groupe, a téléchargé sur la plateforme seulement la fiche.

Ces différences montrent que cette phase a été plutôt chaotique, gérée de façon assez arbitraire par les étudiants en France et en Italie. Les temps étaient très serrés, la présence des tuteurs pas toujours assidue et les étudiants italiens souvent en difficulté pour se rencontrer et enregistrer les émissions. Comme ils l'ont signalé dans les questionnaires, le temps était court mais il n'y avait pas d'autres solutions à cause des différents calendriers universitaires.

Passons maintenant à l'examen détaillé des émissions radiophoniques réalisées par les étudiants.⁵

Le groupe 1 a créé un programme littéraire, « Le café littéraire », d'une durée de 7 minutes et demie, défini par les animateurs comme une émission quotidienne qui informe sur l'actualité littéraire française. L'émission est très bien articulée ; les animateurs s'alternent et ils incarnent des rôles précis : l'animatrice, celui qui donne des informations sur les livres, celle qui lit les extraits, le critique littéraire interviewé et une contribution relative à un sondage effectué parmi les étudiants et les enseignants de Boulogne-sur-mer. Les créateurs « jouent le jeu » jusqu'au bout, et ils donnent rendez-vous au jour suivant, en informant que le programme est disponible en *podcast* sur le site de la radio. Ce travail a obligé les étudiants à travailler non seulement sur l'oral, mais les a poussés à chercher des informations sur les livres les plus lus en France, et à se renseigner sur des auteurs. En outre, la création du sondage les a obligés à demander une ultérieure collaboration aux tuteurs français. Les choix musicaux ont été intéressants et originaux.

« Génération 60 » est l'émission du groupe 2, la plus longue (plus de 16 minutes), aussi à cause des six participants du groupe. Il s'agit d'une étude sur la musique des années Soixante en France : le contexte dans lequel le genre « yéyé » est né, son histoire, ses chanteurs les plus connus (Johnny Hallyday, Sylvie Vartan, Sheila, Léo Ferret, Jean Ferrat, Jean-Pax Mefret). La structure est plutôt simple - présentation générale du mouvement et ensuite des chanteurs, avec des extraits de chansons, ce qui rend l'émission assez peu vivante avec des temps de parole plutôt longs. Techniquement, l'émission révèle quelques problèmes liés à la voix et à l'utilisation des musiques. Mais l'approfondissement a été sans aucun doute intéressant,

⁵ Les émissions sont publiées à cette adresse : <http://lewebpedagogique.com/ulco/>

même si ce choix a limité la collaboration avec les tuteurs (ils connaissaient très peu ce genre musical).

Le groupe 3 a traité les comédies musicales dans une émission intitulée « Aimez-vous les comédies musicales ? » (presque 9 minutes et demie). Le genre est défini au début historiquement, pour ensuite focaliser l'attention sur les comédies musicales les plus connues (*Starmania, Notre-Dame de Paris, Roméo et Juliette, Le Roi Lion*), en approfondissant les auteurs et l'histoire, le succès dans le monde, et parfois l'expression des opinions personnelles des animatrices qui justifient leur succès. On peut écouter des extraits des chansons les plus connues, mais d'un point de vue technique l'émission n'est pas parfaitement réussie. Mais dans ce cas aussi, la recherche d'informations a été approfondie.

« Étude sociologique véritable » (presque 9 minutes) est l'émission du groupe 4, qui propose une enquête sur la musique écoutée par les jeunes français dans leur vie quotidienne, en particulier dans leur lecteur mp3, devenu aujourd'hui un "accessoire" indispensable. L'émission commence avec un monologue qui introduit le sujet : l'animatrice raconte comment l'idée de l'émission est née. Les tuteurs français ont été interpellés et ils sont nommés au fur et à mesure pour introduire les chanteurs qu'ils écoutent (Bénabar, Vanessa Paradis, Renan Luce, Sherifa-Luna). Les créateurs font ensuite une comparaison entre ce qui passe à la radio et ce que les jeunes écoutent dans leur lecteur mp3. L'émission se termine par l'expression d'opinions personnelles et d'une réflexion plus vaste sur la musique transmise par les radios françaises, en faisant des comparaisons avec la musique et les radios italiennes. Techniquement l'émission n'est pas parfaitement réussie à cause des voix trop basses par rapport à la musique et des problèmes de compréhension.

