



HAL
open science

Conception et mise en oeuvre d'un module radiophonique sur le web. Le choix d'une approche par compétences

Christelle Astier

► To cite this version:

Christelle Astier. Conception et mise en oeuvre d'un module radiophonique sur le web. Le choix d'une approche par compétences. Sciences de l'Homme et Société. 2013. dumas-00869767

HAL Id: dumas-00869767

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00869767>

Submitted on 8 Oct 2013

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.



Conception et mise en œuvre d'un module radiophonique sur le web. Le choix d'une approche par compétences.

**ASTIER – Christelle
N°d'étudiant : 20731441**

Sous la direction de CHARLOTTE DEJEAN-THIRCUIR

**Mémoire de master 2^{ème} année professionnelle
Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Étrangère**

Année universitaire 2012-2013

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication
Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère
Section de Didactique du Français Langue Étrangère

Remerciements

Je remercie chaleureusement Madame Tatjana Šotra, professeur de didactique du FLE à l'Université de Belgrade, qui m'a permis d'effectuer mon stage dans les meilleures conditions possibles, et qui m'a témoigné toute sa confiance pendant le stage. Je souhaite remercier également Madame Ljiljana Djurić pour ses conseils et critiques constructives du projet. Un remerciement particulier va à Madame Jana Pavlović pour sa gentillesse et sa disponibilité.

Je tiens également à remercier Madame Charlotte Dejean-Thircuir, directrice de mon mémoire à l'Université Stendhal, de m'avoir accompagnée tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Merci à ma famille, à mes amis, et à mon compagnon, de m'avoir soutenue durant mes périodes de doutes et d'égarements.

Mille mercis enfin aux étudiants de la Faculté de Philologie de Belgrade, grâce à qui cette expérience a été formidable.

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : ASTIER PRENOM : CHRISTELLE

DATE : 29 juin 2013 SIGNATURE 

Table des matières

Remerciements	3
Table des matières	7
Introduction.....	9
PARTIE 1 - PRESENTATION DU CONTEXTE ET DU PROJET.....	11
CHAPITRE 1 – L’INSTITUTION : LA CHAIRE DE FRANÇAIS DE L’UNIVERSITE DE BELGRADE.....	12
1.1. Un contexte en évolution.....	12
1.2. Un public hétérogène.....	14
1.3. Organisation et communication internes.....	15
CHAPITRE 2 – DEFINITION DE LA MISSION ET ORIENTATIONS PEDAGOGIQUES ENVISAGEES	18
2.1. Analyse du contexte et des besoins	18
2.2. Origines du projet	20
2.3. Caractéristiques de la radio exploitables en FLE	21
2.3.1. Une entrée par les genres discursifs.....	22
2.3.2. La radio : quels types d’oral ?.....	23
2.3.3. Le langage radiophonique comme perception sonore.....	24
2.3.4. Le langage radiophonique : un langage expressif	24
2.3.5. La radio, espace d’interprétation orale	25
2.4. Problématique	25
PARTIE 2 - CADRE THEORIQUE	27
CHAPITRE 3 – LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE ET LA PEDAGOGIE DU PROJET.....	28
3.1. L’apprenant acteur de son apprentissage	28
3.2. Ancrage du projet dans la vie sociale.....	29
3.3. Un apprentissage collaboratif.....	30
3.4. L’évaluation dans le projet de webradio	32
CHAPITRE 4 – UNE APPROCHE PAR COMPETENCES	36
4.1. Le choix de la production orale en continu.....	37
4.2. Une entrée par la composante discursive.....	38
4.2.1. Choix terminologiques	38
4.2.2. Une structuration des enseignements/apprentissages.....	39
4.2.3. Un cadre d’analyse	40
4.2.4. Un modèle didactique.....	41
4.3. Articulation des compétences.....	43
4.3.1. La composante stratégique.....	43
4.3.2. La composante formelle	44
4.3.3. La compétence phonologique	45
PARTIE 3 - CONCEPTION ET MISE EN ŒUVRE DU PROJET	47
CHAPITRE 5 – DEMARCHE RETENUE : LA « RECHERCHE-ACTION ».....	48
5.1. Variables de la situation d’enseignement.....	48
5.1.1. Caractéristiques et présentation des étudiants	48
5.1.2. Définition des objectifs, attentes et besoins	49
5.2. Organisation de l’unité d’enseignement	53
5.2.1. Choix des ressources et des données de départ	53
5.2.2. Programme du module	57
5.2.3. Méthodologie de recueil et d’analyse des données	61
CHAPITRE 6 – DEROULEMENT DU COURS	63
6.1. Didactisation des supports	63
6.2. La séquence didactique.....	64
6.3. L’exemple du flash d’information.....	67
6.4. Le rôle de l’enseignant	72
PARTIE 4 - ANALYSE	74

CHAPITRE 7 – DIFFICULTES RENCONTREES	75
7.1. Le danger du plagiat/ recopiage	75
7.2. La résistance à la « prise de risque ».....	77
CHAPITRE 8 : OBJECTIFS VISES, OBJECTIFS ATTEINTS	80
8.1. Evaluation du blog	80
8.2. Analyse des productions sonores	81
8.2.1. Le flash d’information (étudiants de première année)	82
8.2.2. La machine à remonter le temps (étudiantes de deuxième année)	88
8.2.3. Le conte (étudiants de première et de deuxième années).....	92
8.3. Perception des étudiants	96
8.3.1. Des compétences phonologiques et formelles.....	96
8.3.2. Des stratégies d’apprentissage	98
8.3.3. Le facteur affectif	99
CHAPITRE 9 : PISTES D’AMELIORATION ET PERSPECTIVES	101
9.1. Un choix plus vaste de genres de discours.....	101
9.2. Bilan et perspectives	102
Conclusion	104
Bibliographie.....	106
Table des annexes.....	109
Glossaire	149

Introduction

J'ai effectué mon stage de Master 2 professionnel de Français Langue Etrangère (FLE) à la Faculté de Philologie de l'Université de Belgrade (Serbie) d'octobre 2011 à juin 2012. Ma mission, assez vaguement définie, consistait en l'enseignement de l'expression orale aux étudiants de première et de deuxième années de « Langue, Littérature et Civilisation françaises », sous forme de module proposé comme matière optionnelle. Enseignant le FLE depuis quelques années déjà dans différentes écoles de langues à Barcelone, cette expérience représentait pour moi un double défi, d'une part enseigner à un public dont la langue et la culture m'étaient totalement inconnues et d'autre part enseigner l'oral à un public universitaire. Ce dernier aspect était pour moi le véritable challenge car mon expérience de l'apprentissage universitaire des langues étrangères dans le cadre de mon cursus Langues Etrangères Appliquées (LEA) allemand/anglais m'a montré à quel point la pratique de l'oral y faisait défaut. Du point de vue de l'apprenant, je me rappelle de la terreur que peut inspirer la passation des épreuves orales, d'un côté à cause du peu de préparation dont nous jouissions et d'un autre côté, d'un manque de confiance en nous qui était souvent causé ou du moins entretenu par l'attitude des professeurs. En outre, contrairement à l'approche communicative et la perspective actionnelle prônées par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et suivies dans la majorité des écoles de langues où des manuels actuels de FLE sont utilisés, l'enseignement universitaire repose souvent sur un modèle traditionnel d'enseignement où les professeurs transmettent leurs savoirs aux étudiants qui doivent les assimiler en vue de la réussite des examens.

J'ai pu confirmer cette hypothèse grâce à une analyse du terrain qui m'a permis d'effectuer un état des lieux en faisant le point sur les pratiques de classe et les contraintes institutionnelles en matière d'enseignement et d'évaluation et de cerner les besoins des étudiants en matière d'apprentissage de l'oral. Ma commande initiale de stage me laissait une totale liberté en ce qui concerne la programmation pédagogique du module, l'objectif étant de développer les compétences de production orale des étudiants. J'ai donc pu choisir librement les contenus et la méthode d'enseignement que je souhaitais employer. En intégrant certaines des orientations proposées dans le cadre du CECR, je formais l'hypothèse que la mise en œuvre d'un projet à long terme développé tout au long de l'année académique et ancré dans la réalité quotidienne des étudiants serait à même de

favoriser leur apprentissage et le développement de leurs compétences orales. Afin de rapprocher l'université du monde extérieur et d'intégrer dans la classe de FLE l'univers des étudiants qui est grandement influencé par les nouvelles technologies, j'ai choisi d'exploiter le média radiophonique en ligne. En effet, en les impliquant dans un projet où ils seraient acteurs de leur propre apprentissage et en valorisant leurs perceptions du monde à travers la radio, j'espérais opérer une « transformation de la réalité pédagogique », terme employé par Gagné & al. (1989) pour définir l'objectif de la « recherche-action ». La question centrale qui sera traitée au cours de ce mémoire et à partir de laquelle j'ai construit mon projet est donc la suivante : comment développer les compétences de production orale d'étudiants universitaires de philologie française de première et deuxième années à travers un module radiophonique sur le web¹.

A partir de l'analyse approfondie du contexte et du cadre théorique de référence, la démarche de conduite de mon projet s'est apparentée à la « recherche-action » telle que la qualifient Gagné & al. (1989) en proposant l'élaboration, la mise à l'épreuve, le bilan et les pistes d'amélioration d'un module de formation. La démarche et les résultats de cette « recherche-action » sont présentés en quatre parties dans ce mémoire. La première partie présente et analyse le contexte dans lequel s'est effectuée la recherche et introduit les orientations pédagogiques envisagées qui débouchent sur la formulation de la problématique à laquelle l'investigation menée doit permettre de répondre. Dans la deuxième partie est exposé le cadre théorique de référence à partir duquel j'ai conçu et mis en œuvre le module de webradio. Il regroupe certains concepts abordés dans le CECR (2001) comme la perspective actionnelle, la pédagogie du projet ou encore l'évaluation mais aussi une méthodologie de l'enseignement/apprentissage « l'approche par compétences » qui met au centre le concept de « genre de discours » (Beacco, 2007). Cette entrée discursive dans les textes permet selon l'auteur de remédier à une focalisation sur le sens qui s'effectue au détriment d'une réflexion sur la forme. La troisième partie rend compte de la démarche d'élaboration du projet et des différentes étapes qui ont permis sa mise en œuvre. L'analyse des productions sonores des étudiants et leur perception du projet font l'objet de la dernière partie et permettent de dresser le bilan du module de création radiophonique. Enfin, quelques perspectives et pistes d'amélioration permettent de donner une suite à cette expérience.

¹ Les créations sonores des étudiants sont disponibles sur le blog : <http://www.francofeelradio.blogspot.com>

Partie 1

-

Présentation du contexte et du projet

Chapitre 1 – L’institution : La Chaire de français de l’Université de Belgrade

La culture française en Serbie relève d’une grande tradition qui s’est traduite entre autres par une forte présence au niveau éducatif. En 1896, la Faculté de philologie de l’Université de Belgrade ouvre sa première Chaire qui est celle de français et l’association culturelle française (actuellement Institut Français) de Belgrade date de 1920. La création d’un lycée franco-serbe à Belgrade est actuellement en projet². C’est dans ce contexte de sympathie pour la France où la langue française jouit d’un grand prestige que j’ai eu la chance d’effectuer mon stage. Je donnerai dans cette première partie un bref aperçu du contexte institutionnel et humain qui a conditionné ma situation en tant que stagiaire et le développement de mon projet.

1.1. Un contexte en évolution

Depuis de nombreuses années, la Chaire de français de la Faculté de Philologie de Belgrade accueille un lecteur français afin de promouvoir la langue et la culture françaises. A partir de 2007, le lectorat est remplacé par un stage pour cause de réductions budgétaires. L’université de Belgrade est financée en partie par l’Etat serbe via le Ministère de l’Education Nationale et des Sports (participation de l’Etat à hauteur de 49%³). Le reste du financement de l’Université provient de tiers, collectivités locales ou fondations privées et de programmes d’investissements financés par des fonds spéciaux (donateurs internationaux, fonds issus de la privatisation d’entreprises, etc.)⁴. Depuis la rentrée universitaire 2006-2007, l’introduction effective du processus de Bologne a entraîné des réformes dans le programme d’enseignement de l’Université de Belgrade où une série de changements ont été mis en œuvre afin de répondre aux objectifs fixés par la Déclaration de Bologne et de proposer une formation conforme aux standards européens. Cette loi prévoit l’établissement d’un système plus centralisé au niveau de l’université afin de mettre fin à l’excès d’autonomie dont jouissent les facultés mais l’université est encore en phase de transition. Concrètement et pour la Chaire de français, le programme d’études a été aménagé avec une semestrialisation des matières et l’introduction des crédits ECTS

² http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/pays-zones-geo/serbie/la-france-et-la-republique-de-1127/#sommaire_3

³ http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Serbie_et_Montenegro.pdf

⁴ http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Fiche_Curie_Serbie_2010.pdf

(European Credits Transfer System) à raison de trente crédits ECTS par semestre. La charge horaire de littérature a été allégée au profit d'autres matières optionnelles plus orientées vers la communication et la sociologie. Une cinquième année de master a en outre été ajoutée. La formule LMD (Licence-Master-Doctorat) aurait dû être introduite dans toutes les institutions d'enseignement supérieur mais la Faculté de philologie continue à appliquer l'ancienne formule 4 + 1 + 3 au détriment de la nouvelle norme LMD 3 + 2 + 3. Cela engendre parfois quelques difficultés à l'heure de la validation des études supérieures pour obtenir une équivalence des diplômes et poursuivre un cursus à l'étranger par exemple. La Chaire de français propose en premier cycle un cursus de « Langue, Littérature et Civilisation françaises » qui se prépare en quatre ans et en deuxième cycle, trois masters qui se font en un an. Les débouchés professionnels au terme du premier cycle se trouvent principalement dans l'enseignement et le professorat, la traduction et l'interprétation. Environ cinq à dix pour cent des étudiants diplômés poursuivent des études doctorales.

Depuis quelques années, la Chaire de français s'investit beaucoup dans le développement de coopérations universitaires avec des universités françaises dans le cadre des projets TEMPUS. Grâce notamment au soutien de l'Institut français de Belgrade, deux des trois masters proposés se réalisent en coopération avec des universités françaises et débouchent sur des doubles diplômes. C'est ainsi que depuis octobre 2009 les étudiants serbes peuvent s'inscrire en double diplôme franco-serbe débouchant sur un Master 2 de « Langues Etrangères Appliquées : mention Affaires et Commerce international » avec l'Université d'Orléans. A la rentrée 2011 a été inauguré un double diplôme de Master 2 à distance en « Didactique de l'enseignement du Français Langue Etrangère » en partenariat avec l'Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines. Ces cours sont assurés en partie via vidéo conférences et une plateforme Moodle et en partie en présentiel lors de deux stages intensifs d'une semaine à Belgrade en janvier et en avril. La concrétisation de ce récent projet ouvre la voie à la mise en place de nouveaux objectifs concernant la modernisation de l'enseignement au niveau didactique avec un souci et une volonté d'introduire les nouvelles technologies dans l'enseignement et d'adopter une démarche plus communicative. C'est à partir de cette nouvelle perspective que j'ai pu proposer et concevoir mon projet.

1.2. Un public hétérogène

Jusque dans les années 2000, la Chaire de français accueillait plus de 500 étudiants mais elle n'en accueille actuellement plus que 350 en premier cycle, répartis de façon plutôt homogène sur les quatre années d'études (plus ou moins 90 étudiants par année). Cette baisse s'explique d'une part par l'importance toujours plus grande de la langue anglaise et d'autre part par le récent engouement des Serbes pour la langue espagnole. En effet, depuis 2000, la Faculté de Philologie de Belgrade compte une Chaire d'études ibériques et le nombre d'étudiants inscrits pour 2005-2006 était de 400. L'Institut Cervantes de Belgrade a en outre plus que doublé son nombre d'inscrits en une année passant de 622 à 1462 apprenants.⁵ Le nombre d'inscriptions d'étudiants toutes filières confondues est également en baisse constante à cause de l'augmentation considérable des frais de scolarité qui sont passés depuis la mise en place du processus de Bologne à environ 1000 euros pour le diplôme de premier cycle et entre 1500 et 1800 euros pour les masters en double diplôme franco-serbe. Il faut noter que le salaire mensuel moyen en Serbie s'élevait en 2012 à 55 505 nouveaux dinars serbes (RSD) soit environ 490 euros brut⁶.

Le processus d'admission des étudiants n'est pas centralisé au niveau de l'Université. Chaque faculté est responsable de l'organisation de ses examens d'entrée. Afin d'intégrer la Chaire de français, les étudiants doivent donc passer un examen d'entrée qui se compose de deux épreuves écrites, une de langue française et une autre de langue serbe. L'épreuve de français est composée de trois tests portant sur des compétences différentes. Le premier est un test de compréhension écrite portant sur un texte relativement simple et court accompagné d'un QCM de dix questions de type vrai/faux. Le deuxième test concerne la grammaire et évalue les connaissances linguistiques de base comme les articles définis et indéfinis, la conjugaison au présent et au passé composé de certains verbes courants comme avoir, être, pouvoir, etc. Le troisième test est celui de production écrite. Les candidats doivent rédiger dix phrases simples en utilisant des mots proposés. L'épreuve de français dure une heure et le test de serbe 45 minutes. A partir des résultats, la faculté établit un classement des candidats en tenant compte de la note à cet examen (coefficient 3) et de la moyenne obtenue lors des quatre années de lycée (coefficient 2) et en fonction du numerus clausus mis en place, ils pourront s'inscrire (note supérieure à

⁵ http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_62.pdf

⁶ http://www.cleiss.fr/docs/regimes/regime_serbie.html

30/100) ou non à la Faculté. Les étudiants ayant obtenu une note supérieure à 50/100 sont admis à titre de boursier, c'est-à-dire que leurs études sont financées par l'Etat. Cela concerne la moitié des étudiants. A la Chaire de français et pour la rentrée 2012, 44 étudiants ont été admis à titre boursier avec un résultat d'environ 83/100. L'autre moitié (environ 45 étudiants) a obtenu une moyenne comprise entre 30/100 et 50/100. Comme les chiffres ci-dessus l'indiquent, le niveau des étudiants au début de leur première année d'études est très hétérogène, ce qui constitue un réel défi pour l'enseignement. Selon ma tutrice qui est professeur de didactique du FLE à la Chaire et même si la Faculté n'a pas encore adopté la classification des six niveaux communs de référence du CECR (Cadre européen commun de référence pour les langues), le niveau moyen des étudiants en français à leur entrée à la faculté oscille entre un niveau A1 et A2 du CECR et B2/C1 au terme du cursus de premier cycle.

Cette hétérogénéité des niveaux en début de cycle s'explique par le fait que les étudiants qui s'inscrivent en première année ont généralement étudié le français au lycée pendant quatre ans et que ceux qui ont fait leur scolarité dans un Lycée Philologique ont huit années de français derrière eux. Dans quelques années, ces différences vont cependant avoir tendance à se réduire. En effet, jusqu'à présent les élèves devaient choisir une seconde langue vivante (LV2) à leur entrée au collège et ils pouvaient décider d'abandonner celle-ci en faveur d'une autre LV2 à leur entrée au lycée. Par exemple, un élève choisissant allemand au collège l'étudiait pendant quatre ans puis pouvait décider de prendre français au lycée pour quatre ans. Depuis la rentrée 2011, les élèves sont obligés de continuer d'étudier la LV2 commencée au collège lorsqu'ils intègrent le lycée. Cette réforme mise en place par le Ministère de l'Education aura donc des incidences tant positives que négatives sur les futures générations d'étudiants de français à l'Université. D'un côté, ils posséderaient un meilleur niveau de français à leur entrée à l'université car ils l'auraient étudié pendant huit ans et leur niveau serait en outre plus homogène. D'un autre côté, le nombre d'étudiants de français devrait diminuer considérablement car peu de collèges proposent le français comme langue étrangère.

1.3. Organisation et communication internes

La Chaire de français est présidée par le Professeur Jelena Novaković et compte au total 17 enseignants : six professeurs titulaires, cinq professeurs assistants (doctorants),

quatre lecteurs serbes, un lecteur belge envoyé à la Faculté de Philologie de Belgrade par Wallonie-Bruxelles International en coopération avec l'Université Catholique de Louvain pour six ans et un stagiaire français (moi-même) envoyé par le Ministère des Affaires Etrangères en coopération avec l'Université Stendhal-Grenoble 3 pour un stage long de neuf mois. Les deux personnes qui m'ont prise en charge à mon arrivée à la Chaire et qui m'ont suivie durant toute la durée de mon stage sont Tatjana Šotra, Ljiljana Djurić et Jana Pavlović. Professeur Tatjana Šotra, ma tutrice de stage, enseigne la didactique du FLE aux étudiants de la Chaire et elle est également responsable depuis la rentrée 2011 du nouveau Master 2 à distance de Didactique de l'Enseignement du FLE en double diplôme avec l'Université de Versailles. Madame Djurić est professeur de thème et version et Jana Pavlović est la coordinatrice de la Chaire de Français. Les autres professeurs enseignent en premier cycle les matières suivantes : littérature, histoire de la littérature, linguistique (grammaire, vocabulaire, phonétique), traduction (thème/ version), expression écrite (essai/ dissertation), compréhension et expression orales, dictée, civilisation francophone, psychologie, philosophie, sciences sociales, communication, latin. Un grand éventail de matières optionnelles est également proposé aux étudiants dont l'apprentissage d'autres langues (vivantes ou mortes).

Au sein de la Chaire, les enseignants jouissent d'une grande liberté concernant l'élaboration de leur programme d'enseignement qu'ils préparent en toute autonomie sans véritable collaboration entre eux, même si en théorie deux comités en supervisent la conception et le suivi : le comité littérature et le comité langue. Les réunions mensuelles qui se déroulent à la Chaire et regroupent tous les enseignants du comité langue auquel je suis rattachée, ne traitent pas en général de questions pédagogiques mais plutôt de thèmes à l'ordre du jour comme des questions d'ordre logistique (organisation des examens trimestriels), les projets TEMPUS en cours (partenariats avec des établissements étrangers qui sont soutenus par des coopérations bilatérales ou multilatérales), des problèmes ponctuels comme des sanctions à prendre en cas de plagiats, etc. N'ayant pas été conviée dans un premier temps aux réunions du fait qu'elles se déroulaient en serbe, langue que je ne maîtrise pas, j'ai néanmoins assisté à ma demande à quelques-unes d'entre elles sans réellement pouvoir y participer à cause de la langue d'une part et d'un manque de communication et d'information sur le programme à l'ordre du jour d'autre part.

Mis à part lors de ces réunions mensuelles, il était très difficile de rencontrer les autres enseignants car nos horaires de cours étaient très différents et ne coïncidaient pas toujours mais aussi parce qu'ils étaient très occupés par d'autres projets pour ou en dehors de la Chaire. Néanmoins, ils se sont toujours montrés très disponibles lorsque je souhaitais m'entretenir avec eux. Ma tutrice, Professeur Šotra, ne m'a pas véritablement guidée dans la progression de mon projet mais elle m'a toujours soutenue et a répondu à mes questions et doutes par un feedback critique et constructif.

Chapitre 2 – Définition de la mission et orientations pédagogiques envisagées

En tant que stagiaire de FLE à la Chaire de français de Faculté de Philologie à l'Université de Belgrade (Serbie) pour l'année académique 2011-2012, ma commande initiale de stage était d'assurer l'enseignement du Français Langue Etrangère aux étudiants de première et de deuxième années inscrits dans le cursus « Langue, Littérature et Civilisation françaises ». Ma mission consistait en l'enseignement de l'expression orale à raison de deux fois 45 minutes de cours par semaine pour chaque année. Ce module est proposé comme matière optionnelle. Aucune programmation pédagogique ne m'a été imposée ou proposée. On m'a laissé une totale liberté de choix des contenus et de méthode d'enseignement avec pour seul objectif le développement des compétences de production orale.

2.1. Analyse du contexte et des besoins

La Faculté de philologie a pour objectif de former des philologues et comme l'a souligné ma tutrice « ce n'est pas une école de langues ». En effet, une grande partie des étudiants de la filière LLCE français possède une bonne préparation linguistique à l'écrit mais l'oral apparaît beaucoup plus fragile, notamment en ce qui concerne la production. Ce constat s'explique par plusieurs facteurs. D'une part, la proportion de cours consacrés à l'oral est minime. Les étudiants de première et deuxième années ont 45 minutes de cours de compréhension orale et 45 minutes de production orale par semaine, ce qui représente une heure trente sur les 28 heures de cours hebdomadaires qu'ils doivent suivre. D'autre part, les classes sont surchargées, entre 30 et 40 étudiants par classe et les salles sont exiguës. Les bureaux sont disposés de telle manière que les étudiants doivent se répartir sur deux files de bureaux jusqu'au fond de la salle, soit une dizaine de rangées. Cette organisation des classes ne facilite donc pas l'enseignement/ apprentissage des compétences orales.

D'autres éléments semblent expliquer cette situation. Pour commencer, l'enseignement du français est centré principalement sur l'apprentissage de la grammaire, de la traduction et de la littérature, ce qui place donc l'oral au second plan. Cette méthode traditionnelle dite de grammaire-traduction entre dans la continuité de l'enseignement dispensé au

collège et au lycée. Les étudiants sont habitués à utiliser des structures morphosyntaxiques de la langue écrite et un vocabulaire soutenu, ce qui paraît peu naturel à l'oral. En outre, la place prépondérante de la littérature, enseignée dans sa dimension théorique sans véritable travail sur la langue, a pour conséquence que les étudiants reproduisent la plupart du temps des discours appris et manquent donc de spontanéité à l'oral. Ma tutrice me faisait remarquer qu'à la Faculté, les étudiants avaient plutôt « une tête bien remplie que bien formée ». Cette remarque fait référence à une exigence formulée il y a très longtemps par Montaigne qui dit que « mieux vaut une tête bien faite qu'une tête bien pleine »⁷. Il me semble en effet qu'une des premières visées de l'enseignement devrait être de former des esprits capables d'organiser et de structurer les connaissances plutôt que d'accumuler des savoirs. Or, la méthode préconisée en cours utilise le thème et la version comme exercices de traduction et la mémorisation de phrases comme technique d'apprentissage de la langue. Il faut également noter que les matières sont dispensées sous forme de cours magistraux où l'enseignant a le statut de maître et est détenteur du savoir et de l'autorité. L'enseignant est chargé de transmettre ce savoir aux étudiants et au moment de l'évaluation, il juge et sanctionne par une note l'appropriation ou non de ce savoir par les étudiants. En outre, la grande majorité des cours sont assurés en langue maternelle soit en serbe, mis à part ceux de la lectrice belge, et les interactions se font encore beaucoup en sens unique du professeur vers les étudiants.

Face à ces constats, il paraissait important de tenter de mettre en place un module qui réponde d'un côté à ce besoin des étudiants de développer leurs compétences orales et d'un autre côté de combler ce manque au niveau des pratiques pédagogiques afin de développer chez les étudiants de nouvelles stratégies d'apprentissage et de les rendre acteur de leur propre apprentissage. Il était nécessaire de tenir compte des exigences qu'implique un cursus universitaire de philologue, c'est-à-dire qu'il ne s'agissait pas de concevoir un cours de conversation mais plutôt de proposer un projet qui prenne en compte le besoin des étudiants d'apprendre à agir en langue étrangère pour pouvoir créer leurs propres énoncés en français. L'acte de parole répondant autant à un besoin de communication qu'il permet de transmettre des idées et des émotions, il semblait également nécessaire de confronter les étudiants aux réalités socio-culturelles francophones afin de favoriser la prise de conscience interculturelle que prône le CECR (2000 : p. 83) qui débouche sur l'acquisition

⁷ Montaigne, *Essais*, Livre I, chap. XXVI.

d'aptitudes et de savoir-faire interculturels. Je formais donc l'hypothèse que mettre en œuvre un projet de longue haleine sur une année académique leur permettrait en outre de s'investir activement dans son élaboration et participerait à leur motivation.

2.2. *Origines du projet*

Le module qui avait initialement été mis en place trois ans auparavant par la lectrice belge en coopération avec un intervenant extérieur était « la pratique de l'oral à travers le théâtre ». Il s'agissait de préparer les étudiants à jouer une pièce qui serait représentée en public à la Faculté en fin d'année universitaire. Je pensais donc poursuivre ce projet mais à la rentrée 2012-2013, il n'y avait qu'une seule étudiante inscrite à ce module qui a finalement été abandonné du moins sous sa forme initiale. Après m'être réunie avec les anciens élèves de théâtre afin de déterminer les causes de l'échec du module, sont ressortis d'une part la mauvaise organisation et gestion de l'atelier et d'autre part le manque de flexibilité de la part des intervenants, particulièrement du metteur en scène extérieur. Par exemple, le choix de la pièce était imposé et s'inscrivait toujours parmi les grands classiques qui ont été « vus et revus cent fois », l'interprétation des émotions des personnages n'était pas toujours négociable, etc. En outre, le module a été à plusieurs reprises qualifié d'« ennuyeux » par les étudiants qui se plaignaient de la monotonie des types d'activités mises en place afin de préparer la mise en scène et le jeu des acteurs. Il m'a également semblé que les textes ne faisaient pas l'objet d'une réelle exploitation pédagogique.

Face à cet état des lieux, il a été décidé en accord avec ma tutrice de concevoir un nouveau module qui permettrait une pratique de l'oral à travers un support autre que le théâtre. Comme il a été mentionné plus haut, la Chaire commence tout juste à s'ouvrir aux TICE (Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) et à mettre en œuvre de nouvelles méthodes d'enseignement/ apprentissage avec le Master 2 à distance de « Didactique de l'enseignement du FLE » et il me semblait intéressant de poursuivre cette avancée pédagogique en proposant un module qui s'inscrive dans cette perspective. En effet, les nouvelles technologies ont commencé à s'implanter à la Faculté de Philologie de Belgrade en 2011 grâce au gouvernement chinois qui lui a fait don d'une trentaine d'ordinateurs qui sont connectés à Internet et reliés en réseau. La Faculté dispose

donc actuellement d'une salle multimédia même si elle est prioritairement réservée aux étudiants de chinois. Cette même année, elle ouvrait une page Facebook⁸ et à la rentrée 2011, elle a également mis en place une plateforme d'apprentissage en ligne Moodle⁹. Une formation à l'utilisation pratique (mais non pédagogique) de Moodle a été proposée à tous les enseignants de la Chaire de français mais seules deux personnes (dont moi) y ont participé. J'ai en effet noté une certaine réticence de la part des professeurs vis-à-vis de n'importe quelle nouveauté qui supposerait un changement dans leur méthode ou contenu d'enseignement mais surtout un manque d'intérêt. Ceci montre un fossé entre les pratiques des enseignants et des étudiants. En effet, les étudiants, qui sont âgés de 18 à 20 ans en première et deuxième années, s'informent et communiquent entre eux principalement par Internet et sont connectés aux réseaux sociaux en permanence et ils s'en servent également dans le cadre de leurs études. Chaque groupe d'étudiants dispose en effet de sa page Facebook où sont publiées toutes sortes d'informations. Il m'a dès lors semblé qu'il serait intéressant d'utiliser les nouvelles technologies comme outil au service de l'apprentissage et d'exploiter un média pour développer l'acquisition de compétences de production orale. Pour des raisons d'intérêt personnel mais aussi car ce média se prête très bien à une exploitation pédagogique pour travailler l'oral du fait de ses caractéristiques intrinsèques, j'ai proposé l'utilisation de la radio en ligne. Ayant soumis mon projet de création d'une webradio à Professeur Šotra qui s'est montrée très enthousiaste à cette idée, nous avons décidé de concevoir et mettre en œuvre un module de « Pratique de l'oral par la création d'une webradio » comme tentative d'innovation pédagogique susceptible d'intéresser et de motiver les étudiants. Après avoir organisé une réunion d'information et présenté le projet de webradio à tous les étudiants de première et de deuxième année (respectivement 90 et 70 étudiants), deux groupes ont été créés : un groupe de onze étudiants de première année et un autre de cinq étudiantes de deuxième année.

2.3. Caractéristiques de la radio exploitables en FLE

La radio présente un aspect de convivialité car elle a le privilège d'établir un lien ténu avec l'auditeur. C'est en effet le seul média qui peut nous accompagner tout au long de la journée sans jamais pour autant nous imposer sa présence. La radio ne verrouille pas

⁸ <https://www.facebook.com/pages/Filolo%C5%A1ki-fakultet-Univerziteta-u-Beogradu/257495684277997>

⁹ <http://moodle.fil.bg.ac.rs/login/index.php>

l'imaginaire mais permet au contraire à chacun de créer sa propre représentation de ce qui est suggéré. L'offre des programmes que proposent les radios étant particulièrement diversifiée, elles nous permettent de nous informer, instruire, cultiver et divertir. Les webradios ont été créées aux Etats-Unis à la fin des années 1990 et sont la transposition de la radio traditionnelle émise à partir des postes de radio et transistors. Elles sont donc principalement caractérisées par l'utilisation du réseau Internet comme système fondamental de diffusion.¹⁰

J'évoquerai ici les différents éléments qui m'ont permis dans un premier temps de projeter le module d'apprentissage à concevoir. Comme évoqué plus haut, de nombreux étudiants peuvent être qualifiés de « natifs numériques » car ils vivent au rythme de l'Internet et des réseaux sociaux. Outre les compétences techniques développées par le simple fait de créer une webradio, le projet les prépare activement à un quotidien où l'informatique est aussi nécessaire que l'alphabétisation l'était autrefois. La webradio présente en outre des intérêts pédagogiques intéressants dans la mesure où sa conception implique toute une série d'actions qui permet aux apprenants d'améliorer leurs compétences de communication, l'interprétation, l'écoute, la documentation, la sélection de contenus, le travail en équipe, la capacité d'analyse, les attitudes d'interaction personnelle et l'évaluation.

2.3.1. Une entrée par les genres discursifs

Les caractéristiques propres au genre radiophonique peuvent offrir de grandes possibilités pédagogiques si on essaie d'étudier ce qui se passe en amont du texte parlé par une approche typologique sur les conditions de production du discours radiophonique. La radio offre en effet un large éventail de documents authentiques oraux qui vont du bulletin météo au reportage en passant par le flash info, l'interview, le débat mais aussi la fiction ou le théâtre radiophonique, les jeux, etc. Ils offrent un contenu linguistique très varié et marqué par rapport aux variations socioculturelles et affectives de la langue parlée (Cuq & Gruca, 2002 : 395). Le choix du type d'émission comme objet de travail pour l'enseignement de l'oral permet de travailler les phénomènes de textualité orale en rapport étroit avec les situations de communication et d'étudier différents niveaux de l'activité

¹⁰ <http://www.webradio.fr/>

langagière (Dolz & Schneuwly, 1998 : 63). Aborder l'oral à partir des genres discursifs permet en effet de structurer l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère et de développer de nouvelles stratégies d'apprentissage chez les étudiants car ils sont ainsi amenés à repérer les schémas pragmatiques partagés, ce qui les aide à construire des hypothèses sur le sens du texte et sur l'intention de son auteur dans une première phase de compréhension. Puis, à partir des régularités et des formes particulières et identifiables du type d'émission (contenus, organisation globale et séquentielle, unités linguistiques et caractéristiques spécifiques à la textualité orale), il leur est possible de déterminer une sorte de « grammaire » de l'émission qui peut être réutilisée en phase de production.

2.3.2. La radio : quels types d'oral ?

Etant donné la variété de l'offre radiophonique, toutes les émissions ne présentent pas les mêmes caractéristiques sonores selon qu'il s'agit d'un débat ou d'un reportage ou encore d'un journal radiophonique et n'offrent donc pas les mêmes possibilités d'exploitation pédagogique. Dans les émissions de radio, on peut différencier deux types d'activités de production orale comme il est fait mention dans le CECR (2001 : 49). Il s'agit de la production orale en continu qui peut prendre la forme d'écrit oralisé comme c'est le cas pour le journal radiophonique ou le flash info par exemple et de la production orale en interaction où l'oral intervient autant en réception qu'en production et revêt un caractère spontané comme dans le débat. Il conviendra donc d'opérer des choix concernant les genres radiophoniques selon les objectifs pédagogiques visés. Comme le souligne Guimbretière (2005), l'écrit oralisé présente l'avantage de faciliter le repérage des caractéristiques discursives afin de le rendre abordable pédagogiquement par la mise à plat des conditions de productions du discours en travaillant par exemple à partir des transcriptions des émissions. En outre, l'écrit oralisé grâce à des phases successives de production écrite en vue d'une version finale du document permet un retour réflexif sur l'élaboration du texte. Il paraît néanmoins important de s'intéresser aux marques prosodiques mais aussi aux phénomènes d'élision et aux variations de registres. Il est en effet nécessaire de tenir compte des caractéristiques du français oral qui ne doivent pas être confondues avec les marques normatives de l'écrit. Si l'oralisation d'un support écrit ne comporte en principe aucun « raté » de l'oral spontané, il comporte par exemple plus de redondances et de reprises lexicales qu'un document écrit, ce qui permet une meilleure mémorisation du contenu sonore (Guimbretière, 2005).

2.3.3. Le langage radiophonique comme perception sonore

De plus, la première spécificité du média est que le langage radiophonique s'appuie sur des éléments uniquement sonores qui sont formés par la voix, la musique, les effets sonores et le silence. Dans son ouvrage *La création de programmes radiophoniques*, Rodero (2011 : 11-12) explique que la combinaison de ces différents éléments construit le sens des informations communiquées. Celui-ci passe entre autres par le ton de la voix mais aussi par la vitesse du débit, la prononciation, le choix d'accentuer certains mots plutôt que d'autres et même les silences. Tous ces choix opérés confèrent une connotation particulière à l'information reçue. Par exemple, la musique peut servir à maintenir l'attention de l'auditeur ou encore à ponctuer un passage. Les sons d'ambiance ou les bruitages renforcent l'ancrage dans la réalité et la parole, elle, transmet le message mais participe aussi à la création d'une ambiance et à l'ancrage du sens de l'information communiquée. L'étude de l'importance des sons dans les différents types d'émissions radiophoniques permet aux étudiants de mener une réflexion sur la perception sonore et son rôle dans l'interprétation du ou des sens. En prenant conscience de l'influence des sons sur l'affectivité, les étudiants découvrent comment ils agissent sur l'inconscient et apprennent ainsi à déchiffrer les informations car chaque auditeur reçoit le message avec des réactions différentes selon sa situation d'écoute, sa disponibilité du moment, son état d'esprit mais aussi sa culture.

2.3.4. Le langage radiophonique : un langage expressif

Le fait que la radio soit un média uniquement sonore constitue en outre un avantage dans la mesure où cette limitation lui confère la principale distinction par rapport aux autres médias : sa capacité à stimuler l'imagination. La radio génère une situation communicative particulière où l'émetteur et le récepteur se voient sans être vus, perçoivent des espaces sans être aperçus, comme le dit si joliment Pedro Pérez Roque : « A partir de rien se dessinent mers, rivières, fleuves, montagnes, animaux, visages, sourires, tristesses. » (Pérez Roque, 2008). Cette situation a donc une incidence sur la façon dont on s'exprime. Les étudiants seront donc amenés à rendre des atmosphères par l'utilisation des sons mais aussi à explorer un lexique expressif, évocateur et imagé afin de générer des images mentales dans l'esprit de l'auditeur (Rodero, 2011 : 15). Dans ce processus actif de créativité et de génération d'images, les étudiants devront effectuer une réflexion sur la langue afin de prendre conscience que les représentations et impressions subjectives qu'ils

se font à partir des documents sonores sont conditionnées en partie par les référents sonores mais aussi par leur propre expérience et connaissance du monde.

2.3.5. La radio, espace d'interprétation orale

Passer de l'écriture à la mise en voix du texte implique le développement de compétences phonologiques mais aussi d'une conscience et d'aptitudes phonétiques (CECR, 2001 : 85-86, 91-92). L'interprétation des productions permet donc de travailler notamment la prononciation, la prosodie, l'accentuation et le rythme de la phrase, les liaisons, l'élision, etc. Une autre part importante de cette activité est la capacité de faire passer des émotions et des sentiments par la parole et la voix dans le cas de la fiction radiophonique par exemple (Rodero, 2011 : 181-182). L'enregistrement des productions orales pour la radio présente plusieurs avantages. D'une part, il rend possible l'écoute individuelle ou collective de la production, ce qui permet un retour réflexif sur l'apprentissage. On pourra encourager l'évaluation formative qui est plutôt orientée vers le processus et permet une remédiation. En s'écoutant, les étudiants prennent conscience de leur voix et repèrent plus facilement leurs erreurs. Ce feedback peut prendre la forme d'auto-évaluation ou encore de co-évaluation (Guichon, 2011) afin d'encourager l'aspect formateur de l'évaluation dans la construction de l'apprentissage. D'autre part, les enregistrements successifs mettent en relief l'évolution de l'apprentissage en rendant visible les progressions des étudiants.

2.4. Problématique

La question centrale qui sera traitée au cours de ce mémoire et à partir de laquelle j'ai construit mon projet est la suivante : comment développer les compétences de production orale d'étudiants universitaires de philologie française à travers un module de création de webradio. Pour répondre à cette problématique, plusieurs questions se posent.

Comment didactiser le média radiophonique pour le rendre utilisable en cours de FLE ? Quels genres discursifs formels de l'oral privilégier, spontanéité vs. réflexivité ? Sur l'acquisition de quelles compétences générales et spécifiques doit-on se concentrer ? Quelles stratégies d'apprentissage le projet permet-il de développer ? Sur quels critères peut-on se baser pour évaluer les compétences développées par les étudiants ? Quelles sont

les perspectives et les limites d'un tel projet compte tenu des contraintes et des besoins des étudiants ?

La deuxième partie tentera de répondre à ce questionnement à partir des recherches théoriques effectuées dans le domaine de la perspective actionnelle et la pédagogie du projet et de l'approche par compétences. Ce cadre théorique constitue en effet la base de la conception et de la mise en œuvre du projet de webradio.

Partie 2

-

Cadre théorique

Chapitre 3 – La perspective actionnelle et la pédagogie du projet

Un des aspects qui a grandement motivé mon choix concernant le projet de création radiophonique et sa mise en œuvre, mis à part de poursuivre l'objectif de développer les compétences orales des étudiants, est la volonté d'intégrer à la Chaire de nouvelles pratiques pédagogiques qui entrent dans la ligne tracée par le CECR afin d'impliquer les étudiants dans un projet à long terme et ainsi de les rendre responsables de leurs apprentissages mais aussi autonomes en les amenant à développer de nouvelles stratégies d'apprentissage.

3.1. L'apprenant acteur de son apprentissage

Pour la conception et la mise en œuvre du projet de webradio, je me suis appuyée sur deux aspects du CECR (2001) qui ont donné une nouvelle orientation à l'approche communicative des années 1980-1990. Il s'agit de la perspective actionnelle qui « considère avant tout l'utilisateur 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 » (CECR, 2001 : 15). En encourageant l'action collective, la perspective actionnelle suscite l'interaction, ce qui amène les étudiants à développer des compétences communicatives lors d'activités langagières pour lesquelles ils doivent mobiliser stratégiquement leurs compétences dans le but de parvenir à un résultat donné. La perspective actionnelle a permis de donner à la pédagogie de projet une place prépondérante en didactique du FLE alors que cette pédagogie pourtant déjà ancienne, avait été peu exploitée jusqu'alors. En effet, le concept de pédagogie de projet remonte au philosophe et pédagogue John Dewey puis l'idée a été précisée par William Heard Kilpatrick en 1918 dans un article publié dans la revue « Teachers College Record » intitulé The Project Method. La pédagogie du projet implique une nouvelle pratique pédagogique dans la mesure où l'apprenant doit accomplir des tâches à l'intérieur d'un projet global. La pédagogie du projet est abordée dans le CECR même si la notion de projet n'y est pas définie : « [...] la pédagogie dite du projet, les simulations globales, nombre de jeux de rôles, mettent en place des sortes d'objectifs transitoires effectivement définis en termes de tâches à réaliser, mais dont l'intérêt majeur pour l'apprentissage tient soit aux ressources et activités langagières que requiert telle tâche (ou telle séquence de tâches), soit aux stratégies ainsi exercées ou mises en action

pour la réalisation de ces tâches. » (2001 : 108). La pédagogie du projet se base sur des buts négociés à atteindre et sur la mise en place de tâches pour atteindre ces objectifs. Pour définir le concept de projet, je me suis appuyée sur la définition de Christian Puren (2003 : 158) : « En pédagogie, le projet est un ensemble de tâches impliquant très fortement un collectif d'apprenants en vue de la réalisation d'un produit déterminé sur une durée relativement longue. ». Les apprenants sont ainsi intégrés au processus et prennent en charge les tâches à effectuer qui sont de type résolution de problèmes. Cela favorise l'acquisition de savoirs durables puisque qu'ils doivent construire eux-mêmes leurs savoirs.

3.2. Ancrage du projet dans la vie sociale

La perspective actionnelle et la pédagogie du projet privilégient la mise en place de projets qui sont ancrés dans un contexte social authentique. Le média radiophonique permet cet ancrage car il véhicule tout un univers culturel. La radio permet en outre d'aborder la réalité d'une manière particulière dans la mesure où elle reflète l'expression d'une certaine culture (Cuq & Gruca, 2002 : 395). Le projet de création d'une webradio avec des étudiants de français s'inscrit par conséquent parfaitement dans cette perspective car il fait l'objet d'une réalisation concrète par l'utilisation d'un blog comme support de diffusion des créations radiophoniques. Grâce à cette communication « vers l'extérieur », le projet dépasse les frontières de la classe et peut atteindre un public varié. La diffusion des productions en dehors du cadre scolaire représente donc un véritable enjeu pour les étudiants car elle implique une reconnaissance sociale. Ainsi, la production orale n'a plus seulement comme finalité l'évaluation et la langue est considérée comme un instrument d'action sociale (Perrichon, 2009 : 100). La réalisation d'interviews par exemple, en suscitant des échanges et des interactions avec des acteurs de la vie culturelle francophone à Belgrade, inscrit les étudiants dans un contexte social incluant la langue et culture cibles. Les compétences linguistiques et interculturelles sont ainsi développées en même temps que les savoirs socioculturels qui sont « la connaissance de la société et de la culture de la (ou des) communauté(s) qui parle(nt) une langue » (CECR, 2001 : 82). Créer des émissions radiophoniques avec des étudiants de philologie française a aussi l'avantage de dépasser les cloisonnements entre les disciplines et d'aborder les apprentissages dans un contexte qui leur donne un sens. Les étudiants peuvent ainsi réinvestir dans un projet global les savoirs et savoir-faire qu'ils ont acquis dans les autres matières de leur cursus. Qu'il

s'agisse de fiction radiophonique, d'un reportage ou d'une chronique gastronomique, les étudiants apportent leurs connaissances individuelles mais aussi leur propre vécu et expérience pour concevoir les émissions.

3.3. *Un apprentissage collaboratif*

La création d'une webradio permet d'impliquer les étudiants dans un projet collectif de réalisation d'émissions radiophoniques et pour la mise en œuvre d'un tel projet, le passage de l'action individuelle à l'action collective est indispensable et il constitue le cœur d'un enseignement de type actionnel (Hamez, 2009 : 84). Le projet de création d'une webradio se réfère non seulement à l'environnement social des étudiants mais il est également réalisé en « société » avec les autres étudiants ou des intervenants extérieurs. Les étudiants participent en outre activement à toutes les étapes de la réalisation des émissions qui vont de la recherche d'information à la diffusion de l'émission en passant par la définition d'un thème, la préparation à l'écriture, l'enregistrement et le montage. Pour chaque émission, le groupe fonctionne comme une équipe de rédaction où chaque étudiant occupe une fonction et doit accomplir une ou des tâche/s spécifique/s comme rechercher des informations sur le thème à traiter, contacter un invité, rédiger une partie du scénario ou du conducteur¹¹, conduire une interview, etc. La prise de décision, la négociation, la mise en commun et la production sont autant de savoirs d'actions qui se manifestent dans la mise en œuvre du projet (Hamez & Lepez, 2009 : 54). Le bon déroulement du projet repose donc sur un travail en groupes restreints où la communication, la collaboration et la coopération des étudiants sont indispensables. La création de la webradio repose en effet sur un apprentissage coopératif et collaboratif à la fois.

J'ai repris la conception de Nissen (2003 citée par Perrichon, 2009 : 105) qui considère ces deux modes de fonctionnement du groupe comme deux manières différentes d'organisation en vue de la réalisation de la tâche. « La coopération est généralement conçue comme une interaction entre des personnes travaillant en groupe qui facilite la réalisation d'un produit ou d'un but » (Nissen, 2003 citée par Perrichon, 2009 : 104). Cette définition insiste sur le partage du travail et la répartition des tâches entre les étudiants suivant leurs compétences puis de leur mise en commun afin de créer le produit final. Par

¹¹ Cf. Glossaire pour une définition de ces termes

contre, la collaboration consiste en la participation à des activités collectives pour accomplir à plusieurs un but partagé. Elle intervient donc lorsque les étudiants réalisent ensemble les tâches à effectuer et que chaque étape en vue de la réalisation d'une production commune fait l'objet d'une négociation. Selon Springer (2009 : 515) « l'apprentissage est de ce fait vu comme la participation à un processus social de construction de connaissances, une transformation sociale des individus et de leur environnement. ». Dans une démarche collaborative d'apprentissage, l'accent est donc mis sur les processus qui ont abouti à l'accomplissement de la tâche plus que sur le produit final, ce qui fait que cette démarche est « fortement orientée vers une finalité de responsabilisation et d'autonomisation des apprenants » (Puren, 2009 : 9). En effet, les interactions avec le groupe permettent aux étudiants de partager leurs informations, de négocier le sens à donner à leur travail et de valider leurs connaissances. Pour cela, ils doivent faire preuve d'autonomie et assumer une certaine responsabilité afin de prendre en charge leur propre apprentissage tout en tenant compte des objectifs communs à atteindre afin de réaliser le projet. La collaboration en vue de la réalisation d'un projet associe donc la démarche de l'étudiant et du groupe dans un même effort de construction et de mutualisation des connaissances où « les apprenants collaborent aux apprentissages du groupe et, en retour, le groupe collabore à ceux des apprenants. » (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001 : 42). Cette nouvelle configuration de l'apprentissage redéfinit le rôle de l'enseignant dans ses relations avec les étudiants. Il n'est plus le seul détenteur du savoir et ne se limite plus à transmettre des savoirs mais adopte plutôt un rôle de guide dans la mesure où il accompagne les étudiants dans leurs démarches d'apprentissage. Henri & Lundgren-Cayrol ajoutent que « [l]e formateur y joue le rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances. » (2001 : 42).

La mise en œuvre d'un projet de webradio, en favorisant l'apprentissage collaboratif présente donc de nombreux avantages. Dans l'article *La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif*, Springer (2009 : 515) présente les spécificités et bénéfices de l'apprentissage collaboratif que j'ai pu appliquer au projet de webradio. Les étudiants doivent accomplir des tâches complexes comme par exemple rédiger le conducteur d'une émission afin d'atteindre un but clairement défini qui est celui de diffuser des émissions sur la webradio. Pour atteindre cet

objectif, ils doivent prendre des décisions ensemble sur la manière de procéder. Par exemple, pour la recherche documentaire qui est indispensable à l'élaboration des reportages, interviews et autres émissions, ils ont accès à de nombreuses ressources notamment grâce à Internet et aux documents disponibles à la médiathèque de l'Institut français de Belgrade, et doivent donc traiter une grande quantité de documents et d'informations authentiques. L'élaboration des différentes émissions implique des interactions entre les étudiants mais également avec des intervenants externes francophones (artistes, musiciens, experts, professeurs d'universités, etc.) qui sont invités par l'Institut français de Belgrade et qu'ils peuvent essayer de contacter pour une interview ou une contribution à leurs émissions. Grâce à cette implication directe dans l'action, ils développent de nouvelles compétences, communiquent et partagent leur savoir. Les différentes étapes d'élaboration des émissions se faisant en petits groupes (recherche documentaire et sonore, rédaction du conducteur, montage), les étudiants ont la possibilité de s'auto-évaluer tout au long du processus mais cela permet aussi une co-évaluation afin d'obtenir le meilleur résultat. Ces procédés d'évaluation entraînent une réflexion sur leurs actions et sur les ressources mobilisées et donc sur leur apprentissage en général.

3.4. *L'évaluation dans le projet de webradio*

Le module de production orale dont j'étais chargée étant une matière optionnelle, il ne permet pas d'obtenir de crédits et n'est donc pas sanctionné par une note. La question de l'évaluation s'est dès lors posée à moi. A la Chaire, l'évaluation est sommative et prend la forme d'examens semestriels qui semblent plus avoir pour objectif le « contrôle des connaissances » qu'être un ensemble de procédures destinées à évaluer les apprentissages des étudiants en matière de compétences, savoirs et savoir-faire. Cela peut s'expliquer par le fait que les objectifs de la formation et les objectifs généraux ne sont pas vraiment définis. En effet, au terme de leur cursus de quatre ans, les étudiants de *Langue, Littérature et Civilisation Françaises* doivent être « aptes à maîtriser la langue étrangère » selon le descriptif de leur diplôme mais aucune spécification n'est donnée pour le sens de cette « aptitude à maîtriser » le français. En outre, les procédures et procédés des examens semestriels sont laissés à la responsabilité des enseignants de chaque matière, ce qui implique une grande hétérogénéité au niveau de l'évaluation. En effet, les modalités d'évaluation à l'université s'expliquent par la forme dominante de transmission du savoir

où chaque enseignant a ses propres exigences. Ce modèle traditionnel des enseignements où les cours et les examens sanctionnés par une note sont liés à la personne de chaque professeur, contribue à la démotivation des étudiants.

Les évaluations sommatives ont lieu après chaque semestre en janvier et en juin et quatre sessions de rattrapage sont prévues en avril pour la session de janvier ; en septembre, début octobre et fin octobre pour le deuxième semestre. Les effets de ces nombreuses sessions de rattrapage sont négatifs autant pour les étudiants que pour les enseignants car elles empiètent de plus en plus sur le temps consacré aux enseignements proprement dits et le laps de temps laissé aux étudiants entre les sessions d'examens n'est pas vraiment utilisé aux fins de préparation des examens car ces périodes correspondent aux vacances scolaires. Le contrôle continu n'est pas prévu et l'évaluation formative, qui propose d'analyser dans le processus d'apprentissage les facteurs inhibiteurs ou facilitateurs de celui-ci, n'est pas non plus considérée. La correction des évaluations n'est pas effectuée faute de temps, il n'y a donc pas de contrôle des résultats ni possibilité de remédiation car les erreurs ne sont pas traitées par un travail spécifique.