« France et Italie, si proches si lointaines » est l'émission du groupe 5 (13 minutes) ; elle se présente tout de suite comme une vraie émission sur une vraie radio, avec ses fidèles auditeurs. Elle fait une comparaison entre les habitudes musicales en France et en Italie, en ce qui concerne l'écoute de la musique en général, les genres les plus diffusés, les goûts des jeunes. Carla Bruni qui chante en français "Il cielo in una stanza" de Gino Paoli introduit en fond la fusion entre deux genres musicaux. L'émission parle ensuite de deux chanteurs, Raphael Haroche et Amel Bent (avec des extraits musicaux) et deux chanteurs italiens, Ligabue et Tiziano Ferro. Les temps de parole sont courts, et nombreux sont les extraits des chansons pour une émission dynamique et passionnée. L'émission est sûrement bien réussie également grâce à la bonne collaboration avec les tuteurs de Boulogne-sur-mer, très actifs dans la collaboration avec ce groupe (dans le renvoi des fichiers corrigés, dans les conseils, etc.). La conclusion fait quelques critiques au marché musical italien, plus difficile que le marché français qui tend à défendre la chanson française par rapport à la musique américaine et anglaise en général.

Le groupe 6 (7 minutes d'émission) a construit une émission originale, dans laquelle une animatrice très sympathique reçoit des appels téléphoniques des auditeurs pour leur donner l'occasion de devenir « DeeJay pour deux minutes ». C'est ainsi que les étudiants définissent leur émission :

« Emission musicale interactive et humoristique sur les chanteuses de la nouvelle scène française. Les auditeurs interviennent et présentent des chanteuses »

A l'intérieur de cette idée très originale, les créateurs ont inséré des malentendus, des parodies d'appels réels, des répliques sur les lieux d'origine des auditeurs, des jeux sur les accents régionaux. Au début, l'animatrice nous signale que le sujet de l'émission est les chanteuses de la nouvelle génération, mais c'est "La vie en rose" d'Edith Piaf qui commence. Une auditrice présente une nouvelle chanteuse (Adrienne Pauly) avec sa chanson la plus connue, « J'veux un mec », vu qu'elle aussi est à la recherche d'un mec. Un auditeur intervient après, avec un fort accent du sud, et il présente Olivia Ruiz. La dernière intervention présente Camille Dalmais. Il s'agit d'une émission très dynamique, avec

beaucoup d'échanges de répliques et d'humour, éléments que nous ne retrouvons pas dans les autres émissions. Linguistiquement, elle utilise un registre familier.

L'analyse des émissions montre la grande implication des participants dans cette activité, ce qui nous a surpris vu le peu d'intérêt qu'ils avaient pour la radio et le peu de temps qu'on avait à disposition. Toutes les productions ont été très riches et elles montrent une grande créativité, dans le choix des sujets et dans la façon de les exploiter et de les réaliser.

4. Conclusions

Les étudiants de ce cours, animés par une grande motivation, supportés et aidés par les tuteurs français en formation pour devenir professeurs de français, ont su concevoir, négocier et enregistrer des émissions fort intéressantes sur des sujets différents (émission d'informations générales, musique ou émission à thème). Ils ont réfléchi sur la réalité radiophonique italienne ; ils ont approfondi la culture, l'actualité et la connaissance de la radio française à travers l'analyse des sites Internet et les activités proposées par les tuteurs français (sous forme de cyberbalades) ; ils ont effectué des recherches d'information indispensables à la création de leur propre émission ; ils ont enfin travaillé sur la production orale, mais après avoir réfléchi sur les spécificités du langage de ce média.