Il m'a donc semblé qu'étant donné que je ne devais pas noter les étudiants participant au module de webradio, il serait bénéfique de mettre en place un système/dispositif d'évaluation motivante afin, d'une part, que les étudiants n'aient plus une unique représentation de l'évaluation comme sanction mais qu'ils perçoivent l'évaluation différemment comme un processus formatif. D'autre part, il m'a paru important qu'ils soient intégrés au processus d'évaluation et qu'ils y participent activement par l'auto-évaluation et la remédiation. Si l'évaluation de l'oral a la réputation d'être une tâche complexe du fait de son caractère éphémère et qui ne laisse pas de traces, le module de création radiophonique par sa spécificité intrinsèque permet un réel travail sur la production orale dans la mesure où l'enregistrement numérique des réalisations sonores rend possible un retour sur les productions pour un travail d'évaluation et de remédiation. Dans le cadre du projet de webradio, je me suis basée sur une « évaluation communicative » (CECR, 2001 : 139) qui combine l'évaluation du savoir et de la capacité (mise en œuvre de la compétence ou performance) des étudiants car elle « teste l'utilisation pratique de la langue dans des situations significatives et tend à présenter une image équilibrée de la compétence qui se manifeste [...] et se fait par des tâches langagières et communicatives fondées sur un programme connu approprié, donnant à l'apprenant

l'occasion de montrer ce à quoi il est arrivé » (CECR, 2001 : 139). En effet, l'évaluation porte sur les deux aspects car l'objectif final étant la production d'une émission de radio, le déroulement du module prévoit une phase de sensibilisation aux émissions puis une autre d'analyse qui débouche sur une phase d'appropriation par une série de tâches ciblées puis de réinvestissement lors de la production de leur propre émission, ce qui prend en compte autant les compétences générales que les compétences communicatives langagières. Il m'a également paru important que l'évaluation ait lieu tout au long du processus d'élaboration des émissions de radio. Ce type d'évaluation est qualifiée d'évaluation formative/formatrice et est définie comme « un processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles. L'enseignant peut alors les utiliser pour l'organisation de son cours et les renvoyer aussi aux apprenants. » (CECR, 2001 : 141). L'évaluation formative/formatrice permet ainsi aux étudiants de progresser dans leur apprentissage grâce au feedback fourni par l'enseignant qui peut déboucher sur des activités de remédiation qui ont pour but de résoudre les difficultés d'apprentissage concernant des savoirs, savoir-faire langagiers et communicatifs mais aussi sur les modalités d'apprentissage (Cuq & Gruca, 2002). L'évaluation formative propose donc d'analyser dans le processus d'apprentissage les facteurs inhibiteurs ou facilitateurs de celui-ci et d'en faire prendre conscience aux étudiants. Le facteur de motivation réside ainsi dans le sentiment de progrès notable que les étudiants ont de leur apprentissage.

Le CECR met en relation l'évaluation formative avec l'auto-évaluation de la performance qu'il qualifie de « jugement que l'on porte sur sa propre compétence » (2001 : 144) dans la mesure où elle développe cette dernière par son orientation sur le processus, la remédiation qu'elle rend possible, et l'explicitation des critères. L'auto-évaluation dans le module de webradio a pour objectif d'impliquer les étudiants dans l'acte d'évaluer mais aussi de développer chez eux des stratégies d'apprentissage qui leur permettent d'anticiper les tâches, augmentent leur capacité à les planifier, à produire des critères objectifs et à les intérioriser. En outre, comme l'indique le CECR, l'auto-évaluation est un « facteur de motivation et de prise de conscience : elle aide les apprenants à connaître leurs points forts et reconnaître leurs points faibles et à mieux gérer ainsi leur apprentissage. » (2001 : 144). Elle peut prendre la forme de fiches ou grilles où les critères d'évaluation doivent être spécifiés et définir clairement les normes de capacité selon les objectifs à atteindre. Mais il est également possible d'inciter les étudiants à participer à l'établissement des critères d'évaluation de leurs productions afin de leur faire assumer une part des responsabilités.

Les dimensions à évaluer sont différentes selon le genre radiophonique mais également selon le degré d'avancement dans l'élaboration de l'émission. Par exemple, les fiches d'auto-évaluation peuvent servir de listes de contenus attendus avant le début de la production mais lorsque l'émission de radio est produite, on peut alors évaluer les compétences d'action (contenus et rituels interactifs du genre intégrés), discursives (organisation du texte) et linguistico-discursives (caractéristiques de surface de la textualité orale) des créations sonores (Dolz & Schneuwly, 1998 : 82). La co-évaluation qui permet l'introduction de plusieurs points de vue d'évaluateurs, même si elle n'est pas abordée dans le CECR (2001), me semble également être efficace sur le plan de l'évaluation formative et peut avoir un rôle positif sur les apprentissages. La co-évaluation est définie comme l'ensemble des situations dans lesquelles les étudiants sont associés à l'observation, l'évaluation ou la notation d'un ou plusieurs pairs (Guichon, 2011). Par leur implication active dans le processus d'évaluation, les étudiants sont amenés à développer des compétences de collaboration mais aussi de co-construction des savoirs et savoir-faire car les connaissances et les compétences sont ainsi partagées. Grâce à la co-évaluation, les étudiants se responsabilisent dans leur processus d'apprentissage grâce à la réflexion et la réaction de leurs pairs. Elle augmente également la motivation dans la mesure où elle confère une plus grande transparence à l'acte d'évaluation (Guichon, 2011). L'auto-évaluation et la co-évaluation dans le cadre de la création d'émissions radiophoniques débouchent sur la possibilité d'auto-correction et de co-correction grâce à l'écoute individuelle ou en groupe des productions sonores. Cette remédiation directe est rendue possible par la prise de conscience de certaines erreurs qu'engendre l'écoute différée de son propre discours ou du discours des autres dans le cas d'une écoute collective durant laquelle les autres étudiants participent à la révision de la production.

Ces différents aspects théoriques que j'ai pris en compte pour l'élaboration du module de création radiophonique m'ont permis de concevoir un projet qui soit centré sur l'apprenant considéré dans toutes ses dimensions d'acteur social agissant sur son environnement et responsable de son apprentissage. Pour la conception plus pratique du projet, je me suis appuyée sur les recherches menées sur l'approche par compétences qui préconise une entrée didactique par les genres discursifs (Beacco, 2007).

Chapitre 4 – Une approche par compétences

Le média radiophonique possède une caractéristique intrinsèque qui est de se présenter sous forme d'émissions correspondant à divers genres. Je suis donc partie de cette constatation pour élaborer le module de webradio et je me suis appuyée sur les recherches menées sur l'approche par compétences (Beacco, 2007) qui mettent au centre le concept de genres de discours. Trouvant son origine dans l'enseignement sur objectifs spécifiques et s'inscrivant dans la lignée du CECR, le principe directeur de cette approche repose sur le choix de la spécificité. Beacco explique en effet que « la langue est un ensemble différencié de compétences, solidaires mais relativement indépendantes les unes des autres et dont chaque élément est susceptible de relever d'un traitement méthodologique particulier » (2007 : 54). Cette approche estime donc qu'il peut y avoir autant de méthodologies d'enseignement que de compétences identifiées. Tout comme dans le CECR, cette approche considère que la connaissance d'une langue peut être vue comme un ensemble d'éléments qu'il est possible de distinguer et d'identifier en tant que tels et qui constituent des composantes de la compétence de communication. Cette compétence à communiquer langagièrement relève d'activités autant langagières que non langagières et l'enseignement de la compétence de communication revient donc à identifier la nature des savoirs qui la composent, à les sélectionner comme objectifs d'apprentissage et à les articuler entre eux (Beacco, 2007 : 70).

L'approche par compétences souligne en outre l'importance d'autres concepts du CECR qui sont moins mis en avant que ceux de *tâche* et *action* mais qui sont tout aussi centraux : *stratégie*, *texte* et *compétence(s)* (Beacco, 2010 : 98). Le CECR analyse en effet la compétence à communiquer langagièrement en trois composantes dites compétence linguistique, compétence sociolinguistique et compétence pragmatique (2001 : 17) qui permettent de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer (2001 : 15). L'approche par compétences s'inspire donc de ce modèle proposé par le CECR pour structurer l'organisation des enseignements par stratégies où les réalisations attendues sont appelées *texte* dans le CECR, défini comme une « séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche »

(2001 : 15) et que Beacco rapproche du concept de *genre de discours* (2007 : 91). L'approche par compétences privilégie en effet une entrée par la composante discursive à laquelle les autres compétences sont ensuite articulées car elle se prête le mieux à une approche méthodologique par compétences spécifiques. S'inscrivant dans la lignée du modèle à quatre compétences développé par Canale (1983 in Beacco, 2007 : 75) qui regroupe les compétences grammaticale, sociolinguistique, discursive et stratégique, l'approche par compétences intègre également des compétences relevant de savoirs et savoir-faire. Elle prend en effet en compte la nécessité des usagers d'une langue de mobiliser plus ou moins de ressources linguistiques, discursives et stratégiques selon le degré plus ou moins important de « tension communicative »¹² que ce soit en réception ou en production, selon des modalités différentes, dans un délai et une durée plus ou moins longs et avec plus ou moins de recours à des aides extérieures, (Beacco, 2007 : 106). Dans le cas du projet de webradio, le degré d'intensité de tension communicative selon les compétences est moyen car les émissions radiophoniques réalisées entrent dans un genre de production orale déterminé qui est celui de la production orale préparée.

4.1. *Le choix de la production orale en continu*

Le CECR (2001 : 48) définit les tâches de communications orales en fonction des situations de communication de la vie courante qui impliquent les usagers de la langue dans des activités langagières communicatives. Il distingue ainsi deux types d'activités orales : les activités communicatives en interaction qui font intervenir des processus réceptifs et productifs, sans être pour autant une combinaison de ces activités, et qui présentent un aspect spontané comme dans la conversation, et les activités de production orale où « l'utilisateur de la langue produit un texte ou énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs » (CECR, 2001 : 48). Ces activités orales de production sont donc un processus productif monologué suivi. Le CECR fournit quelques exemples en nommant les annonces publiques et les exposés qui incluent des activités comme lire un texte à voix haute, faire un exposé en suivant des notes ou commenter des données visuelles, jouer un rôle qui a été répété, chanter, etc. (CECR, 2001 : 48). A partir de ces exemples mais aussi des échelles proposées pour illustrer la production orale (CECR, 2001 : 49), on peut noter que les contenus de la production orale sont préalablement préparés puis délivrés à un

¹² Cf. Annexe 1 pour consulter le tableau (Beacco, 2007 : 107)

auditoire sous la forme d'un monologue suivi. Les apprenants doivent donc montrer des qualités d'organisation des idées et des savoir-faire spécifiques à cette activité.

Sachant que les émissions radiophoniques peuvent présenter les deux formes d'oral interactif et monologué (débat, interview, etc. ou journal radiophonique, reportage, etc.), j'ai choisi de me concentrer sur la production orale en continu pour le module de webradio considérant les besoins des étudiants mais aussi les conditions matérielles et techniques disponibles à la Chaire et pour des questions de cohésion méthodologique. En effet, dans le cadre de leurs études, les étudiants de français sont amenés à présenter des travaux oraux qui prennent la forme de présentations orales ou d'exposés et ils passent également un examen d'expression orale qui se déroule sous forme de commentaire de texte. Ils sont donc rarement amenés à interagir à l'oral. Ensuite, en ce qui concerne le matériel, je ne disposais que d'un microphone et d'un enregistreur numérique, ce qui rend l'enregistrement de débats où plusieurs locuteurs doivent s'exprimer en même temps délicat dans la mesure où il est nécessaire d'avoir une table de mixage à laquelle sont connectés plusieurs microphones. Enfin, l'oral monologué permet de se concentrer sur le développement de stratégies et de compétences de production de textes oraux. En effet, la production orale en continu lorsqu'elle est préparée comme c'est le cas de la plupart des émissions radiophoniques, fait apparaître une structure de discours assez stable et régulière et donc plus facilement repérable. Cela facilite ainsi la planification du discours et permet un travail réflexif sur la langue. J'ai néanmoins fait une exception en décidant d'aborder le genre de l'interview radiophonique qui me semble présenter un grand intérêt pédagogique dans la mesure où elle permet un contact direct des étudiants avec la langue et la culture francophone à Belgrade. La décision d'intégrer l'interview au programme du module de webradio n'altère cependant en rien le choix méthodologique de privilégier une entrée par la composante discursive comme le préconise Beacco (2007) dans l'approche par compétences.

4.2. Une entrée par la composante discursive

4.2.1. Choix terminologiques

Certains linguistes et didacticiens partent du discours comme unité linguistique pour décrire le fonctionnement de la langue car ils estiment que la linguistique phrastique est insuffisante pour cela. Ils définissent le discours comme une succession de phrases qui sont

en relation avec le contexte d'énonciation, ce qui implique qu'il est étroitement lié à ses conditions d'élaboration (Kucharczyk, 2009 : 78). Comme il a été mentionné plus haut, le CECR emploie le concept de texte pour définir « toute séquence discursive orale ou écrite que les usagers/apprenants reçoivent, produisent ou échangent » (2001 : 75). Les textes remplissent des fonctions dans la vie quotidienne qui se présentent sous forme de différents supports utilisés dans des buts et contextes variés. Ils diffèrent dans leur structure et leur présentation. C'est ainsi que les textes peuvent être classés selon « des types différents appartenant à des genres différents » (CECR, 2001 : 75). Les émissions de radio sont évoquées dans le CECR comme support et les spectacles, les commentaires sportifs et les informations radio sont cités à titre d'exemples comme genres et types de textes (2001 : 76). Je retiendrai la terminologie de Beacco qui emploie plutôt la notion de genre de discours ou genre discursif qui se réfère aux « formes prises par la communication telle qu'elle s'effectue dans une situation sociale et une communauté de communication données, identifiées comme telles par des paramètres (lieu, type de participants...) et où prend place une forme discursive spécifique comme : une conférence, un fait divers, une anecdote, une dispute, un mythe, une prière... » (2007 : 96). J'ai donc choisi de retenir le concept de genre de discours plutôt que types de textes pour spécifier la composante situationnelle et sociale de la compétence de communication. De même, le concept de composante discursive a été préféré à celui de compétence pragmatique utilisée dans le CECR (2001 : 96) car selon Beacco (2007 : 96), il caractérise la compétence proprement communicationnelle et langagière de l'utilisateur alors que la compétence pragmatique du CECR fait plutôt référence à une compétence cognitive de l'apprenant qui lui permet de structurer des phrases en ensembles cohérents. Dans le CECR, il s'agit en effet des compétences de l'apprenant à savoir gérer et structurer le discours par rapport à son organisation thématique, sa cohérence et cohésion, ses relations logiques, son style et registre (2001 : 96).

4.2.2. Une structuration des enseignements/apprentissages

Après cette spécification terminologique, il convient de définir cette approche de l'enseignement communicatif par la compétence discursive. Selon Beacco (2004 : 110), un locuteur ne se définit pas selon son degré de maîtrise de la langue mais selon sa capacité individuelle à utiliser les formes génériques de la communication verbale selon la situation et ses besoins. Il s'appuie sur les travaux de Bakhtine concernant la question des genres

(1984) lorsqu'il postule que les représentations liées au texte sont fondamentalement génériques (fable, exposé, conférence, etc.). Les locuteurs reconnaissent en effet immédiatement les genres et s'y conforment dans leurs productions. Ces énoncés présentent en effet certaines régularités indépendantes des énonciateurs et sont donc identifiés par les membres d'une communauté culturelle donnée comme appartenant à un genre. Le caractère consensuel de son identification permet donc d'identifier le genre discursif comme « une catégorie métalinguistique relevant de la connaissance ordinaire mais formellement descriptible, bien que la nature de ces formes ne soit pas définie. » (Beacco, 2004 : 111). Les genres discursifs peuvent ainsi être considérés comme une catégorisation linguistique et didactique destinées à structurer les enseignements dans la mesure où ils rendent possible une approche à partir des réalisations particulières que prend la communication dans une situation précise. Cette approche permet par conséquent de stabiliser les éléments formels des pratiques face à la variété des pratiques langagières mais aussi de doter les étudiants de moyens d'analyse des conditions sociales effectives de réception et de production de textes. En outre, une approche par les genres permet d'agir efficacement sur les capacités langagières des apprenants car le genre représente une unité de travail qui leur offre une vision d'ensemble de leur processus d'apprentissage. Comme l'expliquent Dolz et Schneuwly (1998 : 85), le choix de textes correspondant à un genre spécifique permet de viser des objectifs à la complexité variable et rend possible une approche en spirale où le même genre peut être abordé plusieurs fois avec donc les mêmes objectifs mais une difficulté croissante. Le regroupement des genres facilite ainsi la détermination de critères visant des objectifs qui sont homogènes quant aux ordres de capacités langagières. D'un point de vue didactique, la diversification des genres travaillés est régulée par les regroupements des genres et permet de définir, en les comparant, des spécificités de fonction des genres.

4.2.3. Un cadre d'analyse

Dans leur ouvrage consacré à l'enseignement de l'oral en langue maternelle, les auteurs Dolz et Schneuwly (1998) préconisaient déjà le choix de « textes empiriques oraux » comme objet de travail pour l'enseignement de l'oral car le texte permet de « travailler les phénomènes de textualité orale en rapport étroit aux situations de communication, d'étudier différents niveaux de l'activité langagière et de rendre l'enseignement plus significatif » (1998 : 63). Ils expliquent en effet que le travail sur les

genres fournit un cadre d'analyse des contenus, de l'organisation de l'ensemble du texte et des unités linguistiques et paralinguistiques associées à la textualité. Pour cela, les auteurs font également référence aux travaux de Bakhtine (1984) et plus particulièrement aux trois dimensions qui définissent le genre. Cela leur permet de déterminer un cadre d'analyse et de s'en servir de base pour l'élaboration de séquences didactiques visant le développement de compétences de production orale. En premier lieu, les contenus dont la pertinence et le caractère dépendent du sujet de l'intervention deviennent dicibles à travers le genre. La deuxième dimension fait référence à la structure communicative qui est l'organisation discursive des textes et qui varie en fonction de son appartenance à un genre spécifique comme par exemple l'exposé oral, dans lequel les contenus, l'organisation du plan, la progression des thèmes, le marquage linguistique du texte ou encore les stratégies de l'orateur sont différents d'un discours. Enfin, la dernière dimension concerne les configurations spécifiques d'unités linguistiques qui sont des traces de la position énonciative de l'énonciateur, des ensembles particuliers de séquences textuelles et de types discursifs qui forment sa structure (Dolz & Schneuwly, 1998 : 65). Les étudiants doivent également acquérir un savoir-faire consistant à maîtriser un ensemble de relations entre les phrases : les relations entre thème et rhème, information donnée et information nouvelle, cause et conséquence, succession, etc. (Beacco, 2007 : 96). Cette capacité à concevoir une série d'énoncés articulés entre eux en termes de cohérence, cohésion, organisation rhétorique, logique est aussi évoquée dans le CECR (2001) dans le cadre des activités de production.

4.2.4. Un modèle didactique

L'approche par les genres discursifs sert à la fois des objectifs de communication et d'apprentissage. Dolz et Schneuwly (1998) et Beacco (2007) proposent ainsi des modèles didactiques de genres qui sont assez semblables. Les premiers considèrent que le genre se caractérise par le lieu social de la production, dans le cas de mon projet il s'agit de la radio, car il détermine un contexte bien précis dans la mesure où les énonciateurs jouent des rôles distincts. La radio implique en effet que le public est dans une certaine mesure inconnu mais l'interaction n'y est pourtant pas inexistante mais potentielle ou virtuelle (Beacco, 2004 : 208). On peut par exemple imaginer que des questions pourraient être posées ou que des précisions pourraient être demandées comme c'est le cas à la fin d'une conférence. On sait également qu'une communication a lieu entre le lecteur et l'auteur dans les œuvres

littéraires. Pour la webradio qui sera diffusée sur un blog, on peut considérer que l'option de laisser un commentaire pour chaque émission publiée constitue une forme de communication avec l'auditeur. Beacco (2007 : 94) propose un modèle de l'approche de l'enseignement communicatif par compétence spécifique sur lequel j'ai basé l'élaboration du module de webradio. Deux structurations différentes sont données, l'une proposant une entrée par la composante stratégique, l'autre par la composante discursive. J'ai opté pour la seconde option dans la mesure où elle s'adapte mieux aux besoins langagiers de mes étudiants dans le cadre de la création radiophonique car ces besoins sont identifiables et analysables en termes de répertoire de genres discursifs à acquérir comme par exemple le reportage, le flash info, l'interview, etc. Voici la structuration proposée (Beacco, 2007 : 94) :

« Structuration II :

- Composante discursive commandant la catégorisation des objectifs d'apprentissage par genre de discours ;
- composante stratégique organisant des activités d'appropriation portant sur des savoir-faire langagiers et cognitifs et visant la maîtrise de genres de discours ;
- composante formelle (éventuelle) relative à l'acquisition par systématisation des régularités du système de la langue à l'œuvre dans les genres discursifs ;
- produit : maîtrise en production /réception de certains genres discursifs ;
- produit escompté : mise en place d'une compétence à communiquer langagièrement. »

A ce modèle qui situe les enseignements au niveau de composantes hiérarchiquement élevées comme l'est la compétence communicative langagière, j'ai articulé une compétence qui a un caractère plus opérationnel en classe : la compétence phonologique qui est indispensable pour le projet de webradio. Je me suis ainsi appuyée sur les recommandations de Dolz et Schneuwly (1998 : 72) qui proposent un modèle dans lequel le but des situations de communication influence l'organisation textuelle du discours, l'emploi du vocabulaire et des formes langagières et où la prononciation et la prosodie occupent une place importante.

4.3. Articulation des compétences

A partir des modèles proposés par Dolz et Schneuwly (1998) et Beacco (2007), on retient une approche par la composante discursive à laquelle sont articulées d'autres compétences, dans le cas de la production radiophonique, la composante stratégique, formelle et phonologique.

4.3.1. La composante stratégique

Dans une première définition proposée par Canale et Swain (1980 : 30), la compétence stratégique est mise en œuvre « pour compenser les interruptions de la communication dues à un maniement imparfait de la langue ou une connaissance imparfaite de cette langue ». Cette compétence fait donc référence aux activités par lesquelles les étudiants compensent leurs lacunes verbales ou les dysfonctionnements de la communication. Le CECR a élargi la portée de la compétence stratégique en englobant pour les activités de production des opérations métacognitives de *Pré-Planification, Exécution, Contrôle* et *Remédiation* (2001 : 48). Selon le CECR, « les stratégies sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis » (2001 : 48). Ces stratégies ne devraient donc pas s'interpréter selon un modèle d'incapacité ou une manière de remédier à un déficit langagier ou à une erreur de communication dans la mesure où les locuteurs natifs les utilisent également de façon régulière. La compétence stratégique peut ainsi être considérée comme une compétence cognitive générale dans la mesure où les usagers de la langue la mobilisent en permanence dans la réalisation des autres compétences, de manière consciente ou automatisée. Beacco (2007 : 75) ajoute qu'il s'agit d'une compétence de nature non langagière qui est considérée comme transversale aux activités d'acquisition des langues et qui organise centralement les activités langagières dont elle assure la cohérence.

Les stratégies sont donc vues comme la jonction entre les ressources des étudiants, soit leurs compétences, et ce qu'ils peuvent en faire lors d'activités communicatives. Les trois principes dont fait mention le CECR : planification de l'action, équilibre des ressources et

compensation des déficiences au cours de l'exécution, et contrôle des résultats et remédiation (2001 : 29) sont des compétences cognitives sollicitées pour décrire la production. La planification signifie prévoir et organiser un message. Pour l'élaboration d'émissions radiophoniques, les étudiants doivent mobiliser des ressources qui s'appuient sur des savoirs de nature morphosyntaxique par exemple (acquis formels qu'ils possèdent déjà), et sur des connaissances préalables ou une certaine familiarité avec le genre radiophonique à produire. En outre, la réalisation d'une émission de radio en communication différée permet une préparation consciente de la production qui peut ainsi reposer sur le recours à des ressources extérieures comme par exemple la consultation d'ouvrages de référence mais aussi d'exemple d'émissions à produire. Le contrôle et la correction sont également rendus possibles lors de l'élaboration des émissions dans la mesure où comme je l'indiquais plus haut, le texte reçoit plusieurs versions successives et il est mis au point dans un processus de reprises et de relectures qui peut parfois s'étaler sur une semaine, avant d'être enregistré. Ces procédés relèvent donc d'une compétence spécifique dite d'évaluation et prend la forme pour le module de webradio d'auto-évaluation/co-évaluation (soit contrôle des résultats) et de remédiation le cas échéant. Ces compétences cognitives qui se situent à des niveaux de comportements stratégiques (apprendre à identifier et à utiliser des ressources par exemple sur Internet, à construire un scénario ou un conducteur radiophonique, à se relire pour identifier des dysfonctionnements, etc.) sont intimement liées à d'autres compétences de production qui concernent des savoirs plus linguistiques (Beacco, 2007 : 211).

4.3.2. La composante formelle

La composante formelle est étroitement liée aux autres compétences dans la mesure où elle consiste en la formulation de l'énoncé. Elle est représentée par la composante linguistique de la production, soit la textualité (Beacco, 2007, Dolz & Schneuwly, 1998). Cette composante formelle est articulée aux compétences discursive et stratégique dans la mesure où la textualité implique un savoir-faire consistant à maîtriser un ensemble de relations entre les phrases afin de produire des ensembles cohérents. Cela implique une capacité à élaborer des énoncés qui soient articulés entre eux en termes de cohérence, cohésion, organisation rhétorique, logique, etc. (Beacco, 2007 : 212). A cette composante viennent s'ajouter les compétences linguistiques à proprement parler (CECR, 2001, Chap. 5.2.1). Il s'agit des compétences de nature grammaticale et morphosyntaxique, étroitement

liées à la textualité, des compétences lexico-sémantique qui sont particulièrement importantes pour adopter le ton et la posture énonciative appropriés au genre de discours et au contexte de production ou réception et des compétences phonétiques et phonologiques qui permettent de prononcer l'énoncé. La composante formelle est donc la décomposition des genres de discours en descriptions linguistiques. L'approche par les genres discursifs permet en effet de spécifier les formes de communication à enseigner en genres, les genres en notions et autres catégories descriptives et ces dernières en formes linguistiques.

4.3.3. La compétence phonologique

Dans un premier temps, il ne faut pas confondre la phonétique et la phonologie. La phonétique fait ainsi référence à la « science de la face matérielle des sons du langage humain » (Troubetzkoy, 1949 cité par Parizet, 2008 : 114) qui étudie les éléments phoniques d'une langue sans tenir compte de leur rôle dans la communication. Par opposition, la phonologie est la « science de la face fonctionnelle » des éléments phoniques et elle étudie le rôle qu'ils jouent dans la communication. On retrouve cette distinction dans le CECR qui différencie la conscience et aptitudes phonétiques (2001 : 85-86) de la compétence phonologique qui suppose une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire les unités sonores de la langue et leur réalisation dans des contextes particuliers, les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes, la composition phonétique des mots et la prosodie ou phonétique de la phrase (2001 : 91-92). Le développement des compétences phonologiques des étudiants participant au module de webradio est d'une grande importance dans la mesure où la particularité de la radio est d'être un média strictement sonore. Les faits prosodiques qui consistent en le passage du son à la parole sont donc primordiaux pour la communication. Ils concernent l'accentuation, le rythme, l'intonation et la syllabation (Abry & Veldeman-Abry, 2007 : 13). L'accentuation permet la séquentialisation du flux de la parole et lui confère un rythme particulier. Elle est contrainte par la langue et se situe en français sur la voyelle de la dernière syllabe du mot ou du groupe rythmique. Pour la radio, on retrouve une catégorie d'accents d'intensité qui relèvent du libre choix du locuteur et qui traduit en quelque sorte son style vocal et/ou son intention (Rodero, 2011 : 185). Le rythme du français est très régulier et est marqué par le groupe rythmique qui est un ensemble sémantique et phonologique qui a une fonction démarcative, et le groupe de souffle qui est un groupe délimité par des pauses de respiration, d'hésitation ou des pauses que l'on peut

qualifier de pauses grammaticales car elles sont liées à l'accent final (Abry & Veldeman-Abry, 2007 : 14). Enfin, l'intonation occupe une place de choix pour la radio. Elle peut être linguistique et permet dans ce cas de distinguer les phrases déclaratives (affirmatives et négatives) des phrases interrogatives ou impératives. Mais elle a aussi une fonction expressive et sert à indiquer les différents états d'âme de l'énonciateur et à comprendre de cette façon les sous-entendus que la voix trahit. Les différentes mélodies vocales traduisent donc les variations d'émotion ou l'attitude particulière de l'énonciateur au moment où il s'exprime : doute, confirmation, colère, indignation, surprise, etc. (Abry & Veldeman-Abry, 2007 : 15).

Partie 3

-

Conception et mise en œuvre du projet

Chapitre 5 – Démarche retenue : la « recherche-action »

Le module de création radiophonique est né d'une volonté d'intégrer de nouvelles pratiques d'enseignement/apprentissage en vue d'opérer un changement mélioratif de la réalité pédagogique à la Chaire de français de l'Université de Belgrade. En effet, comme il a déjà été évoqué plus haut, les étudiants manquent de pratique orale et le projet de webradio avait donc pour but de remédier à ce problème en développant les compétences de production orale des étudiants. La démarche que j'ai adoptée s'est apparentée à celle de la « recherche-action » telle que la qualifient Gagné & al. (1989) : « Que ce soit pour régler un problème particulier, réaliser un changement mélioratif dans la réalité, relier la théorie et la pratique ou « réguler » l'action, la recherche-action poursuit un objectif central [...] : la transformation de la réalité pédagogique ». Même si la durée de mon stage n'a pas été suffisante pour réaliser pleinement ce type d'approche, les quatre étapes préconisées ont été respectées :

1. identification et formulation du problème à régler ou de l'objectif poursuivi,
2. élaboration de propositions d'interventions pédagogiques,
3. mise à l'épreuve des propositions (essai en classe),
4. évaluation des résultats.

L'analyse du terrain et du public ainsi que le cadre théorique ont servi de base au travail d'élaboration du module de webradio et à la définition des modalités du projet (contenus, finalités, ressources, progression, etc.). Cette partie présente les différentes étapes de construction du module et sa mise en œuvre. La mise à l'épreuve du dispositif et celle des propositions pédagogiques et l'analyse et évaluation des résultats feront l'objet de la dernière partie de ce mémoire.

5.1. Variables de la situation d'enseignement

5.1.1. Caractéristiques et présentation des étudiants

Andrija (4 ans de français)

Mina (4 ans de français)

Katarina (4 ans de français, a étudié au Lycée Philologique)

Saša (4 ans de français)

Tamara (8 ans de français)

Darko (2 ans de français, l'a étudié en partie en France)

Anđela (4 ans de français)

Participants de deuxième année :

Emina (11 ans de français, a étudié au Lycée Philologique)

Ana (11 ans de français, a étudié au Lycée Philologique)

Jasmina (9 ans de français)

Milena (9 ans de français)

Suzana (5 ans de français)

Le dénominateur commun de tous les étudiants de première et deuxième années confondues est qu'il s'agit d'un public en situation volontaire d'apprentissage, soit « non-captif » selon Courtyllon (2003 : 13). Mais elle précise que les apprenants peuvent se sentir captifs si la méthode employée ne leur convient pas. Elle recommande donc de pratiquer une analyse sérieuse des besoins afin de « fournir les moyens linguistiques adaptés aux situations de communication où la langue sera exercée, d'utiliser une pédagogie essentiellement fondée sur les savoir-faire à acquérir et d'évaluer les résultats à l'aide d'instruments conformes aux compétences recherchées » (2003 : 16).

5.1.2. Définition des objectifs, attentes et besoins

L'analyse du contexte et des besoins m'a permis de définir de manière générale les besoins des étudiants qui sont de développer des compétences orales et de nouvelles stratégies d'apprentissage. Comme le souligne Courtyllon, il est important de déceler les objectifs des apprenants car « on ne peut avoir de besoins si on n'a pas d'objectif » (2003 : 20). Considérant que les besoins sont la traduction concrète des objectifs, Courtyllon (2003 : 24) recommande de considérer les besoins des apprenants de deux manières : dans un sens fonctionnel, général qui recouvre l'ensemble des savoir-faire à acquérir et dans un sens cognitif et affectif, général et adaptable aux cas particuliers, qui englobe les stratégies à acquérir pour apprendre. Pour les besoins au sens fonctionnel du terme, ils seront déterminés en fonction des compétences visées en vue de la réalisation de chaque genre d'émission radiophonique et en ce qui concerne les besoins au sens cognitif et affectif du terme, ils recouvrent le besoin de développer des stratégies d'apprentissage afin de rendre

les étudiants acteurs de leur apprentissage et autonomes. Ces stratégies englobent la capacité à inférer afin de s'approprier le sens, à élaborer, à collaborer, à s'auto-évaluer, etc. rendue possible grâce à une prise de distance réflexive. Ainsi, j'ai pu déterminer les finalités du module de création radiophonique :

- Maîtriser les outils langagiers constitutifs des principaux genres radiophoniques ;
- Construire un rapport conscient et volontaire à son propre comportement langagier ;
- Développer une représentation de l'activité langagière dans des situations complexes comme étant le produit d'un travail et d'une élaboration interactive.

Dans le tableau ci-dessous sont listés les objectifs généraux du module de création radiophonique, déclinés en objectifs opérationnels.

Objectifs généraux	Objectifs pédagogiques
Former les étudiants aux aspects généraux et historiques de la radio en France	<ul style="list-style-type: none"> - être capable de raconter les grandes étapes de l'histoire de la radio ; - être capable de citer le nom des radios principales en France et leur programmation (informations, musique, culture, etc.) ; - être capable de distinguer les différents rôles qu'a joués la radio au fil des époques.
Former les étudiants aux genres radiophoniques et aux différents métiers de la radio	<ul style="list-style-type: none"> - être capable de distinguer à l'écoute les différents types d'émissions radiophoniques (interview, reportage, etc.) ; - être capable de déterminer à quelle rubrique une émission appartient (culture, actualité, etc.) ; - être capable de décrire les différents types d'émissions en en faisant ressortir la structure et les aspects spécifiques ; - être capable de nommer les différents métiers de la radio et expliquer leur rôle (animateur, journaliste, etc.).
Comprendre une émission de radio	<ul style="list-style-type: none"> - être capable de distinguer différentes voix et leur rôle dans une émission radiophonique ; - être capable d'identifier le caractère et les sentiments des personnages ; - être capable de comprendre le contexte, thème et l'objectif d'une émission de radio ; - être capable de comprendre des détails et leurs fonctions ; - être capable d'analyser une émission pour en faire ressortir les traits caractéristiques (ce qui permet de la classer dans un genre discursif).
Créer une émission de radio	<ul style="list-style-type: none"> - être capable de rédiger un conducteur ou scénario radiophoniques ; - être capable d'utiliser un langage spécifique à la radio (phrases courtes, vocabulaire imagé, métaphorique, etc.) ; - être capable de gérer le rythme, la respiration, les pauses, le débit, l'articulation ; - être capable d'exprimer une émotion par la voix.
Former les étudiants à la recherche et	- être capable d'utiliser des moteurs de recherche généralistes comme

sélection d'informations sur Internet	<p>Google, Yahoo et Bing ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - être capable de sélectionner le site web adéquat selon la recherche désirée (dictionnaire ou encyclopédie en ligne, dépêches, bruitages ou photos libres de droits, etc.).
Former les étudiants aux outils techniques de traitement de son	<ul style="list-style-type: none"> - être capable d'enregistrer sa voix avec un microphone et un ordinateur ; - être capable d'utiliser les fonctions basiques d'un enregistreur numérique ; - être capable d'utiliser les fonctions de base et certaines fonctions avancées du logiciel de traitement de son Audacity.

Afin de déterminer quelles étaient les attentes et les représentations des étudiants concernant le projet, j'ai fait passer un questionnaire à la fin de la première séance du module de webradio pour ajuster le programme du module, ses contenus et thématiques. Treize étudiants ont répondu au questionnaire. Voici les résultats obtenus :

<p>1. <i>Quelles sont les thématiques qui vous intéressent ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Événements culturels (13) -Lectures/Théâtre (8) -Films (6) -Comparaisons culture serbe et française (4) -Vie quotidienne des ados (4) -Musique (3) -Actualités (2) -Littérature -Séries -Education -Voyages -Sports <p>2. <i>Quels types d'émissions aimeriez-vous réaliser ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Interviews (8) -Lectures/Théâtre (6) -Critiques de film (6) -Reportage (6) -Actualités (4) -Sondages (4) -Emissions de variétés -Météo -Débats <p>3. <i>Que pensez-vous que peut vous apporter ce projet de webradio dans votre vie personnelle / universitaire / professionnelle ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Parler mieux (8) -Améliorer ma connaissance du français en général (5) -Apprendre du vocabulaire (4) -Communiquer plus facilement (3) -Discuter avec les autres pour apprendre de nouvelles choses / Travailler avec les gens
--

(3)

- Prendre confiance en moi à l'oral (3)
- Améliorer l'articulation / la prononciation (2)
- Apprendre à réfléchir en français (2)
- Pratiquer le français (2)
- Apprendre à mieux me renseigner sur Internet / S'informer (2)
- Connaître plus la France (culture, civilisation) (2)
- Ecrire (2)
- Nous aider pour nos études de français
- Nous donner envie d'apprendre encore plus
- Apprendre à faire des émissions de radio
- Lire

Autres :

- Pas d'évaluation / de note (4)
- S'amuser/Rire (3)
- Envie de travailler comme journaliste (2)

A partir de ces résultats, on peut noter que les étudiants ont une préférence pour les thématiques artistiques et culturelles. En ce qui concerne les genres radiophoniques, on relève une majorité de réponses à faveur de l'interview qui traduit une volonté d'interagir avec les autres et d'être en contact direct avec des personnalités francophones, mais d'autres genres variés tels que l'interprétation radiophonique (théâtre/lecture), la critique de film et le reportage arrivent à égalité en deuxième position. Quant aux objectifs que souhaitent atteindre les étudiants, ils sont d'abord d'ordre linguistique mais ils englobent aussi des aspects plus communicatifs (communiquer, travailler, discuter avec les autres), puis phonétiques et enfin culturels. On notera la présence de réponses faisant apparaître un aspect affectif qui fait prendre conscience que les attentes et les attitudes des étudiants appartiennent à des réalités sociopsychologiques qui sont conditionnées par le milieu et par le degré de confiance en soi (Courtyllon, 2003 : 22). Des réponses comme « Prendre confiance en moi à l'oral », « Nous donner envie d'apprendre encore plus », « S'amuser/Rire » ou encore « Pas d'évaluation / de note » évoqué quatre fois font apparaître d'un côté l'importance de la relation enseignant/apprenant qui est selon Courtyllon « l'aspect fondamental, celui qui conditionne l'attitude des partenaires de la classe » (2003 : 17) et d'un autre côté font ressortir implicitement le facteur motivation et qui est selon Courtyllon (2003 : 14) le grand défi auquel se trouve confronté les enseignants. Elle évoque ainsi les facteurs qui engendrent la motivation chez les étudiants et qui me semblent être réunis dans le cadre du module de webradio. Il s'agit d'une part de l'intérêt qui est éprouvé pour le travail à réaliser, sa nouveauté et la conscience qu'on apprend une nouvelle culture, des informations différentes et pas seulement de nouvelles

structures grammaticales. En effet, le projet de création radiophonique est un module optionnel ne donnant pas de crédits, auquel les étudiants ont choisi de participer par intérêt personnel et qui constitue une nouveauté dans la mesure où il n'a jamais été proposé auparavant. En outre, l'approche discursive permet d'aborder les genres dans une démarche stratégique et non linguistique. L'auteur ajoute que le sentiment d'être plongé dans un autre monde est un autre facteur de motivation et qu'il devrait primer sur celui de l'effort à faire pour apprendre. La radio véhicule comme il a déjà été dit, un univers particulier qui reflète l'expression d'une certaine culture où la réalisation des émissions radiophoniques y est le principal objectif et où l'effort de l'apprentissage se trouve ensuite compensé par la satisfaction du produit final réalisé qui est diffusé sur Internet à un large public. Enfin, les activités développées en classe qui sont interactives et laissent une large place à l'expression spontanée et aux échanges, devraient permettre aux étudiants de ne pas voir le temps passer et d'avoir le sentiment de progresser et d'obtenir des résultats. En effet, l'élaboration progressive des textes puis les enregistrements sonores successifs permettent un retour réflexif sur l'apprentissage grâce à des questionnaires d'auto-évaluation proposés en fin de séance ou à des verbalisations postérieures à la production.

5.2. *Organisation de l'unité d'enseignement*

5.2.1. *Choix des ressources et des données de départ*

Afin de mettre en œuvre les unités d'enseignement du module de création radiophonique, qui sont les différentes étapes du parcours d'apprentissage, il a fallu opérer des choix quant aux données qui allaient être exploitées (Courtyllon, 2003 : 32). Les ressources ont donc été sélectionnées par rapport aux genres discursifs auxquels elles se rapportaient. En effet, une entrée par les genres met en évidence la langue et son fonctionnement et constitue le point de départ de l'observation et de l'appropriation de la langue. La complexité de cette tâche de sélection tient au nombre de types d'émissions radiophoniques existants qui sont autant de genres de discours. J'ai donc retenu les critères de sélection suivants pour me guider dans mes choix :

- Le genre des données de départ choisi (document oral, texte écrit, dialogue, bande dessinée, etc.) doit présenter une certaine cohérence (Courtyllon, 2003 : 33). Pour le module de webradio, le genre ou type de textes oraux retenu (CECR, 2001 : 76) est celui qui implique des activités de production orale de type monologue suivi (CECR,

2001 : 49) comme indiqué dans la deuxième partie de ce mémoire¹³ à l'exception de l'interview.

- Les objectifs : les données présentes dans les genres discursifs retenus doivent être en accord avec les objectifs poursuivis et être supérieures en quantité et en complexité à ce qui est attendu de l'apprenant au niveau de la production afin de « nourrir le cerveau » des apprenants (Courtyllon, 2003 : 35).
- La complexité : les genres permettent de travailler sur des objectifs de complexité variable selon le contexte social ou la contextualisation du texte, sa structuration discursive ou planification, la représentation sur les contenus thématiques à développer et le choix d'unité linguistique ou textualisation (Dolz & Schneuwly, 1998 : 85).
- La progression discursive permet des progressions en spirale qui permettent de cerner les aspects linguistiques des textes, d'établir des comparaisons entre les différents genres (Courtyllon, 2003 : 80).
- Les contenus et thématiques : le choix s'est basé principalement sur les goûts des étudiants¹⁴ afin de mobiliser leur attention par le caractère motivant des discours. En outre, l'intérêt social, (inter)culturel, artistique ou encore historique des documents n'a pas été négligé à l'heure de choisir les ressources afin de véhiculer un contexte de réalité française (Cuq & Gruca, 2002 : 153).

Les émissions radiophoniques exploitées tout au long du module ont donc été choisies en fonction des critères évoqués ci-dessus. Les genres journalistiques traditionnels comme le flash d'information, la critique cinématographique ou encore l'interview ont été abordés dans la mesure où ils constituent des genres formels de l'oral que des étudiants de niveau B1-B2 sont amenés à maîtriser (CECR, 2001) mais aussi parce qu'ils permettent le développement de compétences transversales. En effet, la communication médiatique présente une fonction d'information (faire savoir) qui en recouvre d'autres (éduquer, avertir, etc.). Ces fonctions principales impliquent d'autres qui leur sont étroitement associées comme évaluer, commenter, inciter à faire ou à penser, etc. (Peytard & Moirand, 1992 : 178). Les genres comme le récit radiophonique et la critique cinématographique ont également été choisis pour leur caractère d'expression personnelle et affectif. En effet, les étudiants y sont amenés à exprimer leurs opinions et décrire leurs réactions et sentiments,

¹³ Cf. Chapitre 4 - 4.1. Le choix de la production orale en continu (p. 37)

¹⁴ Cf. Tableau présentant les réponses au questionnaire en début de module (p. 51-52)

ce qui favorise l'expression personnelle et individuelle. Enfin la photographie sonore et l'interprétation d'un conte sont des genres qui contribuent à développer la créativité des étudiants et développent les compétences d'expressivité grâce à l'usage plus poétique et esthétique de la langue, mais aussi de communication non verbale.

J'ai également choisi de commencer par aborder des genres dans lesquels le repérage des spécificités discursives ne présente pas de grandes difficultés et où les compétences formelles requises pour la production sont assez simples comme par exemple pour le flash info ou la mini-chronique historique. Les genres comme la critique ou la fiction radiophonique ont été abordés en fin de module du fait de leur plus grande complexité textuelle. Les genres qui supposent une plus grande créativité comme la photographie sonore ou la fiction radiophonique ont également été abordés en dernier car ils impliquent un plus haut degré d'autonomie. En effet, cette forme de production sur contrainte que représente l'élaboration d'une trame narrative à partir d'une photographie implique la production de textes créatifs qui ouvrent le champ de production des étudiants et leur permet d'« aiguiser leur liberté énonciative et discursive » (Beacco, 2007 : 242).

Les genres discursifs retenus et abordés lors du module de création radiophonique sont les suivants (ordre chronologique)¹⁵ :

- Mini-récit radiophonique
- Mini-chronique historique
- Flash d'information
- Critique cinématographique
- Interview
- Agenda culturel
- Mini-reportage
- Interprétation d'un conte
- Photographie sonore

L'ensemble de cette démarche leur permet de développer un comportement langagier adéquat dans la mesure où les genres comportent des organisations discursives obéissant à

¹⁵ Cf. Glossaire pour une définition des genres.

des règles d'usage et d'organisation textuelle qu'ils seront amenés à repérer puis à analyser et enfin à réinvestir dans leurs propres créations sonores. Certains genres comme la mini-chronique historique et le flash info ont été produits et diffusés régulièrement de façon hebdomadaire ou bimensuelle du fait de leur intérêt d'actualité et de leur relative simplicité d'élaboration une fois le genre étudié en classe. La critique cinématographique et l'interview ont également fait l'objet de plusieurs émissions, ce qui permet aux étudiants d'effectuer des retours sur leurs savoir-faire afin de les approfondir et de prendre conscience de leurs progrès tout au long du module.

Le tableau ci-dessous présente le programme du module de webradio et répertorie dans la colonne de droite les différentes compétences spécifiques de production qui entrent en jeu dans l'élaboration des émissions radiophoniques abordées. Les compétences stratégiques n'y sont pas listées dans la mesure où elles sont récurrentes à tous les genres discursifs et correspondent aux stratégies mises en œuvre lors de la compréhension et de la production des émissions¹⁶.

¹⁶ Ce point sera développé dans le Chapitre 6 – 6.1. Didactisation des supports (p. 63- 64).

5.2.2. Programme du module

PROJETS RADIOPHONIQUES (durée attendue)	GENRE DISCURSIF	OBJECTIFS	COMPETENCES SPECIFIQUES
<p>« Nos sons préférés »</p> <p>(2 à 3 minutes : étudiants de 1^{ère} année)</p> <p>(3 à 4 minutes : 2^{ème} année)</p>	Récit radiophonique	<ul style="list-style-type: none"> – Découvrir les composantes du langage radiophonique – Décrire des émotions et des souvenirs à partir d'un son 	<p>Discursive : caractériser un son ; évoquer des sentiments, des émotions, des souvenirs ; situer dans le passé ; comparer</p> <p>Linguistique : lexique de la comparaison/similarité ; appréciation : adjectifs, participes, formes adverbiales dérivées, substantifs, verbes ; décrire une émotion, un souvenir ; imparfait</p> <p>Phonologique : marques de l'oralité : reprises ; hésitations ; autocorrection ; faire passer une émotion/ un sentiment</p>
<p>« La machine à remonter le temps »</p> <p>(3 à 4 minutes)</p>	Mini-chronique historique	<ul style="list-style-type: none"> – Découvrir des événements historiques qui ont marqué un jour – Reformuler / résumer un récit historique 	<p>Discursive : annonce des titres sous forme de phrases nominales ; mise en valeur de l'action ou du sujet ; raconter un événement dans un contexte historique</p> <p>Linguistique : nominalisation ; voix active vs. voix passive ; temps du passé vs. présent de narration</p> <p>Phonologique : prononciation des chiffres ; segmentation des phrases par les pauses de respiration ; varier le ton selon le type d'événement annoncé</p> <p>Interculturelle : événements historiques francophones et serbes ; relations franco-serbes au fil de l'histoire ; mise en parallèle des traditions francophones et serbes (ex : Pâques)</p>
<p>« Flash info »</p> <p>(2 minutes)</p>	Flash d'information	<ul style="list-style-type: none"> – Sélectionner les informations et les classer selon les rubriques – Rédiger les titres informatifs et une ou deux phrases de développement 	<p>Discursive : classification des informations selon des rubriques ; hiérarchisation des rubriques ; annonce des titres sous forme de phrases nominales ; bref développement du titre en une ou deux phrases ; mise en valeur du sujet qui subit l'action ; événements non confirmés ; absence des</p>

			<p>pronoms personnels (je, tu, nous, vous)</p> <p>Linguistique : nominalisation ; passif : être+ participe passé, forme pronominale, se faire, se laisser, se voir+infinitif ; conditionnel ; cause et conséquence</p> <p>Phonologique : prononciation ; segmentation des phrases par les pauses de respiration ; varier le ton selon la rubrique ; débit pas trop rapide mais naturel ; accent sur les mots-clés</p> <p>Interculturelle : l'agence de presse, dépêches, sites web d'actualités</p>
<p>« Ciné en fête »</p> <p>(2 à 3 minutes)</p>	<p>Critique cinématographique</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Choisir et visionner un film – Résumer l'histoire – Donner son point de vue en le justifiant 	<p>Discursive : blocs discursifs relativement homogènes : présentation du synopsis du film au début et appréciations à la fin ; analyse de l'histoire, intentions du réalisateur, logique de l'intrigue, cohérence des personnages ; décrire et porter un jugement de valeur ; présence du sujet énonciateur ; relations cause/conséquence ; textes circonstanciés et argumentés</p> <p>Linguistique : appréciation sous diverses formes linguistiques : adjectifs, participes, formes adverbiales dérivées, substantifs, verbes, appréciation comparative ; interprétation ; connecteurs logiques ; questions rhétoriques ou non ; réalisations de l'énonciateur (je vs. nous)</p> <p>Interculturelle : le cinéma francophone</p>
<p>« Entretien avec... »</p> <p>(entre 5 et 10 minutes selon l'interview)</p> <p>(Marko Velk : artiste peintre, Aleksa Gajić : illustrateur, Jean-René Klein : professeur à l'UCL)</p>	<p>Interview</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Préparer l'interview en définissant un cadre thématique – Ecouter et comprendre les réponses de l'interviewé – Réguler les échanges – Rebondir sur les réponses de l'interviewé – Cogérer le discours avec l'interviewé de façon à obtenir un produit final organisé 	<p>Discursive : structure globale : ouverture, questionnement, clôture ; différents types de questions : pour demander des explications, changer de thème, résumer, etc. ; questions allant du général au particulier ; dialogue co-construit pour un destinataire absent ; rôles irréversibles : l'un pose les questions, l'autre y répond ; mélange d'oral spontané et d'oral construit</p> <p>Linguistique : interrogation ; déictiques personnels ; énoncés métadiscursifs ; chaînes anaphoriques ; pointage linguistique ; diaphores</p> <p>Stratégique : susciter la parole de l'autre, inciter à la</p>

			transmission d'informations, introduire de nouveaux sujets, orienter et réorienter l'interaction Phonologique : l'interrogation Interculturelle : reflet de la société, de l'esprit du temps et d'un projet éditorial
« Mois de la Francophonie » (1 minute 30)	Agenda culturel	– Présenter les événements culturels francophones à venir	Discursive : annoncer des événements ; faire des recommandations ; s'adresser directement à l'auditoire ; situer l'événement (lieu, date, heure) ; organiser chronologiquement les événements Linguistique : nationalités ; impératif ; futur simple ; exprimer le conseil ; organisateurs chronologiques ; prépositions temps et lieu Interculturelle : la Francophonie en Serbie
« Festival international du film de Belgrade - FEST 2012 » (5 minutes)	Reportage	– Présenter un événement culturel francophone – Interroger un spécialiste – Recueillir des témoignages – Réaliser un enregistrement sur le terrain	Discursive : expliquer le concept et présenter le programme de l'événement ; commenter en direct les événements qui se déroulent Linguistique : lexique de la description visuelle et description de l'action ; organisateurs chronologiques ; présent continu ; futur simple et proche + voir « Entretien avec... » pour les témoignages
« Concours de la chanson francophone » (5 minutes)			
« Rallye francophone » (5 minutes)			
« La France et la Serbie » (5 minutes) (avec l'attaché de coopération pour le français)	Interview	– Préparer l'interview en définissant un cadre thématique – Ecouter et comprendre les réponses – Réguler les échanges – Rebondir sur les réponses – Cogérer le discours avec l'interviewé de façon à obtenir un produit final organisé	Discursive : voir ci-dessus « Entretien avec... » Linguistique : idem Stratégique : idem Phonologique : idem Interculturelle : confrontation du point de vue officiel de la France sur la Serbie et des étudiants de français serbes sur leur propre situation en Serbie en rapport avec le français

<p>« Roman d’amour d’une patate » en cinq épisodes</p> <p>(entre 2 et 4 minutes selon l’épisode)</p>	<p>Interprétation d’un conte</p>	<p>– Découvrir la structure narrative du conte – Analyser et interpréter les répliques avec les sentiments éprouvés ou à exprimer</p>	<p>Discursive : temporalité ; schéma narratif : situation initiale, complication par un élément perturbateur qui rompt l’état initial, déséquilibre qui enclenche une transformation, intervention d’un élément de résolution, situation finale avec le retour à l’équilibre Linguistique : embrayeurs temporels, expression indiquant une progression, verbes exprimant le début/fin d’une action, variation des temps verbaux, expression de la succession, antériorité, postériorité ; système énonciatif ; mode de focalisation ; vocabulaire (appréciatif/dépréciatif/neutre) ; connotation Pragmatique : exprimer un sentiment/ une émotion à partir d’une réplique Phonologique : différencier et travailler une série de sentiments/émotions à travers la voix, le rythme, l’intonation, l’accentuation, l’allongement d’une syllabe, etc. Interculturelle : expressivité</p>
<p>« Les poules » (Poil de Carotte)</p> <p>(3 minutes)</p>			
<p>« Une longue histoire... » (2 minutes : 1ère année)</p>	<p>Photographie sonore</p>	<p>– Inventer la trame narrative, les personnages, les lieux d’une histoire à partir d’une photographie</p>	<p>Discursive : écriture créative sur contrainte car dépend de l’image choisie : monologues intérieurs et/ou dialogues Linguistique : selon le cas</p>
<p>« Une vie de chien ! » (2 minutes : 1ère année)</p>			
<p>« Rendez-vous sous la queue du cheval » (4 minutes : 2ème année)</p>			

5.2.3. Méthodologie de recueil et d'analyse des données

Afin de traiter la problématique soulevée, je présenterai la méthodologie de recueil et d'analyse des données sur laquelle je me suis basée. En m'appuyant sur le modèle didactique de l'approche par compétences de Beacco (2007 : 94) qui propose une entrée dans les textes par la composante discursive, à laquelle sont articulées les autres composantes, j'ai répertorié pour chaque genre discursif les composantes discursive, stratégique, formelle et phonologique des types d'émissions abordés lors du module. Ces composantes servent ainsi de critères d'évaluation pour l'analyse des créations sonores dans la mesure où elles peuvent être considérées comme éléments attendus pour la production des étudiants.