L'expérience a mis en oeuvre toutes les compétences linguistiques et a enrichi le bagage culturel de nos étudiants. Elle a su activer leur créativité en les poussant également à un travail autonome et organisé, soutenu par des recherches approfondies. Elle a fait réfléchir directement « dans l'action » (la réalisation de l'émission) sur ce qu'est le langage de la radio. Elle s'est avérée une activité complète bien plus que nous ne l'avions cru en amont.

Nous allons maintenant réfléchir sur l'efficacité de cette expérience en tenant en compte des caractéristiques de l'apprentissage efficace selon Da Corte (1996) (« *learning is constructive, cumulative, self-regulated, goal-oriented, situated and collaborative* ») :

- l'activité a su impliquer les étudiants qui ont toujours participé avec enthousiasme à toutes les phases du projet, en particulier à la réalisation de l'émission ;

- elle a amélioré les connaissances culturelles au moyen de la radio, qui a su enrichir les étudiants sur la musique, la culture, la littérature, l'information, etc. ; pour réaliser les émissions, les étudiants se sont renseignés sur plusieurs sujets francophones. Le fait qu'ils écoutent maintenant davantage la radio nous amène à croire que l'enrichissement sera durable ;

- elle a facilité l'apprentissage collaboratif, entre les tuteurs et les étudiants, et surtout à l'intérieur du groupe des étudiants ;

- elle a amélioré les connaissances linguistiques. Toutes les compétences ont été activées : la production écrite (dans le dossier sur les radios italiennes) et orale (dans les émissions et la présentation des radios françaises), la compréhension écrite (dans les sites des radios et dans la communication asynchrone sur les forums) et orale (dans l'écoute de la radio en général) ; l'interaction orale a été activée dans les visioconférences (même si elles étaient peu nombreuses - il serait préférable d'organiser des rencontres en visioconférences en petits groupes).

La radio a par ailleurs favorisé le développement de l'imagination et privilégié la créativité (Huguier, 2006). Les groupes ont pu s'exprimer selon leur propre sensibilité, leur propre style, leurs propres passions. Le travail de préparation centré sur les radios françaises et italiennes a focalisé l'attention sur la variété de formes et possibilités de s'exprimer à la radio, le travail de groupe a favorisé l'échange d'idées, ce qui a été utile pour le développement de la créativité. La liberté d'expression a enfin influé sur la motivation et sur le plaisir de

participer au projet, et elle a créé les conditions et l'espace pour que la créativité puisse bien s'exprimer.