Je me suis donc appuyée sur les propositions de Beacco (2007 : 108) qui suggère de concevoir des « [...] descriptions linguistiques de tous les genres de discours concernés par l'enseignement et de spécifier les formes de communication à enseigner en genres, les genres en notions et autres catégories descriptives et ces dernières en formes linguistiques ». J'ai ainsi élaboré à partir des différentes émissions radiophoniques que j'ai sélectionnées en amont, des modèles discursifs, linguistiques mais aussi de communication, porteurs de sens culturels. Ces modèles discursifs correspondent aux différentes compétences spécifiques que les apprenants seront amenés à développer et sont répertoriées dans le tableau ci-dessus. Cette élaboration de « schémas de contenus » (Beacco, 2007 : 231) des genres m'a permis d'exploiter les spécificités de ces genres à travers les différents modes d'expression. Ces schémas rendent compte dans un premier temps de l'organisation du discours. Cette première étape permet de faire ressortir les régularités de structure du discours et de les transformer en notions et autres catégories descriptives qui incluent les aspects logico-discursifs, les enchaînements et les intentions du texte. Il s'agit donc des éléments qui garantissent d'une part une hiérarchisation des informations et assurent d'autre part la cohérence du discours. A partir de ces notions, il est possible de dégager les formes linguistiques récurrentes qui composent le discours. Ces formes linguistiques englobent les aspects lexicaux et grammaticaux ou morphosyntaxiques du texte. Il faut noter les aspects expressifs du langage radiophonique qui rendent le discours oral plus vivant et efficace par une recherche stylistique lexicale comme l'utilisation d'images et de figures de style. Enfin, les éléments para ou extralinguistiques comme l'intonation linguistique et expressive, les pauses, les accents

d'insistance sont liés de façon intrinsèque au genre abordé et rendent compte des modalités de la parole comme l'interrogation, la négation, le doute, la surprise, l'indignation, etc. En somme, le paysage sonore du genre discursif permet de dégager des informations de type référentiel et situationnel sur les locuteurs, lieux et circonstances.

Exemple du flash d'information :

- Schéma discursif : classification des informations selon des rubriques ; hiérarchisation des rubriques ; annonce des titres sous forme de phrases nominales ; bref développement du titre en une ou deux phrases ; mise en valeur du sujet qui subit l'action ; événements non confirmés ; absence des pronoms personnels (je, tu, nous, vous).
- Composantes linguistiques : nominalisation ; passif : être+ participe passé, forme pronominale, se faire, se laisser, se voir+infinitif ; conditionnel ; cause et conséquence ; lexique selon les thématiques développées.
- Composantes phonologiques : segmentation des phrases par les pauses de respiration ; variation du ton selon la rubrique ; débit pas trop rapide mais naturel ; accentuation des mots-clés.
- Composantes interculturelles : l'agence de presse, les dépêches, les sites web d'actualités.

C'est à partir de cette analyse des différents genres discursifs radiophoniques qu'il m'a été possible de concevoir les séquences didactiques qui ont constitué le module de webradio et d'élaborer les critères d'analyse des créations sonores des étudiants.

Chapitre 6 – Déroulement du cours

6.1. *Didactisation des supports*

Après avoir effectué le choix des supports radiophoniques et choisi la méthodologie afin de les rendre exploitables en classe. La didactisation des émissions a consisté à favoriser la compréhension orale de ces documents authentiques et à faire ressortir la textualité des discours afin de pouvoir les utiliser comme ressource pour la propre production des étudiants. Afin de les amener à élaborer leurs propres émissions radiophoniques, une phase de réception orale du type de discours visé a donc constitué une séquence préalable à la préparation et à la production du discours oral. En effet, l'émission radiophonique comme tout autre document authentique sonore présente des difficultés au niveau strictement linguistique à cause entre autres du débit de la parole mais aussi de l'impossibilité d'intervenir sur le locuteur, de l'absence de visuel et de la méconnaissance du référent (Cuq & Gruca, 2002 : 395). Il est donc nécessaire de faire adopter aux étudiants des stratégies pour favoriser l'accès au sens et faciliter la compréhension globale. Les auteurs ajoutent que la connaissance attendue des règles sociolinguistiques de la situation de communication et des règles discursives du type de discours, la connaissance du référent, la familiarité du thème ainsi que les connaissances socioculturelles qui lient la langue à sa culture, jouent un rôle capital. La didactisation des ressources apparaît donc comme nécessaire afin de favoriser l'accès au sens et développer chez les étudiants des stratégies d'apprentissage et d'écoute qui leur serviront pour leur production dans la mesure où le discours de départ présente des affinités suffisantes pour être exploité.

En partant de la compréhension orale des documents sonores proposés comme illustration des genres à produire, il s'agit d'amener les étudiants à effectuer eux-mêmes cette démarche d'élaboration de « schémas de contenus » (Beacco, 2007 : 231) des genres discursifs à partir de tâches et activités qui les guident dans le repérage des spécificités de ces genres et les amènent à décrire sous forme de structure générale, de traits spécifiques et de contenus attendus les genres textuels apparentés à celui à produire¹⁷. Il m'a semblé dès lors intéressant de favoriser le développement des compétences stratégiques des étudiants afin qu'ils acquièrent un « savoir construire » de textes qui se basent sur le repérage et

¹⁷ Cf. Tableau du « Programme du module » où sont listées les différentes composantes (p. 57-60).

l'analyse des genres discursifs. La phase de compréhension orale a donc pour objectif d'activer dans un premier temps la compétence communicationnelle des étudiants en les amenant à repérer le genre discursif à produire. L'entrée dans le genre discursif par la compréhension orale donne ensuite aux étudiants les moyens d'y repérer des indices, d'établir des liens, de mettre en relation et de déduire (Courty, 2003 : 54). En proposant des activités préparatoires à l'écoute comme le remue-méninges, puis en plaçant les étudiants en situation active d'écoute grâce à des séries de tâches à accomplir avant l'écoute du document, et en favorisant la compréhension interactive entre pairs, ils développent des stratégies cognitives, notamment des facultés de perception, d'analyse, d'inférence et de mise en relation qu'ils peuvent ensuite réinvestir pour la compréhension d'autres genres discursifs. Ces stratégies d'écoute constituent des aides à la compréhension qui guident les étudiants dans l'accès au sens et les conduisent vers l'autonomie (Cuq & Gruca, 2002 : 157).

6.2. *La séquence didactique*

Comme l'explique Puren (2003 : 150), l'enjeu didactique a été fondamentalement modifié au fil du temps car il ne s'agit plus seulement pour les enseignants de choisir le bon document et de le didactiser pour enseigner avec, mais de « construire des dispositifs dans lesquels les apprenants auront à choisir eux-mêmes leurs documents, et à apprendre avec en manipulant et transformant leurs données pour produire eux-mêmes de nouveaux documents ». Après la didactisation des supports, j'ai tenté de concevoir et mettre en place des séquences didactiques qui favorisent l'implication des étudiants en leur laissant une grande part de liberté afin qu'ils puissent eux-mêmes choisir la thématique de leur émission et chercher les documents ressource dont ils ont besoin pour réaliser leurs créations sonores.

Le déroulement des séances du module de webradio est récurrent car il se base sur une approche par les genres discursifs. Chaque production sonore s'organise en effet autour de plusieurs phases de travail. En s'appuyant sur des émissions radiophoniques existantes, qui auront été préalablement travaillées et analysées en classe pour en faire ressortir les principaux aspects (discursifs, linguistiques, sonores, etc.), les apprenants sont amenés à élaborer en petits groupes des émissions radiophoniques s'inscrivant dans différentes rubriques (interviews, reportages, critiques, fiction, etc.) et portant sur divers thèmes

(actualités, loisirs, culture, etc.). Pour cela, un travail préalable de recherche, principalement sur Internet, est effectué par les étudiants afin de définir ensemble un thème et recueillir des données. Ils doivent ensuite scénariser l'émission, écrire le contenu (argumentation, synthèse d'idées, expression), lire à voix haute et enregistrer les émissions (diction, modulation de la voix, etc.). Une maîtrise des outils techniques de traitement de son est également nécessaire pour effectuer le montage des émissions (coupage, collage, insertion de musique de fond, bruitage, etc.) et enfin les différentes émissions sont mises en ligne sur un blog qui est utilisé comme support de diffusion.

Afin d'élaborer les séquences didactiques du module de webradio, je me suis basée sur les trois phases du schéma théorique d'appropriation d'une compétence proposé par Beacco (2007 : 254). La première est une phase de sensibilisation/ compréhension qui revient à exposer les apprenants à un ou plusieurs échantillons de discours et à les guider dans la compréhension de ces échantillons. Dans la deuxième phase, il s'agit de la systématisation où les régularités de l'échantillonnage sont identifiées et pratiquées sous forme d'activités. La troisième phase est une phase plus ouverte de réemploi et de production centrée autour d'activités plus complexes qui sont proches de la réalité sociale de communication verbale. J'ai donc repris ce modèle en l'adaptant par rapport aux objectifs spécifiques qu'implique la création radiophonique. Une séquence didactique type est présentée dans le tableau ci-dessous. Les durées sont données à titre indicatif. Elles varient en effet selon le type d'émission abordé et sa complexité et longueur. Dans le cas des interviews par exemple, le travail a lieu partiellement sur le terrain.

PHASE	DUREE	ACTIVITES	OBJECTIFS
PHASE 1 : Découverte et sensibilisation	15 minutes	<ul style="list-style-type: none"> – Remue-méninges – Ecoute du document radiophonique – Activités de compréhension globale (qui, quand, où, quoi) 	<ul style="list-style-type: none"> – Activer les connaissances lexicales en relation avec le thème du document sonore – Repérer le paysage sonore à partir des indices sonores – Emettre des hypothèses sur la situation de communication et le contenu pour déterminer le genre radiophonique abordé – Vérifier hypothèses concernant la situation de communication – Dégager les idées principales de l'émission
PHASE 2 : Analyse et systématisation	1 heure 15	<ul style="list-style-type: none"> – Activités d'analyse – Activités de systématisation 	<ul style="list-style-type: none"> – Repérer les caractéristiques du genre radiophonique (régularités de structures, d'animation, de discours, etc.) – Identifier les moyens linguistiques et prosodiques utilisés – Systématiser les moyens linguistiques et prosodiques du genre
PHASE 3 : Recherche documentaire et production	1 heure 30 (présentiel), une semaine (à distance)	<ul style="list-style-type: none"> – Remue-méninges (en petits groupes) – Recherche documentaire (sur Internet principalement) – Production écrite – Co-évaluation / Evaluation 	<ul style="list-style-type: none"> – Déterminer le thème du type d'émission abordé – Recueillir les données (informations, faits, dates, etc.) et les effets sonores nécessaires à la production – Elaboration progressive collaborative et individuelle de l'émission – Retour réflexif sur le travail de production
PHASE 4 : Enregistrement et écoute	45 minutes	<ul style="list-style-type: none"> – Oralisation ou interprétation – Ecoute collective – Co-correction / Auto-correction 	<ul style="list-style-type: none"> – Enregistrement d'une première version – Repérage des erreurs phonétiques et/ou prosodiques – Enregistrement de versions successives
PHASE 5 : Montage et publication	45 minutes	<ul style="list-style-type: none"> – Edition audio : logiciel Audacity – Ecoute collective – Publication et diffusion 	<ul style="list-style-type: none"> – Montage audio en utilisant les pistes sonores enregistrées et divers bruitages, fonds sonores, musiques et jingles – Procéder aux derniers arrangements – Mise en ligne sur le blog de la webradio et la FanPage Facebook

6.3. *L'exemple du flash d'information*

Je prendrai l'exemple du flash info pour illustrer le déroulement d'une séance du module de webradio. La séance se déroule deux mois après le début du module, c'est-à-dire que les étudiants ont déjà réalisé six émissions radiophoniques et ils sont donc habitués au déroulement des séquences (compréhension/analyse/systématisation/production) et connaissent le nom des genres d'émissions et le lexique relatif à la radio et aux effets sonores.

SEANCE DU 29 FEVRIER 2012

Niveau : A2-B1

Participants : 5 étudiants de première année : Katarina, Andrija, Saša, Tamara et Andela.

Objectif : Réaliser un flash d'information et le présenter à la radio.

Objectifs communicatifs : Rédiger des titres informatifs, présenter des faits.

Objectifs stratégiques : Sélectionner les informations, les classer selon les rubriques puis les hiérarchiser, synthétiser les informations sous forme de titres.

Objectifs linguistiques : Enrichir les connaissances lexicales en matière d'économie et politique, les noms de pays, la nominalisation.

Objectifs phonologiques : Prononciation, prosodie, segmentation des phrases par les pauses de respiration, varier le ton selon la rubrique, débit pas trop rapide mais naturel, accent sur les mots-clés.

Objectifs interculturels : L'agence de presse, les dépêches, sites web d'actualités.

Durée : 90 minutes

Ressources : Document sonore (flash d'information du 26 février 2012 de Radio France International), feuille de route de l'apprenant¹⁸, transcription du flash info¹⁹, questionnaire d'auto-évaluation²⁰, deux ordinateurs portables connectés à Internet.

¹⁸ Cf. Annexe 2

¹⁹ Cf. Annexe 3

²⁰ Cf. Annexe 4

1/ Découverte du flash d'information²¹ (environ 15 minutes) :

L'objectif de cette première étape est d'amener les étudiants à identifier le genre radiophonique abordé et de les sensibiliser aux thèmes développés dans le flash info. Lors d'une première écoute, les étudiants entrent dans le thème général de l'émission (les actualités) et en grand groupe, ils doivent repérer le paysage sonore en s'appuyant sur les indices sonores (nombre de voix, type de musique et ambiances sonores), ce qui leur permet d'émettre des hypothèses sur la situation de communication et ainsi de déduire le genre radiophonique abordé. Lors d'une seconde écoute, les étudiants doivent repérer individuellement le nombre d'informations différentes, identifier lesquelles sont internationales, européennes, nationales et les classer par rubriques. Une troisième écoute est proposée afin de compléter une série de questions générales (où, qui, quoi, quand) qui sert à vérifier la compréhension globale du flash info. Les étudiants confrontent ensuite leurs réponses en binôme puis la correction est réalisée en grand groupe.

2/ Analyse et systématisation²² (environ 30 minutes) :

La deuxième phase consiste en l'analyse discursive et linguistique du flash info. Il s'agit de comprendre les caractéristiques de ce genre radiophonique, d'analyser sa structure, le ton des journalistes, son environnement sonore, etc. Les apprenants, en repérant les régularités de structures, d'animation, de discours, sont orientés vers la formulation d'une sorte de grammaire de l'émission qui est en fait la caractérisation du genre discursif du flash info. Ils prennent ainsi conscience que le genre détermine l'écriture. Les activités proposées pour cette phase ont pour but de décrire sous forme de structure générale, de traits spécifiques et de contenus attendus le flash info. Il s'agit donc d'interpréter le document et d'identifier les moyens linguistiques utilisés dans ce genre de discours.

–Repérage de la structure du flash info²³

Après une réécoute, les étudiants doivent faire le schéma de l'organisation générale du flash info dans l'ordre d'apparition des éléments en indiquant qui dit quoi. Cette activité permet de faire ressortir la structure générale du flash info : les jingles, l'alternance

²¹ Cf. Annexe 2 : Activités 1 et 2

²² Cf. Annexe 2 : Activités 3 à 7

²³ Cf. Annexe 2 : Activité 3

présentateur/ présentatrice et l'organisation en rubriques avec une hiérarchisation de ces dernières.

–L'oralisation du flash info²⁴

Après la correction, les étudiants sont invités en grand groupe à réfléchir au ton des présentateurs et à la ligne mélodique employée en les comparant avec ceux de leur pays. Ils arrivent à la conclusion que le ton et la ligne mélodique sont typiques des séquences d'information en français et en serbe mais aussi en anglais, langue à laquelle ils sont beaucoup exposés par la télévision : ton de voix neutre, articulation claire, débit assez lent, ligne mélodique régulière avec certaines syllabes ou certains mots-clés accentués. Afin de pratiquer cette oralisation spécifique que constitue le journal radiophonique, une activité est ensuite proposée à partir de la transcription du flash info dans laquelle manque la ponctuation. Individuellement dans un premier temps, ils doivent tenter de séquencier le discours en indiquant les pauses (avec ou sans respiration) qu'ils effectueraient. Ensuite, ils lisent chacun une partie du flash en respectant les pauses qu'ils ont notées puis ils comparent leurs annotations avec leur binôme et discutent des différences qu'ils ont trouvés. Le flash info est écouté une dernière fois en guise de correction.

–Les titres dans le flash info²⁵

L'activité suivante a pour but le repérage et la formation de la phrase nominale pour les titres. A partir de la transcription du flash info²⁶, les étudiants doivent retrouver les noms dans les titres qui correspondent à une liste de verbes qui leur est fournie. Ensuite à travers quelques autres exemples de titres nominalisés, ils sont amenés à réfléchir et découvrir l'emploi et la formation de la phrase nominale. Une activité est proposée en guise d'entraînement à partir des titres du journal *Le Monde* afin de systématiser le point linguistique (Voir annexe 1 : Feuille de route, Activité 6). Pour terminer, il s'agit de faire ressortir la structuration interne de chaque information.

²⁴ Cf. Annexe 2 : Activités 4 et 5

²⁵ Cf. Annexe 2 : Activité 6

²⁶ Cf. Annexe 3

–Repérage de l’organisation interne de chaque information²⁷

En s’aidant de la transcription du flash info et des activités déjà effectuées, les étudiants doivent élaborer en binômes à partir d’une série de questions ouvertes un schéma d’organisation des informations en repérant les éléments constitutifs : titre (quoi/où) puis bref développement par une ou deux phrases simples et courtes (sujet, verbe, complément) indiquant qui, quand et éventuellement combien. Il est également important de faire noter l’absence de marques personnelles (*je, tu, nous, vous, etc.*).

3/ Recherche documentaire et production (environ 30 minutes) :

Cette phase a pour objectif la rédaction du flash info en respectant les règles de l’écriture radiophonique et du genre discursif. Il s’agit d’un processus collaboratif de production des textes. Dans un premiers temps, les étudiants doivent effectuer un travail de recherche documentaire, principalement sur Internet, afin de recueillir les données nécessaires à leur production. Une activité de mise en route est proposée sous forme de remue-méninges afin de déterminer où se trouvent les sources d’information à partir desquelles les journalistes puisent les contenus nécessaires à la rédaction de leurs articles. Les termes d’agence de presse (entre autres l’AFP) et de dépêches sont abordés et afin de ne pas perdre trop de temps, le site des dernières dépêches de TV5MONDE²⁸ leur est fourni afin qu’ils puissent effectuer facilement leurs recherches car les dépêches y sont classées par rubriques. Chaque binôme choisit deux rubriques et pour chacune d’elle une dépêche à couvrir. Après une phase de lecture, les étudiants doivent sélectionner les éléments importants de l’information selon les critères établis précédemment, reformuler une phrase nominative pour le titre de l’information et formuler une ou deux phrases simples qui reprennent les éléments essentiels sélectionnés. Les nouvelles ainsi élaborées reçoivent plusieurs formes successives car elles sont soumises aux autres binômes afin d’encourager la co-correction des productions entre pairs, ce qui favorise une activité de production textuelle réflexive. Ces activités de correction englobent des corrections linguistiques mais aussi structurales et textuelles (suggestions de raccourcir l’information, de rajouter une information manquante qui paraît importante, de hiérarchiser la priorité de certains éléments par rapport à d’autres, etc.). Chaque information est redistribuée à ses

²⁷ Cf. Annexe 2 : Activité 7

²⁸ http://www.tv5.org/cms/chaine-francophone/info/p-1910-La_une.htm?rub=1

auteurs pour une relecture et validation ou nouvelle correction en vue de la version finale qui sera enregistrée.

4/ Enregistrement et écoute collective (environ 15 minutes) :

Grâce à un microphone relié à un ordinateur portable, une première série d'enregistrements bruts est organisée avec chaque étudiant. Toutes les interventions sont enregistrées et font l'objet d'une écoute collective afin d'obtenir un feedback personnel mais également des autres étudiants qui collaborent ainsi à l'amélioration de la production. Certains étudiants ont besoin de plus de répétitions que d'autres. Après l'écoute de chaque trace enregistrée, ils s'auto- et se co-corrigent et prennent des notes sur leur texte afin d'en améliorer la mise en voix. Ces corrections se présentent sous forme d'annotations phonétiques pour les voyelles nasales par exemple, de signes ou symboles de liaison, d'accentuation ou d'intonation montante, descendante, etc. Ces annotations concernent aussi des aspects linguistiques ou stylistiques qui deviennent « visibles » une fois oralisés comme par exemple des phrases trop longues ou complexes, trop de chiffres, remplacer un mot par un synonyme plus approprié au contexte, etc. Ils procèdent ensuite à l'enregistrement des éventuelles corrections et décident de la version finale qu'ils souhaitent choisir. Il s'agit presque toujours de la dernière version enregistrée car ils s'arrêtent lorsqu'ils sont satisfaits de leur production orale. Enfin, une phase d'auto-évaluation est prévue afin d'amener les étudiants à prendre conscience de leurs stratégies d'élaboration du texte grâce à la conservation et l'analyse des versions successives de leur production au fil de l'élaboration du document. Elle permet aussi grâce aux enregistrements une réflexion de la part des étudiants sur des éléments concernant la prononciation, les pauses, l'intonation, les liaisons et l'enchaînement, les groupes rythmiques, etc. Cette évaluation s'effectue sous forme de questionnaire d'auto-évaluation²⁹. Les difficultés ainsi repérées débouchent sur la proposition d'activités de remédiation.

5/ Montage et publication (à distance) :

La phase de montage s'effectue à distance. Les étudiants ayant été sensibilisés aux techniques d'édition audio avec le logiciel gratuit et libre de droit Audacity lors d'une des premières séances de l'atelier webradio, réalisent en toute autonomie le montage audio en

²⁹ Cf. Annexe 4

utilisant les pistes sonores qu'ils ont enregistrées et les jingles qu'ils téléchargent sur Internet dans des banques de données libres de droits. Une fois le montage finalisé, le flash info est mis en ligne sur le blog de la radio³⁰.

6.4. *Le rôle de l'enseignant*

La relation enseignant / apprenants joue un rôle important dans le déroulement des séances et conditionne en partie l'attitude des partenaires (Courtyllon, 2003 : 17). C'est pourquoi je définirai rapidement le rôle que j'ai choisi d'adopter durant le module. Devant la passivité relative des étudiants lors des cours magistraux auxquels ils doivent assister et qui est due principalement au rôle du professeur qui est censé fournir l'information et transmettre le savoir, j'ai souhaité établir avec mes étudiants une relation de confiance et de proximité qui favoriserait une attitude de participation et d'échanges. J'ai donc tenté dès les premières séances de modifier le schéma typique de communication qui va de l'enseignant vers les apprenants et d'introduire de nouveaux rapports entre l'enseignant et les apprenants et entre les apprenants eux-mêmes. Par les activités proposées en petits groupes et en binômes, j'ai voulu favoriser une attitude responsable et active des étudiants vis-à-vis de leur processus d'apprentissage afin de les rendre progressivement autonomes. En introduisant de manière progressive de nouveaux modèles de comportements et en favorisant le développement de nouvelles stratégies d'apprentissage par la co-action et l'auto et la co-évaluation, les étudiants devenaient ainsi acteurs de leur propre apprentissage. Grâce notamment à l'organisation récurrente des séances avec la compréhension orale de l'émission radiophonique puis son analyse discursive, linguistique et phonologique en passant par la recherche documentaire pour aboutir enfin à la production proprement dite, à l'enregistrement et au montage, les étudiants ont progressivement développé une routine qui leur a permis de prendre en charge eux-mêmes une grande partie des séances ayant recours à moi seulement de manière ponctuelle.

J'endossais donc le rôle de personne ressource pour combler quelques lacunes linguistiques, de soutien lorsque surgissaient quelques doutes méthodologiques et de guide afin de m'assurer que les échanges convergeaient bien vers les objectifs fixés pour la séance. J'ai cependant dû parfois stimuler les échanges quand ils s'essoufflaient ou encore

³⁰ <http://francofeelradio.blogspot.com>

les recadrer dans le cas où les discussions s'éloignaient trop du thème à traiter. Les types d'activités mis en place devaient également valoriser la perception individuelle de chacun par rapport aux productions des autres étudiants afin de mettre tout le monde sur un pied d'égalité. Il était important de faire prendre conscience aux étudiants que chacun d'entre eux participait à la construction commune du sens et faisait progresser l'ensemble de la classe. Un climat de confiance et d'échange s'est donc rapidement instauré en laissant place à des échanges plus spontanés où chacun pouvait s'exprimer librement, raconter ses expériences vécues et échanger ses opinions ou encore ses difficultés et interrogations face au fonctionnement de la langue ou bien aux concepts et thématiques soumis à la réflexion collective. Une bonne cohésion de groupe était en effet nécessaire au bon déroulement des séances car la création radiophonique exige une grande part d'interprétation « théâtrale » qui peut être perçue par certains comme un risque en terme de face. Mon rôle était donc aussi de les rassurer et de les encourager et de veiller au respect de chacun.

Partie 4

-

Analyse

Chapitre 7 – Difficultés rencontrées

L'analyse de la mise en œuvre du module de webradio fait ressortir les écarts qui peuvent se creuser entre les hypothèses de départ quant aux objectifs à atteindre et la réalité de la classe. Dans un premier temps, j'exposerai les difficultés qui se sont présentées pendant le déroulement des séances du module et auxquelles j'ai tenté de remédier.

7.1. *Le danger du plagiat/ recopiage*

La réalisation des productions orales mobilise chez les apprenants une composante cognitive de la production qui inclut la planification (CECR, 2001 : 53). En effet, la création de productions radiophoniques implique une préparation consciente du discours à produire dans la mesure où il s'agit de communication différée. Les apprenants doivent donc mobiliser des ressources qui reposent sur des savoirs antérieurs mais aussi sur le recours à des ressources extérieures. On peut citer notamment la recherche de ressources « de contenus » en langue cible trouvées sur Internet qui sert à recueillir les données factuelles nécessaires, par exemple, à l'élaboration du flash d'information ou de la chronique historique « *La machine à remonter le temps* ». Dans un premier temps, le fait que je les autorise à utiliser des ressources extérieures, chose à laquelle ils ne sont pas habitués car même les ressources documentaires (grammaires, dictionnaires) sont formellement interdites dans toutes les matières, a eu pour conséquence un emploi abusif de celles-ci. J'ai été confrontée à des recopiations de plus ou moins grande envergure avec par exemple l'utilisation dans les productions de phrases recopiées telles quelles. Ces phrases sont reconnaissables à cause d'une tournure spéciale et peu courante ou d'expressions soutenues voire idiomatiques : « Ils se sont retranchés derrière le contexte historique » Andrija (flash info du 7 mars), « Cela peut faire de lui un héros imparfait, mais c'est en fait un personnage qui met en avant la beauté de l'esprit sur celle du corps » Mina (Critique de film, *Cyrano de Bergerac*), l'utilisation du passé simple à la voix passive « La peine de mort fut abolie » Milena (*Machine à remonter le temps* du 8 mars). Plus grave, j'ai relevé dans la première version de la critique du film « *Joyeux Noël* », le synopsis entier recopié tel quel sur le site du Festival de Cannes³¹ :

³¹ <http://www.festival-cannes.fr/fr/archives/ficheFilm/id/4283384.html>

« Ce film est inspiré d'une histoire vraie, qui s'est déroulée durant la grande guerre, le soir de Noël 1914, en de multiples endroits du front.