Bibliographie

- BADAU, G., 2008, « La radio en classe de FLE », <http://lewebpedagogique.com/flegbadau/2008/12/23/la-radio-en-classe-de-fle/>
- BURNARD, P., CRAFT, A., CREMIN, T., 2006, « Documenting 'possibility thinking': A journey of collaborative enquiry », dans *International Journal of Early Years Education*, 14(3), pp. 243-262.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (QCER)*, Paris, Didier. <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>.
- CRAFT, A., CREMIN, C., BURNARD, P., CHAPPELL, K., 2007, « Teacher stance in creative learning: A study of progression », dans *Thinking Skills and Creativity*, 2(2), pp. 136-147.
- CRAFT, A., 2005, *Creativity in Schools – tensions and dilemmas*, London, Routledge.
- DE KERCKHOVE, D., 1999, *Intelligenza connettiva*, Baskerville, Bologna, 1999.
- DEBSKI, R., 1997, « Beyond the screen: situating technology-mediated language learning », dans *On-call*, vol. 11, 2.
- DEMAIZIERE F. & NARCY-COMBES J.-P., 2005, « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC », dans *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol.8, n°1, pp. 45-64. http://alsic.u-strasbg.fr/v08/demaiziere/alsic_v08_14-rec8.htm.
- DESMOND, K., 2005, *The Incorporation of Mobile Learning into Mainstream Education and Training*, <http://www.mlearn.org.za/CD/papers/keegan1.pdf>.
- DETTORI, G., LUPI, V., 2008, « Se raconter dans un blog: une expérience pour guider les enseignants FLE à la réflexivité », dans BEZIAT, J. (dir.), *Recherches et terrains. Langues, espaces numériques et diversité*, Actes du colloque International, Limoges 2008.
- ELLIS R., 2003, *Task based Language learning and teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- FURSTENBERG, G., ENGLISH, K., 2006, « Communication interculturelle franco-américaine via Internet », dans *Le Français dans le monde. Recherche et applications*, CLE International, p. 178-191.
- GUICHON N., 2006, *Langues et TICE : Méthodologie de conception multimédia*, Paris, Ophrys.
- HUGUIER, M., 2006, « Produire de la radio dans la classe », http://www.rfi.fr/lffr/articles/075/article_610.asp
- LÉVY, P., 1996, *L'intelligenza collettiva*, Giangiacomo Feltrinelli Editore, Milano.
- LUBART, T., 2005, « How can computers be partners in the creative process: Classification and commentary on the Special Issue », dans *International Journal of Human-Computer Studies*, 63(4-5), pp. 365-369.
- MANGENOT, F., & LOUVEAU E., 2006, *Internet et la classe de langue*, Paris, CLE International.
- MARAGLIANO, R., 2008, « Internet, specchio della realtà? », dans *Ordinarie soluzione creative nella formazione e oltre...*, Firenze, LLP (Lifelong Learning Programme), 24 octobre 2008, http://it.health.yahoo.net/c_special.asp?id=18168&c=14&s=1.

- MONTAGNE-MACAIRE D., 2007, « Didactique des langues et recherche-action », dans *Les Cahiers de l'Acedle*, 4, pp. 93-120.
- NARCY-COMBES J.-P., 2005, *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*, Paris, Ophrys.
- NARCY-COMBES, J.-P., WALSKI, J., 2004, « Le concept de tâche soumis au crible de nouvelles questions », dans *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol XXIII, n°1, février 2004, pp. 27-44.
- NUNAN, D., 2004, *Task-Based Language Teaching*, Cambridge University Press.
- PUREN C., 2002, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures », dans *Les langues Modernes*, 3. pp. 55-71.
- ROSSI, M., 2007, « 'Est-ce du bon français ? Sûrement pas. Mais je l'ai entendu !' Images et usages du français dans les émissions radiophoniques », dans GALAZZI, E., MOLINARI, C. (dir), *Les Français en émergence*, P. Lang, pp. 23-40
- RUSCIO, J., WHITNEY, D., AMABILE, T. M., 1998, « Looking inside the fishbowl of creativity: Verbal and behavioral predictors of creative performance », dans *Creativity Research Journal*, 11 (3), pp. 243-263.
- SAWYER, K., JOHN-STEINER, V., MORAN, S., 2003, *Creativity and Development*, Oxford University Press.
- SKEHAN, P., 1996, « A Framework for the Implementation of Task-based Instruction », dans *Applied Linguistics*, 17.
- WARSCHAUER, M., KERN, R., 2000, *Network-based language teaching : concepts and practice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- WILLIS, D., WILLIS, J., 2007, *Doing Task-based Teaching*, Oxford University Press.

Remerciements

Je tiens à remercier Mme Micaela Rossi et M. Jean-Marie Ball ainsi que tous les étudiants pour la confiance qu'ils m'ont accordée, leur disponibilité et leur collaboration.

Notice biographique

Valentina Lupi est Docteur en Langues, Cultures et Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (www.lctic.unige.it). Professeur de Français Langue Etrangère en Italie depuis 1999, elle a collaboré au sein de l'équipe « Farum » (www.farum.it) et à l'Institut Technologies Didactiques du CNR (www.itd.cnr.it). Actuellement, elle enseigne à la « Scuola Laboratorio » Don Milani de Gênes. Courriel. : vale.lupi@gmail.com