Lorsque la guerre surgit au creux de l'été de 1914, elle surprend et emporte dans son tourbillon des millions d'hommes. Et puis arrive Noël, avec sa neige et son cortège de cadeaux des familles et des Etats Majors. Mais la surprise ne viendra pas des colis généreux qui jonchent les tranchées Françaises, Ecossaises et Allemandes. Ce soir-là, un événement considérable va bouleverser à jamais le destin de 4 personnages : un pasteur Écossais, un lieutenant Français, un ténor Allemand et une soprano Danoise, "stars" de l'époque qui, à la faveur de la nuit de Noël 1914, vont se retrouver au cœur d'une fraternisation sans précédent entre les soldats de tranchée Allemands, Français et Britanniques. Ils laisseront le fusil au fond de la tranchée pour aller voir celui d'en face, lui serrer la main, échanger avec lui une cigarette et du chocolat, lui souhaiter « Joyeux Noël ! »... »

Face à ce constat, il m'a semblé important de responsabiliser les étudiants en leur faisant remarquer tout d'abord que le recopiage ou plagiat n'était pas correct d'un point de vue éthique car il est important de respecter la propriété intellectuelle et les droits d'auteur, qu'il était possible d'utiliser les propos d'un tiers mais qu'il fallait alors citer la source. Pour tenter de remédier à ce problème, une séance a été consacrée à la prise de notes pour favoriser le développement de cette compétence chez les étudiants (repérage des informations importantes, relevé des mots et expressions clés, etc.). Néanmoins, comme le souligne Beacco (2007 : 206), la manipulation de ressources « de contenus » apporte des connaissances textuelles car les fragments empruntés doivent être adaptés à leur contexte d'insertion. Il ajoute que « le réemploi de textes publiés en français constitue une stratégie courante pour structurer, asseoir ou étoffer le texte à produire » (2007 : 206). La nécessité de développer ces stratégies chez les étudiants s'est donc fait ressentir. A partir des extraits recopiés, ils ont été amenés à effectuer un travail d'interprétation du texte original puis de reformulation, mais ils ont aussi dû faire des ajustements morphologiques, syntaxiques et lexicaux afin que le texte soit une production personnelle d'une part et qu'il soit adapté à une oralisation d'autre part. Pour le synopsis de « Joyeux Noël », voici quelques-uns des changements qui ont été opérés :

VERSION RECOPIEE	REFORMULATION / AJUSTEMENTS
<i>la Grande Guerre</i>	<i>la Première Guerre Mondiale</i>
<i>Lorsque la guerre surgit au creux de l'été de 1914, elle surprend et emporte dans son tourbillon des millions d'hommes.</i>	<i>Durant les batailles qui ont lieu dans ces tranchées, beaucoup de soldats ont perdu la vie.</i>
<i>Ce soir-là, un événement considérable va</i>	<i>Mais, la veille de Noël, il se passera quelque chose</i>

<i>bouleverser à jamais le destin de 4 personnages.</i>	<i>de très bizarre.</i>
<i>[...] vont se retrouver au cœur d'une fraternisation sans précédent.</i>	<i>Ils vont échanger des cigarettes, du chocolat et jouer au foot dans une atmosphère amicale et émouvante.</i>

Ces quelques exemples montrent le travail de reformulation effectué par les étudiants. Ils ont utilisé un vocabulaire plus accessible. Ils ont par exemple remplacé le terme « la Grande Guerre » qui ne s'utilise pas en Serbie et rend donc difficile la compréhension de l'événement auquel il fait référence, par la « Première Guerre Mondiale » qui est beaucoup plus explicite. Ils ont également facilité la compréhension de leur production en modifiant le langage métaphorique du « tourbillon [qui emporte] des millions d'hommes » qui pouvait ne pas évoquer chez les Serbes une image concrète de la mort par « beaucoup de soldats ont perdu la vie ». La « fraternisation » est illustrée dans la deuxième version par les échanges entre les soldats des différents camps.

Outre ce premier problème de recopiage, j'ai été confrontée à une autre difficulté qui a pris la forme d'une résistance à la spontanéité ou improvisation à l'heure de l'oralisation et de l'enregistrement des productions.

7.2. La résistance à la « prise de risque »

Je souhaitais initialement utiliser l'enseignement de certains genres discursifs formels de l'oral qui sont employés à la radio afin de construire des compétences de production orale qui laisseraient progressivement plus de place à l'improvisation qui implique, selon Beacco (2007 : 241), une difficulté croissante. Il estime en effet que l'accroissement de l'espace laissé à l'improvisation suit une série théorique d'étapes. Ainsi, la production d'un texte oral peut s'effectuer :

- à partir d'un texte complètement rédigé et donc lu (improvisation 0) ;
- à partir d'un texte complètement rédigé et lu mais comportant des adjonctions ou des révisions minimales et incidentes, en réaction à des circonstances de la présentation ;
- à partir d'un texte partiellement rédigé, les éléments non rédigés étant à l'état de notes, etc.

Nous avons donc commencé par la confection de textes complètement rédigés et lus à haute voix lors de l'enregistrement qui ne comportaient donc pas d'improvisation. La deuxième étape proposée par Beacco (2007) n'a pas pu être appliquée au module de webradio car les adjonctions ou révisions apportées par les étudiants lors de l'oralisation entraînaient à leur demande un nouvel enregistrement. En effet, malgré mes encouragements à poursuivre l'enregistrement même s'il y avait quelques erreurs, reprises ou auto-corrections, ils souhaitaient à tout prix refaire l'enregistrement jusqu'à ce qu'il soit acceptable selon leurs propres critères. Il est vrai que lors du travail en amont sur les documents supports, les étudiants n'ont pas été sensibilisés aux possibles « ratés » d'expression (hésitations, accrochage de certains mots, lapsus, élocutions confuses, etc.) car la majorité des genres discursifs étudiés (flash info, conte, photographie sonore) sont rédigés à l'avance et lus et ils sont rarement enregistrés en direct. Par contre, dans le cas des documents sources concernant d'autres genres discursifs tels que les interviews et les critiques de film où d'autres intervenants étaient invités à l'émission, les étudiants ont pris conscience de ces « ratés » d'expression mais il ne s'agissait pas dans ces cas de monologues préparés et lus mais d'interactions. Lors de leurs interviews et reportages à chaud, les étudiants n'ont en effet pas procédé à plusieurs enregistrements successifs et ont néanmoins été très satisfaits du résultat. Ils ont donc fait instinctivement la distinction entre l'oral monologué préparé et l'oral en interaction et ont ajusté leur niveau d'exigence à la situation.

J'ai ensuite tenté d'encourager progressivement l'improvisation en demandant à mes étudiants de première année de ne rédiger que partiellement leur intervention pour l'agenda culturel. Ils ont ainsi rédigé l'introduction et laissé à l'état de notes l'annonce des événements. L'agenda culturel me semblait se prêter le mieux à une introduction progressive de l'improvisation du fait qu'il ne s'agissait que d'annoncer des événements en indiquant leur genre (concert, exposition, etc.), le nom et la nationalité des intervenants (groupe malien de musique du monde, etc.) le lieu, la date et l'heure. Ce type d'informations me paraissait convenir à une production orale à partir d'une prise de notes du fait de la visibilité des informations et de la relative simplicité de construction du discours. L'objectif était d'une part de réduire l'effet un peu « automate » d'une lecture à voix haute et donc d'essayer de rendre les émissions de radio plus naturelles et d'autre part d'augmenter la difficulté en accordant une part plus importante à l'improvisation et à la spontanéité et de développer ainsi d'autres compétences de production orale qui ne passent

plus automatiquement par une rédaction et révision complète à l'écrit. Les étudiants se sont montrés réticents dans un premier temps et après les premiers essais d'enregistrement, ils ont même eu quelques réactions assez violentes s'énervant et s'exclamant en serbe, chose qu'ils n'avaient pas l'habitude de faire et menaçant d'abandonner l'enregistrement. Ils ont également exprimé un mécontentement personnel envers eux-mêmes. Ces réactions émotionnelles me semblent mettre en relief le problème de risque en terme de face que j'évoquais précédemment, faisant ressortir un certain manque de confiance en soi. En effet, des exclamations comme « non, c'est trop dur », « c'est pas bien dit », « c'est pas correct » (Mina), « c'est vraiment nul » (Andrija se référant à son enregistrement), « j'en ai marre », « j'arrête » (Andrija) montrent le découragement des étudiants.

Mis à part la tension et l'énervement, le résultat de cette séance a été que finalement, à force de répéter les interventions, les étudiants les savaient par cœur et on est donc retombés dans l'effet « récité » des productions sonores antérieures. En fin de séance, ils m'ont demandé si on allait recommencer « comme ça », qu'il n'en avait « pas envie » et pour la séance suivante, seulement la moitié des étudiants se sont présentés. Ce n'était peut-être qu'une coïncidence mais il m'a semblé que c'était une conséquence de l'effet de la session antérieure. J'ai donc préféré ne pas répéter l'expérience car elle mettait en danger la viabilité de mon projet du fait d'une possible baisse ou même absence d'assistance. J'ai finalement décidé de tirer partie de cette résistance à l'improvisation en exploitant au maximum les possibilités qu'offre la lecture à voix haute en travaillant sur l'oralisation et l'intonation expressive en particulier.

Chapitre 8 : Objectifs visés, objectifs atteints

8.1. *Evaluation du blog*

Entre novembre 2011 et juillet 2012, les étudiants ont diffusé 31 émissions radiophoniques. Le blog³² utilisé comme support de publication et de diffusion des créations sonores a été bien fréquenté avec 3015 visites. L'émission la plus écoutée est l'interview à propos de la Francophonie en Serbie avec l'attaché de coopération pour le français M. Bruno Boyer (271 visites), vient ensuite le conte *Roman d'amour d'une patate* avec 97 écoutes. Les auditeurs de la webradio ont accédé au blog principalement à travers la FanPage de Facebook dédiée à la webradio³³ créée par les étudiants afin de favoriser une meilleure diffusion (413 entrées), ce qui laisse supposer que cette proportion de personnes ayant consulté le blog connaissait l'existence de la radio et était donc des proches des participants. Les autres visites se sont faites grâce au moteur de recherche Google (441 entrées). Le grand nombre de visites des deux émissions citées ci-dessus semble s'expliquer par le fait que des internautes cherchant des informations sur la Francophonie ou le conte *Le gentil petit diable* ont été dirigés sur le blog de la webradio. En effet, les mots-clés de recherche sont « (la) Francophonie » avec 113 entrées et « (le) gentil petit diable » avec 38 entrées. On peut donc avancer que la webradio a été un succès en termes de diffusion dans la mesure où elle a été écoutée à l'extérieur de la classe. On relève 1880 entrées en Serbie, 258 en France, 171 aux Etats-Unis, 154 en Espagne, 101 en Russie, 100 en Allemagne. Viennent ensuite la Belgique, la Roumanie, le Canada et l'Ukraine avec moins de 50 entrées chacun.

La fonction « Commentaires » a été utilisée à huit reprises par les étudiants participant au module de radio principalement pour s'encourager ou se féliciter mutuellement (« Mes chers collègues, c'est un travail super! :) »), « Cool!!!!!! Un bravo pour votre travail! », « Je suis fière de toi, Emina...bravo! », « Vraiment super! Félicitations! :) »). Les commentaires ont été laissés principalement pour les émissions qui comportaient une interview et pour lesquelles les étudiants ont dû aller sur place et rencontrer des gens. On peut donc noter la forte dimension affective qu'a revêtue cette fonction de commentaires. Ces encouragements et félicitations ont d'ailleurs débouché sur des remerciements de la

³² <http://francofeelradio.blogspot.com/>

³³ <https://www.facebook.com/pages/FrancoFeel-Radio/348186691858758>

part des auteurs des émissions, ce qui peut être considéré comme un début d'interaction. Quelques questions ont également été posées : « estupendo mes collègues! et votre critique de film elle est ou? », « merci ma chère collègue! :) et vous? Nous attendons votre émission avec impatience :) » et viennent en réponse à des commentaires de félicitations laissés par les auteurs de ces émissions et se font écho entre eux. Les commentaires ont donc fonctionné comme un mini chat interne réservé aux participants. Il est important de noter que seules les personnes inscrites sur le blog ont la possibilité de laisser des commentaires. Je n'ai pourtant pas encouragé ni exploité cette possibilité d'utiliser la fonction de commentaires qui pourrait être développée en vue d'une reconduite du projet.

8.2. *Analyse des productions sonores*

Les objectifs visés par la mise en œuvre de ce module de création radiophonique étaient le développement de compétences de production orale, plus précisément des compétences impliquées dans l'activité de production orale qu'est le monologue suivi (CECR, 2001 : 49). Afin de procéder à une évaluation du dispositif, je proposerai une analyse selon deux points de vue : celui de l'enseignant et celui des étudiants, afin de déterminer dans quelle mesure les objectifs visés ont été atteints.

L'analyse des productions sonores des étudiants, soit des différentes émissions radiophoniques, s'appuie sur les versions finales enregistrées et mises en ligne sur le blog. Il sera néanmoins fait référence aux versions intermédiaires afin de faire ressortir l'évolution entre les versions successives et les stratégies de correction/auto-correction et de remédiation mises en place par les étudiants. La perception des étudiants a été dégagée à partir des réponses à un questionnaire³⁴ qui a été proposé en fin de module. Pour mener l'analyse, j'ai pris en compte les critères qui ont été développés lors de la dictatisation des supports. Ils font référence au modèle didactique de l'approche par compétences de Beacco (2007 : 94) qui propose une entrée dans les textes par la composante discursive, à laquelle sont articulées les autres composantes. Ces paramètres regroupent donc les composantes discursive, stratégique, formelle et phonologique des types d'émissions abordés lors du module. L'analyse s'appuie sur les composantes de chaque genre discursif qui ont été travaillées en amont avec les étudiants lors de la phase de compréhension, repérage et

³⁴ Cf. Annexe 7

analyse des émissions supports. Je rappelle que ces composantes sont répertoriées pour chaque genre dans le tableau qui présente le programme du module au chapitre 5 de ce mémoire³⁵. Elles font référence aux compétences spécifiques de production qui entrent en jeu dans l'élaboration des émissions radiophoniques abordées et servent ainsi de critères d'évaluation pour l'analyse dans la mesure où elles peuvent être considérées comme composantes et contenus attendus pour la production des étudiants.

En adoptant l'approche par compétences et l'entrée par les genres discursifs, mon intention était d'amener les étudiants à développer des compétences discursives orales qui leur permettraient d'élaborer leurs propres discours à partir des différents documents sonores travaillés en classe. L'analyse de plusieurs réalisations sonores correspondant à divers genres discursifs a pour objectif de rendre compte du travail effectué par les étudiants. À partir des spécificités appartenant à chaque genre, qui ont été déterminées lors de la phase de compréhension, repérage et analyse de l'émission support, les étudiants ont donc élaboré leur propre production en travaillant en petits groupes de deux ou trois personnes, effectuant des recherches sur Internet et donnant des versions successives à leurs productions qui étaient soumises à l'auto-correction et à la co-correction entre pairs.

8.2.1. Le flash d'information (étudiants de première année)

Afin d'analyser le processus des séquences et les productions des apprenants et ainsi d'évaluer le dispositif, je présenterai l'exemple du premier flash d'information (du 29 février 2012) réalisé par les étudiants de première année. En s'appuyant sur le tableau³⁶ qui recense les structures discursives et les contenus attendus du flash d'information, l'analyse du flash info montre que les étudiants ont sollicité les compétences discursives, linguistiques et phonologiques nécessaires au genre³⁷. Les apprenants ont travaillé en binôme à la réalisation du flash info, chaque binôme couvrant deux informations appartenant à deux rubriques différentes. Ils ont rédigé ce flash info à partir des dépêches de l'Agence France Presse sur le site web de TV5Monde³⁸ qui présente la Une sous forme de sommaire et les autres dépêches sont classées selon leurs rubriques et peuvent être

³⁵ Cf. 5.2.2. Programme du module (pp. 57 à 60)

³⁶ Cf. 5.2.2. Programme du module (p. 57)

³⁷ Cf. Annexe 5 pour la transcription du flash info du 29 février 2012

³⁸ http://www.tv5.org/cms/chaine-francophone/info/p-1910-La_une.htm?rub=1

consultées en cliquant sur les onglets. A chaque flash info, les binômes se consacraient à une autre rubrique.

A) Structure discursive / composante formelle

- Classification et hiérarchisation des informations selon les rubriques
 1. international
 2. national
 3. société
 4. culture
 5. sport

- Annonce des titres sous forme de phrases nominales
 1. mobilisation des syndicats européens contre l'austérité
 2. attente d'une décision concernant le statut de candidat de la Serbie
 3. nouvelle passion des chinois pour les pigeons belges
 4. près de quarante millions de téléspectateurs pour la cérémonie des oscars
 5. basket : retour à la victoire des Boston Celtics

- Bref développement du titre en quelques phrases
 1. quelques deux cents représentants des syndicats belges / français / allemands / autrichiens et grecs // ont manifesté hier à Bruxelles / contre des nouvelles mesures de discipline budgétaire
 2. la Serbie attend toujours la décision définitive de l'union européenne // au sujet de son accession / au statut de candidat / à l'intégration européenne // la décision sera prise en mars
 3. vous avez dit insolite ? / des collectionneurs chinois // sont prêts à dépenser des dizaines de milliers d'euros / pour un seul pigeon voyageur
 4. trente neuf virgule trois millions de personnes exactement / ont regardé la nuit des oscars / retransmise par la chaîne ABC // c'est quatre pour cent de plus que l'an dernier // le film français the artist / a dominé la cérémonie / en gagnant cinq / de ces prix prestigieux
 5. après cinq défaites / les Boston Celtics ont enfin réussi à gagner le match contre le club de Cleveland // quatre-vingt-six à quatre-vingt-trois

Les nouvelles sont annoncées sous forme de titre donnant l'information principale (quoi) et sont classées selon leur rubrique. Le développement de chaque information reprend les éléments importants qui servent à situer l'action (qui, où, quand, combien) en donnant des précisions sur les auteurs ou acteurs de l'événement (les nationalités des représentants des syndicats, la Serbie comme candidat à l'entrée dans l'Union Européenne, ce sont des pigeons voyageurs, les Bostons Celtics contre Cleveland, etc.), sur le lieu de déroulement de l'événement (Bruxelles, la chaîne ABC), sur la date (hier, une décision sera prise en mars) et selon le cas, évoquent des données chiffrées (nombre de spectateurs pour les Oscars et prix d'un pigeon voyageur).

D'un point de vue formel, la nominalisation a été utilisée pour les titres de façon correcte, les phrases de développement sont courtes et assez simples même si l'énumération des nationalités pour les syndicats et les chiffres pour la cérémonie des Oscars rendent les phrases un peu lourdes. Les étudiants ont employé la voix active au présent ou au passé (les syndicats [...] ont manifesté, la Serbie attend, 39,3 millions de personnes [...] ont regardé, les Boston Celtics ont enfin réussi) pour décrire les actions.

B) Phonologie

- Prononciation

Pour obtenir la version finale des productions du flash info, entre quatre et cinq enregistrements successifs ont été nécessaires. Ces répétitions ont souvent été dues à des difficultés de prononciation. Un problème récurrent pour les étudiants serbes est posé par le son [R] qui dans leur langue est roulé alors qu'il est guttural en français. Les étudiants ont tendance à le rouler comme dans leur langue ou à le prononcer comme la jota espagnole soit le son [x]. Le R est encore plus problématique pour les étudiants lorsqu'il est en position post-consonantique, particulièrement après les consonnes T et P. Pour Andrija et Andela, il a donc été nécessaire de procéder à plusieurs enregistrements avant d'arriver à une certaine fluidité lors de la lecture car il butait sur tous les mots comportant les sons [tR] et [pR] en position initiale (trente/ trois/ près/ prix/ prestigieux), et sur les mots « représentants » et « retransmise » qui ont le son [Rə] en position initiale et [tR] ou [pR] en position intervocalique. Pour ce type de difficulté de prononciation, Andrija se rendant compte lui-même de ses problèmes s'auto-corrigeait sans besoin d'intervention de ses collègues ou de moi-même. Afin de remédier à ce problème de prononciation, des activités d'entraînement à la discrimination auditive ont été proposées. Le R a été travaillé dans ses

trois positions : initiale, intervocalique et finale (Abry & Veldeman-Abry, 2007 : 55) car les difficultés apparaissent particulièrement lorsque les consonnes étaient placées dans une position spéciale, mais aussi en positions pré-consonantique et post-consonantique en variant l'entourage vocalique avec des voyelles postérieures ou antérieures et en jouant sur la durée du son pour mieux le faire entendre (Abry & Veldeman-Abry, 2007 : 135).

La deuxième grande difficulté phonétique des étudiants serbes sont les voyelles nasales. En effet, le serbo-croate dispose de cinq voyelles [a], [i], [e], [o] et [u] dont le son est court ou long. En outre, toutes les lettres se prononcent et donc lorsqu'on retrouve deux voyelles à la suite comme par exemple dans le mot Beograd (Belgrade en français), il se prononce [beograd]. C'est ainsi que Tamara a prononcé [insolit] au lieu de [ěsolit] et Katarina [europeeɲe] au lieu de [øropeɲe]. Ce phénomène est surtout notable lorsque les étudiants lisent à voix haute car ils sont plus concentrés sur la graphie que sur la prononciation alors que souvent dans une situation d'oral spontané, ils ne commettent pas l'erreur, particulièrement dans le cas de mots connus et d'usage courant. Néanmoins, la distinction entre les sons [ã] et [ǫ] et la prononciation du [ě] posent quelques problèmes. Lors d'une séance antérieure à celle du flash info, nous avons pratiqué les voyelles nasales en faisant des activités de reconnaissance des voyelles nasales et de leur graphie, puis en travaillant l'opposition voyelle orale et voyelle nasale en pratiquant l'alternance entre le masculin et le féminin et inversement, si bien que les erreurs commises lors de l'enregistrement ont été minimales et les étudiants se sont repris automatiquement lorsqu'ils se rendaient compte de leur erreur ou bien leurs camarades le leur faisaient remarquer.

Une difficulté ponctuelle est apparue lors de l'enregistrement de ce flash info. Il s'agit du mot relativement long « européen » de quatre syllabes se terminant par une syllabe ouverte dans « les syndicats européens » pour Andrija et une syllabe fermée dans « l'union européenne » pour Katarina. Je me suis rendu compte que ces adjectifs comportaient trois obstacles. D'une part le son [ø] en position initiale, que les Serbes prononcent [eu], suivi du [ʀ] et d'autre part l'enchaînement de deux voyelles l'une orale, l'autre nasale pour Andrija : [eě] et de deux voyelles relativement proches pour Katarina, l'une mi-haute mi-fermée suivie d'une mi-basse mi-ouverte : [ee]. Andrija et Katarina étaient néanmoins capables d'entendre leurs erreurs en s'écoutant sur l'enregistrement mais ils n'arrivaient pas à les corriger. Cet épisode a d'ailleurs entraîné un regroupement de tous les étudiants où chacun y allait de son conseil afin d'aider à la prononciation des mots. C'est ainsi

qu'Andrija a finalement enregistré [mobilizas̩des̩dikaœxɔpe̩] d'une manière assez fluide avec un [œ] et un [ɔ] ouverts au lieu de fermés et Katarina [ladesizj̩dœlynj̩nørope̩nø] en articulant d'une manière exagérée [ø|ro|pe|e|nø] et en détachant chaque syllabe, ce qui lui fait prononcer la dernière syllabe en y mettant l'accent tonique sur le [ø] au lieu du [ε]. On remarque également la liaison interdite entre le nom et l'adjectif qui le suit : liaison en « n » entre « union » et « européenne ». Il semblait effectivement que prononcer le son [ø] en première position lui était plus difficile qu'en position post-consonantique.

- Accent tonique et rythme

En français, l'accent tonique est placé sur la voyelle de la dernière syllabe prononcée du mot ou du groupe de mots (Abry & Veldeman-Abry, 2007 : 13) alors qu'en serbe les mots de deux syllabes sont généralement accentués sur la première et en ce qui concerne les mots de trois syllabes ou plus, l'accent tonique peut se placer sur n'importe quelle syllabe sauf la dernière. En outre, en serbe, une voyelle accentuée possède une variation de sons qui peuvent être montants ou descendants et qui ont une durée différente. Ainsi, un même mot peut avoir un sens différent en fonction de la place de son accent tonique. Par exemple « sam » [sam] avec un A court signifie « seul » alors que « sam » [sa:m] avec un A long signifie « je suis ».

Globalement, la prosodie n'a pas posé de problèmes particuliers à mes étudiants, les accents qui ont une fonction démarcative et délimitent les unités de sens, ont été assez bien placés, respectant les groupes rythmiques. De même, ils ont bien respecté la durée des syllabes inaccentuées qui ont à peu près la même durée alors que les syllabes accentuées sont plus longues (Abry & Veldeman-Abry, 2007 : 14) même si cette particularité représentait pour eux une difficulté due à cette différence avec leur langue maternelle.

*Exemples*³⁹ :

- quelques deux cents représentants des syndicats **belges** / français / allemands / autrichiens et grecs // ont manifesté hier à **Bruxelles** / contre des nouvelles mesures de discipline budgétaire
→ 7 groupes rythmiques → 7 accents

³⁹ La syllabe accentuée est indiquée en gras.

- après cinq **défaites** / les **Boston Celtics** ont **enfin** réussi à gagner le **match** contre le club de **Cleveland** // quatre-vingt-six à quatre-vingt-trois
→ 6 groupes rythmiques → 6 accents (dont un d'insistance sur le [ã] de « enfin »)

Les pauses avec respiration qui permettent de reprendre son souffle ont en général été placées correctement et coïncidaient normalement avec la fin d'une phrase car dans le langage radiophonique, les phrases sont en général simples et courtes. Lorsqu'une pause de respiration se trouve au mauvais endroit, c'est en principe dû au fait que les étudiants lisent à voix haute leur texte. Contrairement à l'oral spontané où les pauses avec ou sans respiration sont placées naturellement au fil du discours, lors d'une lecture à partir d'un texte rédigé, les étudiants sont tellement concentrés sur les mots qu'ils doivent prononcer qu'ils ont des difficultés à reproduire l'organisation rythmique, à segmenter leur discours en groupes de sens et à restituer le modèle intonatif correspondant. Ils ont ainsi tendance à négliger le sens du discours qui est marqué par les phrases et leur organisation entre elles. En outre, en lisant à voix haute, les étudiants ont plus de difficultés à maîtriser le débit de leur voix, ce qui se manifeste généralement par un débit trop rapide et des pauses de respiration mal placées. C'est ainsi qu'on retrouve des phrases comme celle de Tamara qui au lieu de faire une pause de respiration après l'interrogation « vous avez dit insolite ? » continue sans respirer jusqu'à la phrase suivante « des collectionneurs chinois » et à bout de souffle doit alors reprendre haleine, ce qui s'entend d'ailleurs nettement dans l'enregistrement, et poursuit ensuite sa phrase « sont prêts à dépenser des dizaines de milliers d'euros / pour un seul pigeon voyageur ».

- Intonation

En ce qui concerne l'intonation dans flash info, ce qu'il était important de respecter était surtout sa fonction linguistique qui permet selon Abry & Veldeman-Abry (2007 : 14) de « caractériser une phrase déclarative (affirmative et négative) d'une phrase interrogative ou impérative ». Pour les phrases déclaratives, l'intonation descend en fin de phrase et lorsqu'elles ont plusieurs groupes rythmiques, il y a une intonation ascendante sur la dernière syllabe du groupe, ce qui indique la continuation de la phrase, puis une intonation descendante sur la syllabe du groupe qui conclut (Abry & Veldeman-Abry, 2007 : 14).

Exemples :

- quelques deux cents représentants des syndicats belges ↗ français ↗ allemands ↗ autrichiens et grecs ↗ ont manifesté hier à Bruxelles ↗ contre des nouvelles mesures de discipline budgétaire ↘
- la Serbie attend toujours la décision définitive de l'union européenne ↗ au sujet de son accession ↗ au statut de candidat ↗ à l'intégration européenne ↘ la décision sera prise en mars ↘

Il y avait une phrase interrogative dans l'intervention de Tamara : « vous avez dit insolite ? » et après une première auto-correction concernant la prononciation de la voyelle nasale de « insolite », elle s'est elle-même reprise en modifiant l'intonation qu'elle avait fait descendre dans un premier temps, en la faisant monter lors du deuxième enregistrement : vous avez dit insolite ↗ pour marquer l'interrogation.

Lors de l'analyse du ton des journalistes dans le flash info, on avait vu que le ton pouvait varier selon la rubrique et que certains mots pouvaient être accentués. Katarina, Tamara et Anđela ont spontanément utilisé l'accent d'insistance dans leur production, ce qui leur a servi à exprimer un sentiment :

Exemples :

- la Serbie attend **tou**jours la décision définitive de l'union européenne → montre l'impatience
- vous avez dit **in**solite ? → marque la surprise
- les Boston Celtics ont **en**fin réussi à gagner le match contre le club de Cleveland → montre le soulagement

L'analyse de cette production sonore montre que les objectifs d'apprentissage ont été atteints dans la mesure où les enregistrements successifs ont permis aux étudiants de se corriger en prenant conscience de leurs erreurs et de pouvoir ainsi améliorer leur réalisation.

8.2.2. La machine à remonter le temps (étudiantes de deuxième année)

Le concept de cette émission est né d'une initiative des étudiantes de deuxième année qui, face à la diffusion régulière du flash info réalisé par les étudiants de première année, voulaient également proposer une émission hebdomadaire afin d'offrir aux auditeurs un

programme de façon régulière, ce qui permettrait de conserver leur intérêt jusqu'à ce qu'une émission qui requiert plus de temps de préparation soit enfin diffusée sur le blog. En effet, cette chronique peut être préparée à l'avance dans la mesure où elle propose un retour sur une date particulière (date du jour de publication de l'émission) et raconte ce qui s'est passé d'important ce jour-là dans l'histoire. Cela nous a donc permis de diffuser des programmes pendant les vacances scolaires et les révisions, période où le module de webradio était suspendu, afin de ne pas avoir de grande coupure dans notre blog. Afin d'ajouter un intérêt interculturel au programme, nous avons essayé de nous concentrer sur des événements qui concernaient les pays francophones et la Serbie et dans la mesure du possible de faire des parallèles entre les cultures. L'analyse de « *La machine à remonter le temps # 4* » du 8 avril 2012⁴⁰ permet d'illustrer le travail effectué par les étudiantes.

A) Structure discursive / composante formelle

La date du jour est annoncée en guise de titre en précisant l'année de l'événement qui va être présenté. Le choix de l'ordre pour ces événements a été laissé aux étudiantes et on peut remarquer qu'elles les ont organisés selon une certaine logique. Par exemple, pour la machine du 8 avril, l'événement le plus récent, considéré comme le plus significatif, est annoncé en premier (il s'agit de Pâques et il comporte une dimension interculturelle dans la mesure où il compare les rituels français et serbes célébrés à cette occasion), ensuite sont présentés deux événements historiques en relation avec la France qui sont organisés chronologiquement du plus ancien au plus récent (L'Entente cordiale avec l'Angleterre puis les Accords d'Evian avec l'Algérie) puis finalement viennent les rubriques « naissance » et ensuite « décès », là encore par ordre chronologique.

Après l'introduction de la date et de l'année, le thème de l'événement est annoncé sous forme de titre comme pour les articles de presse. Soit le titre prend la forme d'une phrase verbale, soit la nominalisation est employée pour annoncer des événements comme les naissances ou décès de personnalités célèbres pour leur influence dans le domaine politique, culturel ou artistique. Lorsque les étudiantes ont utilisé la phrase verbale, qui est organisée autour d'un verbe conjugué, les verbes sont employés à la forme active pour mettre en valeur le sujet de l'action qui dans notre cas est la France ou les Français. En outre, l'utilisation du présent de narration utilisé pour les titres rapporte au présent des faits

⁴⁰ Cf. Annexe 6 pour la transcription

passés, ce qui crée une impression d'actualité et confère à l'événement un caractère plus proche même s'il s'agit d'un événement passé.

Exemples :

1. aujourd'hui c'est Pâques
2. la France et le Royaume-Uni signent l'entente cordiale
3. les Français approuvent les accords d'Evian

La phrase nominale permet de mettre en valeur l'usage du nom qui représente l'essentiel du message et de présenter l'information de manière plus concise. Ainsi, pour les naissances et décès, le nom de la personnalité est précisé puis la raison de sa célébrité (souvent sa profession) et sa nationalité y sont ajoutés en apposition ou en complément du nom.

Exemples :

4. naissance de François Villon / poète français de la fin du moyen-âge
5. naissance du chanteur et acteur belge / Jacques Brel
6. décès de Pablo Picasso / peintre espagnol
7. découverte du corps de Curt Cobain à son domicile de Seattle

En ce qui concerne le développement des événements, chaque information est traitée d'une manière distincte. Pour des événements d'ordre politique comme les Accords d'Evian, les étudiantes ont employé la voix passive afin de mettre en valeur le résultat de l'action.

Exemples :

- ces accords sont signés (passif formé avec l'auxiliaire être + participe passé)
- [ces accords] se traduisent immédiatement par un cessez-le-feu (passif utilisant une forme pronominale)
- ils sont approuvés (passif formé avec l'auxiliaire être + participe passé)

Dans l'exemple de l'Entente Cordiale, on remarque aussi une certaine prudence des étudiantes face aux faits évoqués. En effet, elles ont utilisé des verbes qui nuancent les événements comme par exemple « cherchent à », « tente de ». Les étudiantes ont en effet fait part à plusieurs reprises de leur réticence à parler de politique, donnant comme explication un désintérêt total pour le sujet et une saturation due à une propagande politique télévisuelle excessive (journaux télévisés, débats politiques) où seul le parti

politique au pouvoir peut s'exprimer. Cette tendance peut effectivement s'expliquer par le climat de censure politique qui sévit encore actuellement dans les pays des Balkans et particulièrement en Serbie.

Par contre, on remarque que le fait du jour, Pâques, revêt un caractère beaucoup plus personnel ; les étudiantes s'identifient à une culture ou ici religion par contraste avec une autre. On relève plusieurs indices qui font ressortir cette différence culturelle marquée entre les Catholiques et les Orthodoxes lorsque les étudiantes emploient le connecteur « alors que » qui marque ainsi le contraste et l'opposition mais elles rapprochent les deux pratiques en expliquant la différence par une comparaison, la référence au « calendrier julien » et au « calendrier géorgien ». Ces marques personnelles sont également visibles dans des expressions comme « ici à Belgrade » ou encore l'utilisation du pronom personnel « nous » lorsque les étudiantes se réfèrent à la Pâque orthodoxe donc à leur culture, par opposition à « pour les catholiques ».

B) Phonologie

La principale difficulté de cette émission est la prononciation des chiffres qui pose problème à la majorité des étudiants serbes, tous niveaux confondus. D'ailleurs, ce point a été évoqué par les étudiantes de deuxième année dans les questionnaires d'auto-évaluation en fin de module lorsqu'elles évoquent leurs progressions au niveau de la prononciation du français (Ana : « Je pense que je peux maintenant dire n'importe quelle date super rapidement :D » ; Jasmina : « Après répéter mille fois les chiffres j'ai réussi à prononcer les mieux »). En effet, les chiffres ont des règles spécifiques selon s'ils sont suivis d'une consonne ou d'une voyelle ou selon qu'il s'agit d'une date, comme c'est le cas dans les « *machines à remonter le temps* ». En effet, le R en finale est souvent supprimé en français oral comme par exemple pour l'année 1400 [milkatsã] (Abry & Veldeman-Abry, 2007 : 154). En outre, les voyelles nasales et le R sont également pour les étudiants de deuxième année un obstacle. En ce qui concerne la prosodie, les enregistrements successifs montrent une évolution au niveau du respect des groupes rythmiques et de la place des pauses avec respiration. Un gros travail a également dû être effectué en ce qui concerne l'intonation. Par exemple, Ana a reconnu : « J'ai appris qu'il faut baisser la voix à la fin de la phrase. Peut-être que ça paraît banal, mais en m'écoutant lire quelque chose je me suis rendu

compte que mes phrases semblent rester en suspens. »⁴¹ et Emina : « On pratiquait l'intonation aussi et accentuation des groupes rythmiques et où faire des pauses ce qui était vraiment utile pour moi parce que j'y faisais un tas d'erreurs. [...] C'est la particularité de la langue que je pouvait bien entendre, comprendre, distinguer, mais ce qui était le problème c'était de s'auto corriger : très souvent on ne s'aperçoit pas de nos erreurs. Heureusement j'ai commencé à y faire attention après des explications me servant de repères. ».⁴²

Outre cette mise au point concernant l'accentuation des groupes rythmiques, il n'y a pas eu d'autres difficultés. Comme pour les étudiants de première année, les étudiantes ont dû procéder à trois ou quatre enregistrements successifs avant la version finale et pour les dates, on a peut-être fait une dizaine d'enregistrements à chaque fois. Ce qu'il me paraît plus intéressant d'analyser pour les étudiantes de deuxième année étant donné leur niveau, c'est l'intonation expressive. Elle a été pratiquée lors de l'interprétation d'un conte.

8.2.3. Le conte (étudiants de première et de deuxième années)

Outre l'expression linguistique qui a été abordée avec les genres du flash info, de la chronique historique, de l'interview, de la critique de film, j'ai choisi d'intégrer deux genres qui se prêtent bien au développement de compétences d'intonation expressive autant pour les étudiantes de première que de deuxième années. Il s'agit de l'interprétation de contes et de la production et oralisation des photographies sonores. En effet, il me semblait important d'introduire une « approche rythmique intonative et expressive » selon le terme employé par Cuq & Gruca (2002 : 173) qui privilégie l'apprentissage du rythme et des schémas mélodiques. Cette thèse qui est dérivée de la théorie verbo-tonale, affirme que l'acquisition des structures prosodiques facilitent celle des éléments phonétiques et contribue à donner le sens général de l'interprétation. Elle ouvre cependant une nouvelle voie en liant des schémas intonatifs à des attitudes et des expressions faciales ou gestuelles. En effet, l'intonation est fondamentale dans la mesure où elle organise l'ensemble de l'énonciation et qu'elle exprime aussi l'état intellectuel et émotionnel du locuteur.

⁴¹ Cf. Annexe 10

⁴² Cf. Annexe 10

Par la lecture expressive des contes, je souhaitais amener les étudiants à comprendre que l'intonation révèle non seulement le sens mais qu'elle permet aussi d'orienter l'auditeur vers la compréhension et l'interprétation du discours. En effet, une bonne perception de l'intonation « traduit généralement l'implicite qui régit toute communication, en particulier celle qui se déroule en face à face et permet de comprendre le non-dit que véhicule la langue parlée » (Cuq & Gruca, 2002 : 175). A partir d'exemples concrets comme les fables de La Fontaine lues par Fabrice Luchini⁴³, les étudiants ont dû analyser les procédés de segmentation et de mise en valeur qui sont variables en fonction du locuteur mais aussi du genre discursif dans lequel celui-ci s'inscrit ainsi que l'intention qu'il manifeste (Guimbretière, 2001). Dans le cadre des séances consacrées aux contes, les étudiants devaient donc relever différents indices acoustiques : pause-silence, montée importante ou élévation brusque de la voix, allongement de la durée finale de la syllabe afin d'aboutir à la reconnaissance d'attitudes ou d'émotions particulières. Dolz & Schneuwly (1998 : 53) rappellent que les différentes mélodies vocales traduisent les variations d'émotion ou d'attitude particulière à l'énonciateur au moment où celui-ci s'exprime mais que les émotions sont également codées culturellement. Par exemple en France, la tristesse s'exprime par une voix de faible intensité, une tonalité basse, un tempo lent, etc. alors qu'en Inde, la tristesse se traduit par des sons aigus et la gaieté par des sons graves (Dolz & Schneuwly, 1998 : 54).

Les étudiantes de deuxième année ont choisi d'interpréter le conte « Roman d'amour d'une patate » parmi ceux publiés dans le recueil *Le gentil petit diable et autres contes de la rue Broca* (Pierre Gripari, Editions Gallimard Jeunesse, 2007). Après avoir procédé à une lecture individuelle du conte à la maison afin d'en prendre connaissance, lors de la séance suivante, elles ont décidé de le découper en cinq épisodes respectant les étapes du schéma narratif du conte proposé par Vladimir Propp dans son ouvrage *Morphologie du conte* (1928). Il est important de noter que les étudiantes avaient déjà travaillé le conte dans le cours dédié à l'expression écrite/essai en analysant ce genre discursif et en rédigeant leur propre conte. Les cinq épisodes respectent donc la structure suivante :

- Situation initiale (présentation des personnages, description de leurs caractéristiques, lieu ou cadre dans lequel se déroule l'action)

⁴³ « L'Homme et la couleuvre » lu par Fabrice Luchini : <http://www.youtube.com/watch?v=zwWtyrSKci8>

- Élément perturbateur (événement ou personnage qui change la situation initiale, changement de ton)
- Action (aventures, épreuves)
- Élément de résolution (action qui résout le problème)
- Situation finale (retour des personnages à la stabilité, avec fin heureuse ou malheureuse).

Les étudiantes disposaient donc d'une première série d'indications quant au type d'émotions qui allaient intervenir dans chacune de ces étapes grâce au découpage discursif. En second lieu, elles se sont servi des incises présentes dans le texte qui indiquent la manière dont les paroles sont prononcées : « dit le petit garçon vexé », « reconnut la patate » et apportent aussi des indications d'ordre scénique comme par exemple « Et la patate se mit à larmoyer », « La guitare soupira, puis sa voix se fit aigre » afin d'obtenir des informations sur les émotions ressenties par les personnages. Les incises indiquant que le scripteur rapporte les paroles de quelqu'un, ont été supprimées afin de conserver la fluidité des dialogues. Enfin, le sens même des commentaires du narrateur et des dialogues dans le conte fournissaient les dernières indications qui permettaient d'interpréter les personnages.

*Exemple*⁴⁴ :

Premier épisode

Emina : narrateur

Suzana : le petit garçon

Milena : la patate

- *Emina* : roman d'amour d'une patate // il était une fois une patate / une **vulgaire** [accent d'insistance qui met en relief le mot. La dernière syllabe est plus longue] patate / comme nous en voyons tous les jours / mais dévorée d'ambitions // le rêve de sa vie était de devenir une frite / et c'est probablement ce qui lui serait arrivé si le petit garçon de la maison ne l'avait volée / dans la cuisine // une fois retiré dans sa chambre / avec le fruit de son larcin // le petit garçon tira un couteau de sa poche et se mit / à sculpter la patate // il commença par lui faire deux yeux / et la patate pouvait voir //

⁴⁴ Les commentaires sur l'intonation expressive sont indiqués entre crochets.

après quoi / il lui fit deux oreilles / et la patate pouvait entendre // enfin / il lui fit une bouche / et la patate pouvait parler // puis / il la fit se regarder dans une glace / en lui disant

- *Suzana* : regarde comme tu es **belle** [expression de l'enthousiasme, phrase exclamative. La dernière syllabe de « regarde » est plus longue et le ton monte. Le [ε] de « belle » est plus long et le ton monte puis redescend brusquement]
- *Milena* : ah quelle **horreur** [expression de la surprise mêlée de dégoût, phrase exclamative. Accent d'insistance sur la dernière syllabe de « horreur » qui est prononcée de façon plus intense et dont les deux syllabes sont légèrement détachées] // je ne suis pas **belle** du tout [expression de l'indignation par la mise en relief du mot « belle »] // je ressemble à un homme // j'étais bien mieux avant
- *Suzana* : oh **bon** // ca **va** [expression de l'agacement. L'intonation est descendante et suspensive]
- *Emina* : dit le petit garçon / vexé
- *Suzana* : puisque tu le **prends** comme **ça** [expression de l'énervement. Le [ã] de « prends » est accentué et l'intonation monte. L'intonation descend pour le « ça » et la syllabe est légèrement plus longue, ce qui laisse sous-entendre plus une menace que la colère. Le « ça » aurait pu être plus bref et prononcé d'un ton plus sec dans la mesure où la suite montre que ce n'est pas une menace car le garçon jette effectivement la patate dans la poubelle.]
- *Emina* : et il la jeta dans la poubelle

La lecture expressive du conte a permis aux étudiantes de prendre conscience que le sens du discours n'est pas seulement transmis à travers les mots mais qu'une grande partie est diffusée par l'intonation. Ces séances ont donné lieu à de nombreuses discussions concernant l'interprétation du discours afin de déterminer quel sentiment ou quelle émotion les étudiantes prêtaient aux personnages dans une situation donnée puis de savoir comment l'interpréter.

8.3. Perception des étudiants

Le bilan du module de webradio avec les étudiants a été fait sous forme de questionnaire⁴⁵ qui a été soumis en fin de module. Il a été envoyé par email et complété par tous les étudiants sauf Suzana et Andela qui ont participé de façon très irrégulière au projet. Il était organisé en quatre parties qui portaient sur le matériel à disposition, le contenu, les compétences et les acteurs. Les réponses au questionnaire se trouvent dans l'annexe 8 pour les étudiants de première année et dans l'annexe 9 pour les étudiants de deuxième année. Globalement les retours sur le module sont excellents. Les étudiants ont beaucoup apprécié le projet et ses contenus et se sont montrés satisfaits par rapport à leurs attentes et leur progression. L'analyse des questionnaires fait ressortir plusieurs aspects qui sont récurrents dans la majorité des réponses. Il s'agit d'une part du développement de compétences langagières, d'autre part de l'expérience du travail de groupe et enfin d'un facteur affectif, faisant ressortir la motivation, l'enthousiasme et l'engagement des étudiants.

8.3.1. Des compétences phonologiques et formelles

Ce qui est ressorti en premier lieu de l'analyse des questionnaires est le développement de compétences phonologiques et linguistiques. Il est important de noter que les étudiants suivent ou ont suivi un cours de phonétique lors de la première année de leur cursus, ils ont donc pu répondre en utilisant un discours métalinguistique élaboré. Tous les étudiants ont affirmé avoir progressé au niveau de leur prononciation. Sept étudiants sur neuf ont évoqué une amélioration de la prononciation et reconnaissance des voyelles nasales. Viennent ensuite le son [ʀ], les semi-consonnes, les sons voisins [u] et [y] (« *ces petites différences entre [y] et [u], entre [oe] et [ø], entre les nasales... Pour moi, c'est difficile quand il faut vite prononcer les voyelles similaires, ou peut-être quelque chose comme [kRy] (cru), je ne sais pas pourquoi c'est si difficile. :* ») : Ana⁴⁶ et la prononciation des chiffres pour toutes les étudiantes de deuxième année (Ana : « Je pense que je peux maintenant dire n'importe quelle date super rapidement :D » ; Jasmina : « Après répéter mille fois les chiffres j'ai réussi à prononcer les mieux »). Cependant, Katarina a noté qu'elle ne savait toujours pas faire la différence entre le [œ] ouvert et le [ø] fermé au terme du module (« J'ai exercisé la

⁴⁵ Cf. Annexe 7

⁴⁶ Cf. Annexe 9

prononciation de eu dans le mot européen et je l'ai apprise, mais je ne sais pas encore faire la différence ouvert/ferme »⁴⁷). Le développement de compétences prosodiques est également nettement ressorti de l'analyse, en particulier l'intonation expressive. Les étudiants ont pu prendre conscience grâce à l'enregistrement des émissions radiophoniques traditionnelles et l'interprétation des contes que l'intonation a une forte influence sur l'expression des sentiments et émotions et donc le sens donné au discours. Ils se sont rendu compte que « l'intonation change le sens de la phrase » (Emina), « parfois l'intonation peut changer le sens de la phrase et qu'elle joue un rôle très important dans la langue parlée » (Saša) et ils ont appris à « être plus expressive » (Emina et Katarina), « montrer différents sentiments » (Jasmina), « exprim[er] certaines émotions... la satisfaction, le mécontentement » (Milena). L'intonation linguistique n'est pas en reste : « j'ai appris qu'il faut baisser la voix à la fin de phrase » (Ana). Les étudiants ont souligné particulièrement l'accentuation des groupes rythmiques et leur fonction démarcative : « faire des pauses après les groupes rythmiques » (Katarina).

D'un point de vue formel, la réponse la plus fréquente des étudiants concerne l'apprentissage du vocabulaire. Durant le processus d'élaboration des émissions, ils ont en effet été en contact avec un grand nombre de mots et expressions nouveaux autant en réception qu'en production en rapport direct avec le thème développé. Il me semble important de souligner ce point car les étudiants se plaignaient souvent de leur cours de « vocabulaire » où ils devaient apprendre des listes interminables de mots classés par thématiques et dont l'apprentissage était contrôlé en fin de semestre par un examen se présentant de la même manière, c'est-à-dire sous forme de liste. Cette façon d'aborder le lexique en l'intégrant dans un contexte syntaxique et discursif paraît donc avoir donné de bons résultats : « on a appris le vocabulaire et les constructions qu'il faut utiliser pour certaines occasions : majoritairement pour les interviews » (Milena). Plusieurs étudiants ont aussi évoqué la différence entre la langue orale et la langue écrite même s'ils utilisent pour ce faire les termes familier et standard, soutenu ou littéraire : « Les registres de la langue – familier et littéraire », « différence des expressions qui sont utilisés et dans la langue familière et celle qui est plus soutenue » (Emina), « J'ai fait des progrès en registre standard et en registre familier » (Ana), « les expressions qui sont utilisés et dans la langue familière et celle qui est plus soutenue » (Saša). Ana a employé un exemple pour illustrer

⁴⁷ Cf. Annexe 8

cette différence : « Moi, je ne suis pas d'accord » ou « Cette fille, qu'est-ce-qu'elle fait là » (Ana).

8.3.2. Des stratégies d'apprentissage

Grâce à ce module de webradio, les étudiants ont développé une nouvelle stratégie d'apprentissage qui est la collaboration et la coopération. Comme je l'ai déjà évoqué, les étudiants ne sont pas habitués à travailler en groupes à l'université car les travaux à effectuer sont toujours individuels. L'organisation du module a donc eu pour effet de favoriser un nouveau type d'apprentissage et les étudiants ont pu faire l'expérience de la collaboration lors de la rédaction des émissions mais aussi de la coopération en se répartissant les tâches selon leurs désirs et/ou leurs habiletés : « Chacune avait ses propres responsabilités selon ses capacités et ses vœux » (Emina). Ils ont également reconnu un des avantages à travailler ensemble qui est de rassembler les savoirs et compétences mais aussi d'échanger pour produire plus et mieux : « C'est mieux de travailler en petits groupes, on peut apprendre plus de choses. » (Andrija et Mina), « travailler en petite équipe qui revendiquait l'imagination de chaque membre, comment réunir et réaliser tous nos idées différentes » (Milena), « chaque fois on s'entre-voyait pour écouter et on en discutait afin de proposer d'autres idées » (Emina), « notre équipe a été super, nous avons toujours travaillé dans les groupes de 2 ou 4 personnes et ça a été vraiment utile et plus facile » (Mina). Ce travail de groupe a également mis en avant la responsabilisation des étudiants dans la mesure où les choix devaient être négociés à plusieurs : « je trouve qu'on fonctionnait très bien comme une équipe ce qui n'est pas toujours facile selon l'usage » (Emina), « Lors de la préparation, on se mettait d'accord quel sujet et quel genre on allait choisir, puis on abordait la structure de notre texte jusqu'aux détails. » (Ana), « on a entre autres appris la coopération, l'organisation, la division des tâches, la responsabilité... On fonctionnait comme une vraie équipe de radio » (Emina).

Deux étudiantes de deuxième année ont évoqué les bénéfices tirés de l'auto-correction rendue possible grâce à l'écoute de leurs propres productions sonores. Cette possibilité favorisait d'une part la prise de conscience de tous les éléments constitutifs de la parole et permettait ainsi un travail de remédiation : « En écoutant, et surtout en écoutant nos paroles en langue étrangère on a appris la manière correcte de parler. », « On pouvait écouter ce que nous avons fait et voir si on a fait du progrès dans les enregistrements suivants par rapport

aux enregistrements précédents. » (Milena), « c'est la particularité de la langue que je pouvais bien entendre, comprendre, distinguer, mais ce qui était le problème c'était de s'auto corriger : très souvent on ne s'aperçoit pas de nos erreurs. Heureusement j'ai commencé à y faire attention après des explications me servant de repères » (Emina). Il m'a semblé que cette expérience de remédiation était nouvelle pour les étudiants et qu'elle a favorisé une approche plus détendue de langue et une dédramatisation de la « faute ». Cet aspect peut s'apprécier à travers les commentaires laissés par les étudiants qui présentent un fort caractère affectif.

8.3.3. Le facteur affectif

Le facteur affectif a été très présent et déterminant pour le bon déroulement du module. C'est en effet la motivation et l'engagement des étudiants qui a permis la réalisation du projet. Comme je le disais, certains projets sont nés de l'initiative des étudiants comme « *La machine à remonter le temps* » ou encore le reportage sur le festival de cinéma « *FEST* » : « on essayait à introduire dans nos projets de la créativité, du zèle et on le faisait avec l'enthousiasme » (Emina). Dans les questionnaires, on remarque beaucoup de mises en parallèle entre le module de webradio et les autres cours dispensés à la faculté avec des adjectifs qui expriment des sentiments opposés : « futurs pédagogues et professeurs, on a découvert les avantages de l'apprentissage qui n'est pas seulement rigide et sévère mais qui porte plus de fruit » (Emina), « ca nous permet de travailler plus à l'aise de ne pas être stressé comme avec d'autres professeurs pendant des études » (Saša), « c'était super de détourner notre pensées de faculté » (Tamara) et « d'utiliser le français dans une atmosphère amicale, sans profs et examens » (Ana). Le travail effectué pendant les séances n'était en effet pas vu comme une obligation, contrairement aux autres cours à la faculté.

Certains étudiants ont considéré le module comme un mélange de divertissement et d'apprentissage où les deux aspects ont su trouver un équilibre : « amusant et sérieux à la fois » (Emina), « C'était super amusante, studieusement... » (Jasmina), « Je n'ai pas vu nos séances comme « un travail » ou « une obligation », mais j'avais plutôt l'impression que j'étais en train d'aller voir mes amies et qu'on allait faire quelque chose d'intéressant, créer quelque chose. » (Ana). Chez d'autres, c'est le côté amusant qui est privilégié : « On s'amusait avec les contes petites et faciles » (Milena), « on avait pas senti ca comme une

responsabilité plus comme un divertissement », « Une atmosphère agréable, plaisante ou on parle, on rit on s’amuse » (Saša).

Chez certaines étudiantes, les moins sûres d’elles, on relève une comparaison entre le début du module et la fin qui souligne l’appréhension du départ et le contentement de l’arrivée : « La motivation nous manquait un peu au début. Nous étions un peu effrayées par audacity », « Si on compare le début qui ne promettait pas beaucoup vu que tout nous était étrange avec les ateliers d’après ou nous avons déjà des résultats qui nous motivaient à faire plus. » (Emina), « avant le projet j’étais timide ; je n’ai pas beaucoup parlé parce que je savais que mon prononciation était mauvaise, maintenant je suis encouragée avec le radio » (Jasmina).

Tous ont été très satisfaits de leur expérience : « Tout a été super » (Mina), « Je suis vraiment content de nous et de notre travail. » (Saša) et certains auraient voulu en faire plus s’ils avaient eu plus de temps.

Chapitre 9 : Pistes d'amélioration et perspectives

9.1. *Un choix plus vaste de genres de discours*

Le choix de me concentrer sur des genres de discours radiophoniques qui entrent dans la catégorie des monologues suivis compris comme type d'activité de production orale décrit dans le CECR (2001 : 49) découlait d'une volonté de cohérence méthodologique en abordant un seul type de production orale. Considérant l'interview comme une exception du fait de son caractère interactif, j'ai été très surprise par les réponses des étudiants au questionnaire de fin de module à la question : « Quelle émission avez-vous préféré préparer et réaliser ? Expliquez pourquoi ». En effet, plus de la moitié des étudiants, première et deuxième années confondues, ont répondu l'interview ou les reportages en direct pour les festivals francophones qui incluaient des témoignages à chaud. Les raisons évoquées sont les suivantes : « intéressant de faire de la radio en place, au lieu de dans la salle comme d'habitude » (Saša, comprendre : faire de la radio sur le terrain), « le plus intéressant, le plus excitant, le plus difficile » (Mina), « ça était un défi » (Jasmina), « le plus stressant, le plus difficile, le plus important et nous prenait le temps. Quand même, c'était une expérience très utile et valable pour nous. », (Emina), « les plus difficiles et les plus utiles » (Ana). Dans les suggestions pour l'amélioration du module, j'ai pu relever : « sortir un peu plus interviewer les étudiants de la langue française, les inviter dans notre radio, demander leur quelque chose sur leurs études » (Saša). En demandant aux étudiants de préciser pourquoi ils considéraient l'interview à l'unanimité comme le plus difficile, ils ont évoqué le caractère interactif du genre et donc le peu de prévisibilité des réponses de l'interviewé, ce qui impliquait une bonne compréhension des réponses afin de réagir de manière appropriée en fonction de ces réponses. Emina donne une réponse qui complète les autres en insistant sur le caractère réel par opposition à la simulation : « Oui, notamment ce fabuleux entretien avec les gens réels : ce n'était pas la simulation. Pas seulement en français mais en autres épreuves orales comme par exemple fameux examen de psychologie qui fait trembler des étudiants. Donc c'est plus vaste l'influence et l'utilité ».

Ces explications m'ont fait réfléchir de nouveau à la difficulté à laquelle je me suis heurtée concernant l'improvisation et la spontanéité. J'en suis arrivée à la conclusion que le problème de la résistance à l'improvisation venait bien d'un manque de confiance en soi

(on retrouve les termes affectifs « excitant » et « stressant » pour qualifier l'interview) mais que cette difficulté était considérée positivement comme un « défi », quelque chose d'« important », « très utile » et « valable ». Cette constatation semble montrer à quel point les activités proposées en classe doivent faire sens pour les étudiants. J'imagine que ma demande de se détacher du texte devait leur sembler artificielle car ils avaient déjà partiellement rédigé leur production et pouvaient donc la lire à voix haute. Au contraire, l'interview comme tous les autres genres discursifs interactifs introduisent l'improvisation et la spontanéité de manière naturelle et fait donc sens dans la mesure où elle est intrinsèque au genre. En effet, l'interaction « recouvre les deux activités de réception et de production ainsi que l'activité unique de construction d'un discours » (CECR, 2001 : 69). Cela implique donc que la collaboration des interlocuteurs qui doivent ainsi construire ensemble le sens agissent et réagissent en fonction du développement du discours en organisant les tours de parole et en réajustant si nécessaire. De nouveaux genres discursifs interactifs pourraient donc être introduits au module de webradio comme le débat et les sondages ou encore les discussions formelles (par exemple une critique de film ou musique en direct ou les interlocuteurs échantent des idées et des opinions). Cette diversification des genres discursifs permettraient ainsi de développer d'autres compétences chez les étudiants.

9.2. *Bilan et perspectives*

Au commencement de mon stage, j'avais pensé donner au projet de webradio une plus grande envergure en tentant d'impliquer le « Département Europe Centrale et Orientale » de l'INALCO (Institut Nationale des Langues et Civilisations Orientales) à Paris qui s'occupe des Licences LLCA (Littérature Civilisation et Langue Aréales) en langue bosniaque-croate-serbe afin de leur proposer une collaboration mais j'ai dû rapidement abandonner l'idée faute de temps car je le rappelle, le module de webradio a été proposé et élaboré dans l'urgence comme alternative à l'atelier théâtre. Cette idée aurait pu néanmoins être proposée comme perspective d'amélioration en vue d'un renouvellement du module car des démarches officielles de mise en œuvre d'un projet commun auraient pu être entreprises par la Chaire de français de Belgrade auprès de l'INALCO. En effet, le blog servant de support à la webradio aurait pu être proposé comme plateforme d'échanges interculturels entre les apprenants français de serbo-croate à l'INALCO et les étudiants serbes de philologie française à Belgrade autant à travers des émissions qui pourraient se

faire écho au niveau des thématiques qu'à travers la fonction « Commentaires » qui pourrait être exploitée pleinement. Cette proposition d'une coopération avec l'INALCO aurait pu ajouter un réel enjeu au projet en fortifiant sa portée interculturelle et en promouvant les échanges bilatéraux autant linguistiques que socio-culturels.

En vue d'une possible reconduction du module, j'avais également suggéré d'intégrer la création radiophonique aux unités d'enseignement du tronc commun des premières et deuxièmes années. En effet, les étudiants suivent respectivement 45 minutes de cours de compréhension et d'expression orales par semaine qui auraient pu être envisagées sous forme de création radiophonique en intégrant d'une part la compréhension orale des émissions et d'autre part la production d'émissions de radio. Le travail d'élaboration de matériel pédagogique déjà effectué lors de la mise en œuvre du module de création radiophonique aurait pu ainsi être poursuivi et complété. Par l'application de l'approche par compétences et de certaines recommandations du CECR (2001), la démarche observée pour le module aurait pu assurer une certaine continuité d'enseignement/ apprentissage d'une année sur l'autre tout en fournissant un certain niveau commun de référence pour le développement des compétences et stratégies.

Cependant, malgré les retours positifs tout au long du projet, autant de la part de ma tutrice que des autres enseignants et des étudiants, le module de webradio n'a pas été reconduit pour l'année académique 2012-2013. Avec le recul, je me suis rendu compte que la reconduction du projet n'était pas viable depuis le départ. En effet, le module de webradio est très coûteux en terme de temps et il implique un grand investissement personnel. Même si une partie du matériel pédagogique est déjà élaborée, une certaine connaissance du média radiophonique est souhaitable et le développement de compétences technologiques sont indispensables afin de se familiariser à l'utilisation d'un microphone, d'un enregistreur numérique, du logiciel de traitement de son et du blog.

Conclusion

L'idée d'introduire la réalisation d'un projet en relation avec le média radiophonique dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en milieu universitaire relevait d'une volonté d'examiner une solution qui s'offre comme un moyen de favoriser l'enseignement/apprentissage de l'oral et de présenter une alternative aux pratiques pédagogiques traditionnelles qui régissent l'apprentissage de la langue dans le cursus philologique de la Faculté de Belgrade. Les orientations pédagogiques européennes ancrées dans la lignée du CECR, qui mettent l'accent sur l'importance de l'apprentissage des langues étrangères comme facteur d'épanouissement des individus au sein d'une société multiculturelle, se confrontent en effet à des méthodologies d'enseignement strictes qui, comme j'ai pu le constater à la Faculté de philologie, se concentrent principalement sur des contenus grammaticaux et linguistiques. Ceci s'explique en partie par la nature des procédures d'évaluation et des compétences ou plutôt des savoirs et connaissances qui sont retenus par les systèmes d'évaluation à la Faculté. Cette différence entre les aspirations du CECR et la réalité pédagogique à l'université est surtout visible en ce qui concerne les compétences d'expression des étudiants qui y sont peu développées surtout à l'oral, et les compétences socioculturelles qui sont surtout abordées lors de l'étude de la littérature et dans une perspective principalement civilisationnelle.

C'est à partir de cette analyse de terrain que j'avais mis en place le module de webradio et que j'ai tenté de répondre dans ce mémoire à la problématique : comment développer les compétences de production orale des étudiants universitaires de première et deuxième années par la création radiophonique. Tout d'abord, par la pédagogie du projet, j'ai voulu encourager un apprentissage qui soit centré sur l'apprenant et qui l'implique dans son processus. Par l'ancrage du projet de création radiophonique dans la vie sociale, sa réalisation faisait sens pour les étudiants, ce qui a motivé leur apprentissage. En outre, la conduite de ce projet requérait un apprentissage collaboratif du fait de la nécessité d'une négociation de chaque étape du déroulement du projet entre les apprenants. Cette collaboration a donc permis de favoriser certaines stratégies d'apprentissage auxquelles les étudiants universitaires n'étaient pas habitués. Pour didactiser le média radiophonique, j'ai privilégié une entrée par les genres discursifs qui correspondaient aux différents types d'émissions radiophoniques que j'ai sélectionnés selon certains critères notamment ceux qui se présentaient sous forme monologuée. Cette approche m'a permis d'aborder l'oral en

faisant ressortir l'organisation textuelle et discursive des différents genres et ainsi de proposer une démarche consciente et réfléchie de construction des compétences de production orale. Cette organisation discursive des émissions radiophoniques, qui a été travaillée en amont par les étudiants lors d'une série d'activités de compréhension, repérage et analyse, a servi de base à l'élaboration des critères d'évaluation des réalisations sonores. En effet, l'évaluation sous la forme d'évaluation formatrice et formative d'auto- et de co-évaluation a été intégrée au processus d'élaboration des productions sonores afin d'y faire participer les étudiants et de privilégier la réflexion personnelle. Le bilan de la conduite de projet a été dressé à partir de deux angles d'analyse, d'un côté par l'analyse des productions orales des étudiants et d'un autre côté par l'analyse des questionnaires remplis par les étudiants à la fin du module. Ce double point de vue sur le projet m'a permis de faire le bilan des compétences et des stratégies d'apprentissage développées par les étudiants tout au long du module ainsi que d'évaluer le degré de satisfaction des étudiants vis-à-vis du projet et de faire ressortir leurs réflexions personnelles sur leur propre apprentissage et sur le projet dans sa globalité. A partir de ce bilan, j'ai exposé les perspectives et les limites d'un tel projet compte tenu des contraintes et des besoins des étudiants.

Bibliographie

Ouvrages théoriques :

ABRY, D. & VELDEMAN-ABRY, J. (2007). *La phonétique. Audition, prononciation, correction*. Paris : CLE International.

BEACCO, J.-C. (2004). Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif. *Langages n° 153*, pp. 109-119.

Consulté en mai 2012 : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_2004_num_38_153_939.

BEACCO, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

BEACCO, J.-C. (2010). Tâches, compétences de communication et compétences formelles. *Synergies Brésil n° spécial 1*, pp. 97-105.

Consulté en mai 2012 :

<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/BresilSPECIAL1/beacco.pdf>.

COURTILLON, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette Français langue étrangère.

CUQ, J.-P. & GRUCA, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF Editeur.

GAGNE, G., SPRENGER-CHAROLLES, L., LAZURE, R. & ROPE, F. (1989). Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. *Tome 1: Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*. Bruxelles, Paris, Montréal: De Boeck-Université, Éditions Universitaires, INRP/PPMF.

Consulté en mai 2012 : <http://basesbiblio.sdm.qc.ca/daf/Cadre1.html#table>.

GUICHON, N. (2011). Former les futurs enseignants de langue en ligne par le biais de la rétrospection. *Alsic, Vol. 14*. Revue en ligne : <http://alsic.revues.org/1983>.

HAMEZ, M.-P. & LEPEZ, B. (2009). Travailler en projet avec la bande dessinée dans une approche actionnelle. Dans ROSEN, E. (Coord.). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le français dans le monde, Recherches et applications, n° 45*. Janvier 2009. Paris : CLE International.

HAMEZ, M.-P. (2012). La pédagogie du projet : un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM (pp. 77-90). *Le Français aujourd'hui, n°176, 2012/1. FLM, FLE, FLS, Au delà des catégories*. Paris : Armand Colin. Consulté en mai 2012 : http://www.armand-colin.com/download_pdf.php?idd=0&cr=17&idr=16&idart=9232.

HENRI, F. & LUNDGREN-CAYROL, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Consulté en janvier 2013 : <http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/travail-apprentissage-collaboratifs/de-quoi-parle-t-on/notion-collaboratif>.

KUCHARCZYK, R. (2009). Vers la compétence discursive à l'oral en classe de FLE. *Synergies Pologne n°6*.

Consulté en mai 2012:

<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Pologne6t1/radoslaw.pdf>.

LAGANE, J. (1997). L'évolution du langage radiophonique. *Communication et langages, n° 111, 1^{er} trimestre 1997*.

Consulté en mai 2012 :

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/colan_0336-1500_1997_num_111_1_2740.

PARIZET, M.-L. (2008). Phonétique et Cadre Commun : propositions pour un cours de FLE. *Synergies Espagne n° 1*.

Consulté en mai 2012 : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Espagne1/parizet.pdf>.

PERRICHON, E. (2009). Perspective actionnelle et pédagogie du projet : De la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective. *Synergies Pays Riverains de la Baltique n°6*.

Consulté en mai 2012 :

<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Baltique6/perrichon.pdf>.

PEYTARD, J. & MOIRAND, S. (1992). *Discours et enseignement du français. Lieux d'une rencontre*. Paris : Hachette.

PUREN, C. (2003). Environnements numériques et cohérence didactique. Dans BUFE, W. & GIESSEN, H. W. (Dir.). *Des langues et des médias. Sprachen und Medien. Language and Media*. Grenoble : PUG.

PUREN, C. (2009, novembre). *Implications pratiques des orientations du CECRL sur la perspective actionnelle et l'évaluation*. Consulté en mai 2012 : http://disciplines.ac-bordeaux.fr/interlangues/uploads/pages/215/file/00_1_PUREN_Bordeaux_Dossier_photopies_2009_11_05.doc.

RODERO, E. (2011). *Creación de programas de radio*. Madrid: Editorial Síntesis.

SPRINGER, C. (2009). La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. Dans ROSEN, E. (Coord.). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le français dans le monde, Recherches et applications, n° 45*. Janvier 2009. Paris : CLE International.

Sites web (consultés en mai 2012) :

GUIMBRETIERE, G. (2005). *Typologie de la radio*. Consulté en mai 2012 :
http://www.rfi.fr/lffr/articles/072/article_392.asp

PEREZ ROQUE, P. (2008). *La magia de la radio*. Documentales de Radio.
<http://www.radiocubana.cu>

http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/pays-zones-geo/serbie/la-france-et-la-republique-de-1127/#sommaire_3

http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Serbie_et_Montenegro.pdf

http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Fiche_Curie_Serbie_2010.pdf

http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_62.pdf

http://www.cleiss.fr/docs/regimes/regime_serbie.html

<http://webradio.fr/>

http://www.tv5.org/cms/chaine-francophone/info/p-1910-La_une.htm?rub=1

Table des annexes

Annexe 1 Tension communicative théorique selon les compétences, par intensité décroissante...	110
Annexe 2 Feuille de route et corrigés (flash info du 29/02/2012).....	111
Annexe 3 Transcription de la une du journal en français facile	115
Annexe 4 Fiche d'auto-évaluation du flash info.....	116
Annexe 5 Transcription du flash info du 29 février 2012.....	117
Annexe 6 Transcription de la Machine à remonter le temps # 4.....	118
Annexe 7 Questionnaire de fin de module	120
Annexe 8 Réponses des étudiants de première année au questionnaire	123
Annexe 9 Réponses des étudiants de deuxième année au questionnaire.....	133

Annexe 1
Tension communicative théorique selon les compétences, par intensité décroissante

Beacco, 2007 : 107

RECEPTION ORALE	EN TEMPS REEL SANS POSSIBILITE DE REPETITION	<ul style="list-style-type: none"> – EXCLUSIVEMENT ORAL, NON FACE-A-FACE – ORAL, EN FACE-A-FACE – ORAL ET ECRIT
	EN TEMPS REEL AVEC REPETITION POSSIBLE	<ul style="list-style-type: none"> – EXCLUSIVEMENT ORAL, NON FACE-A-FACE – ORAL, EN FACE-A-FACE – ORAL ET ECRIT
INTERACTION ORALE		<ul style="list-style-type: none"> – EXCLUSIVEMENT ORAL, NON FACE-A-FACE – ORAL, EN FACE-A-FACE
PRODUCTION ORALE IMPROVISEE		
PRODUCTION ORALE PREPAREE		
INTERACTION ECRITE EFFECTIVE	EN TEMPS REEL EN DIFFERE	
INTERACTION ECRITE (COMME INTERACTION ECRITE SANS ECHANGE VERBAL EFFECTIF)		
RECEPTION ECRITE	AVEC CONTRAINTE DE TEMPS (PAR EX. : TEXTE SUR SUPPORT NON FIXE)	
RECEPTION ECRITE	SANS CONTRAINTE DE TEMPS	

Annexe 2

Feuille de route et corrigés (flash info du 29/02/2012)

Activité 1 – A la découverte du document sonore

Ecoutez le document sonore et répondez aux questions suivantes :

1. Combien de personnes parlent ? [2 personnes]
2. Qui sont-elles ? [des journalistes / Antoine Janton, Anne-Julie Martin]
3. Quel type d'ambiance sonore entend-on ? [générique / jingle]
4. De quoi parlent-elles ? [des actualités / des informations / de ce qui se passe dans le monde]
5. De quel genre d'émission s'agit-il ? [d'un flash info / de la une d'un journal radiophonique]

Activité 2 – Repérer les informations essentielles

Réécoutez le document et complétez.

1. Combien y-a-t-il d'informations différentes ? [5]
2. Identifiez les informations internationales, européennes, nationales et classez-les par rubriques (politique, économie, culture, société, sciences, sport, etc.) :

[Info 1 : International / politique]

[Info 2 : International / politique]

[Info 3 : International / politique]

[Info 4 : International / société]

[Info 5 : National / sports]

3. Pour chaque information, remplissez le tableau suivant :

	OU ?	QUAND ?	QUI ?	QUOI ?
INFO 1	[SENEGAL/ DAKAR]	[IL Y A 3 HEURES]		[FIN DU SCRUTIN, ELECTIONS PRESIDENTIELLES]
INFO 2	[SYRIE]	[CE DIMANCHE]		[REFERENDUM, NOUVELLE CONSTITUTION]
INFO 3	[COLOMBIE]		[FARC]	[ARRETER D'ENLEVER DES CIVILS]
INFO 4	[MOSCOU]	[CE DIMANCHE]		[GRANDE MANIFESTATION]

INFO 5	[ECOSSE]		[EQUIPE XV DE FRANCE]	[RUGBY, VICTOIRE DE LA FRANCE]
---------------	-----------------	--	------------------------------	---------------------------------------

Activité 3 – Structure générale du flash info

Réécoutez et complétez le schéma de l'organisation générale du flash info dans l'ordre d'apparition des éléments :

Jingle / homme : + / / femme : / Jingle / :, introduction et / : salutations / : info 1 / : / : /

[**Corrigés** : *Jingle / homme* : nom de la radio + heure / *Jingle / femme* : nom du présentateur / *Jingle / homme* : salutations, introduction et présentation de la deuxième présentatrice / *femme* : salutations / *homme* : info 1 / *femme* : info 2 / *homme* : infos 3-4-5 / *Jingle*]

Activité 4 – Le ton des présentateurs

Avec vos camarades, échangez vos impressions sur le ton qu'emploient les présentateurs. Comment le qualifieriez-vous ? Que remarquez-vous concernant la prononciation ? Que pensez-vous de la vitesse à laquelle parlent les présentateurs ? Comment décririez-vous la ligne mélodique ? Comparez avec votre pays.

[**Exemple de correction** : Le ton et la ligne mélodique sont typiques des séquences d'information en français et en serbe mais aussi dans d'autres langues : ton de voix neutre, articulation claire, débit assez lent, ligne mélodique régulière avec certaines syllabes ou certains mots-clés accentués.]

Activité 5 – Oralisation du flash info

Lisez la transcription du flash info à haute voix et annotez dans le texte à l'aide d'une barre les pauses sans respiration et de deux barres les pauses avec respiration.

/ = pause sans respiration

// = pause avec respiration

[**Proposition de corrigé à partir du document oral** :

Homme : Radio France International / il est 21 heures / temps universel / 22 heures / à Paris

Femme : Antoine Janton

Antoine Janton : Bonsoir / et bienvenue / dans cette nouvelle édition / du journal / en français facile // un journal / présenté ce soir / avec Anne Julie Martin

Anne-Julie Martin : Bonsoir Antoine / bonsoir à tous

A. J. : A la une de l'actualité / l'attente des résultats du premier tour / de l'élection présidentielle / au Sénégal // le scrutin a pris fin / il y a trois heures / il s'est déroulé dans le calme // nous serons en direct / de Dakar / dès le début de ce journal

A.-J. M. : La poursuite des violences en Syrie ce dimanche jour de référendum / sur une nouvelle constitution // il y a / 57 morts au moins

A. J. : Au sommaire également / une décision / des Farc en Colombie / elles vont arrêter d'enlever des civils // une grande manifestation de l'opposition / à Moscou ce dimanche // et puis / en rugby / la victoire du XV de France / en Ecosse / 23 à 17 // c'était le dernier match / de la 3^{ème} journée du Tournoi des 6 nations

Activité 6 – Les titres du flash info

Réécoutez et retrouvez dans les titres les noms qui correspondent aux verbes suivants :

1. Attendre : [l'attente]
2. Poursuivre : [la poursuite]
3. Décider : [la décision]
4. Manifester : [la manifestation]
5. Gagner : [la victoire]

Observez ces phrases et répondez :

- Attente des résultats du premier tour de l'élection présidentielle au Sénégal.
 - Adoption par l'Assemblée nationale d'une loi sur l'égalité des chances.
 - Découverte d'un satellite de Pluton.
1. Quelle est la particularité de ces deux phrases ? [Elles n'ont pas de verbe.]
 2. Quel effet produit la phrase nominale ? *Cochez les deux bonnes réponses :*
 - L'information est plus concise.
 - L'auteur de l'action est mis en valeur.
 - L'action ou son résultat est mis en valeur.
 3. Par quelle préposition est introduit l'auteur de l'action ?
 - Par
 - Pour

Voici des titres parus dans le journal Le Monde du 26 février. Transformez-les en titres nominalisés.

1. Les syndicats européens se mobilisent contre l'austérité. [Mobilisation des syndicats européens contre l'austérité.]

2. Les enfants de Soweto luttent pour leur survie. [Lutte des enfants de Soweto pour leur survie.]
3. Des chercheurs américains remettent en cause le dogme de la réserve limitée d'ovocytes. [Remise en cause du dogme de la réserve limitée d'ovocytes par des chercheurs américains.]
4. MM. Sarkozy et Hollande s'opposent sur le blocage des prix du carburant. [Opposition de MM. Sarkozy et Hollande sur le blocage des prix du carburant.]
5. Le Norvégien Joachim Trier adapte « Le feu follet » de Drieu la Rochelle au cinéma. [Adaptation au cinéma de « Le feu Follet » de Drieu la Rochelle par le Norvégien Joachim Trier.]

Activité 7 – Organisation interne de chaque information

A partir de la transcription, faites une liste des contenus de chaque information.

1. Quels éléments retrouve-t-on dans toutes les informations ? [titre : quoi/ où]
2. Quels éléments apparaissent seulement dans certaines informations ? [qui/ quand/ combien]
3. Comment qualifieriez-vous le type de phrases : simples / complexes ? courtes / longues ? [simples/ courtes]

Relevez les mots et expressions faisant référence aux acteurs des événements. [les Farc/ le XV de France]

Trouvez-vous des marques de présence des présentateurs du flash info ? Pourquoi ? [Non, parce que les présentateurs sont supposés donner des informations objectives sans exprimer leur opinion personnelle.]

Annexe 3

Transcription de la une du journal en français facile

RFI (Radio France International) – 26/02/2012

Jingle

Homme : Radio France International il est 21 heures temps universel 22 heures à Paris

Jingle

Femme : Antoine Janton

Jingle

Antoine Janton : Bonsoir et bienvenue dans cette nouvelle édition du journal en français facile un journal présenté ce soir avec Anne Julie Martin

Anne-Julie Martin : Bonsoir Antoine bonsoir à tous

A. J. : A la une de l'actualité l'attente des résultats du premier tour de l'élection présidentielle au Sénégal le scrutin a pris fin il y a trois heures il s'est déroulé dans le calme nous serons en direct de Dakar dès le début de ce journal

A.-J. M. : La poursuite des violences en Syrie ce dimanche jour de référendum sur une nouvelle constitution il y a 57 morts au moins



A. J. : Au sommaire également une décision des Farc en Colombie elles vont arrêter d'enlever des civils une grande manifestation de l'opposition à Moscou ce dimanche et puis en rugby la victoire du XV de France en Ecosse 23 à 17 c'était le dernier match de la 3^{ème} journée du Tournoi des 6 nations

Jingle



Annexe 4

Fiche d'auto-évaluation du flash info

Pour préparer le flash d'information, j'ai :

		
sélectionné les nouvelles et je les ai hiérarchisées selon les différentes rubriques		
préparé les titres informatifs pour les présenter		
soigné mon ton selon chaque information		
fait plusieurs essais et me suis fait corriger		

Pour présenter le flash info, j'ai :

		
choisi un ordre hiérarchique pour présenter les informations selon des rubriques différentes		
formulé des titres suffisamment clairs pour que tout le monde comprenne de quoi il est question		
varié le ton selon les différentes rubriques		
mis l'accent sur les mots-clés		
énoncé mon flash avec un débit pas trop rapide mais naturel		
bien segmenté les phrases pour faire une pause de respiration au bon endroit		
travaillé ma prononciation pour que chaque mot soit compréhensible		

Annexe 5

Transcription du flash info du 29 février 2012

Jingle

Andrija : FrancoFeel Radio / il est 18 heures

Jingle

Katarina : bonsoir à tous / bienvenue dans la nouvelle édition de notre journal // un journal présenté par Andrija / Katarina / Tamara / et Andela

Andrija : international / mobilisation des syndicats européens / contre l'austérité / avant le sommet // quelques deux cents représentants des syndicats belges / français / allemands / autrichiens et grecs // ont manifesté hier à Bruxelles / contre des nouvelles mesures de discipline budgétaire

Katarina : national // attente d'une décision concernant le statut de candidat de la Serbie // la Serbie attend toujours la décision définitive de l'union européenne // au sujet de son accession / au statut de candidat / à l'intégration européenne // la décision sera prise en mars

Tamara : société // nouvelle passion des chinois pour les pigeons belges // vous avez dit insolite ? / des collectionneurs chinois // sont prêts à dépenser des dizaines de milliers d'euros / pour un seul pigeon voyageur

Andrija : culture // près de quarante millions de téléspectateurs pour la cérémonie des oscar // trente neuf virgule trois millions de personnes exactement / ont regardé la nuit des oscar / retransmise par la chaîne ABC // c'est quatre pour cent de plus que l'an dernier // le film français The Artist / a dominé la cérémonie / en gagnant cinq / de ces prix prestigieux

Andela : basket // retour à la victoire des Boston Celtics // après cinq défaites / les Boston Celtics ont enfin réussi à gagner le match contre le club de Cleveland // quatre-vingt-six à quatre-vingt-trois

Jingle

Annexe 6

Transcription de la Machine à remonter le temps # 4

Générique

Ana : huit avril deux mille douze // aujourd'hui c'est Pâques // c'est la fête religieuse chrétienne la plus importante // elle commémore la résurrection de Jésus Christ / le troisième jour après sa passion // la solennité commence le dimanche de pâques / qui marque pour les catholiques la fin du jeûne du carême // et dure huit jours // ici à Belgrade / nous célébrons la pâque orthodoxe / une semaine plus tard / soit le quinze avril // en effet / la date de pâque des orthodoxes est calculée avec le calendrier julien / alors que celui de catholiques // est calendrier grégorien

Musique

Jasmina : huit avril mille neuf cent quatre // la France et le Royaume-Uni signent l'entente cordiale // l'entente cordiale est le fruit des efforts diplomatiques / que cherchent à déplacer les différends entre la France et le Royaume-Uni / pour aboutir à une alliance nécessaire de ces deux pays // ce compréhension diplomatique tente de régler en premier lieu / le partage de l'Afrique

Musique

Emina : huit avril mille neuf cent soixante-deux // les Français approuvent les accords d'Evian // les accords d'Evian sont le résultat de négociations entre les représentants de la France et du FLN / front de libération nationale // durant la guerre d'Algérie // ces accords sont signés le dix-huit mars mille neuf cent soixante-deux / à Evian // et se traduisent immédiatement par un cessez-le-feu applicable sur tout le territoire algérien // ils sont approuvés lors du référendum le / euh du huit avril mille neuf cent / euh soixante-deux / par quatre-vingt-dix pour cent de votants de France métropolitaine // les électeurs des départements d'Algérie étant exclus du scrutin

Musique

Jasmina : huit avril mille quatre cent trente-un // naissance de François Villon / poète français de la fin du moyen-âge

Musique

Emina : huit avril mille neuf cent vingt-neuf // naissance du chanteur et acteur belge / Jacques Brel

Musique

Jasmina : huit avril mille neuf cent soixante-treize // décès de Pablo Picasso / peintre espagnol

Musique

Emina : huit avril mille neuf cent quatre-vingt-quatorze // découverte du corps de Kurt Cobain à son domicile de Seattle

Annexe 7
Questionnaire de fin de module

1: TRES MAUVAIS (- -)	2: MAUVAIS (-)	3 : SATISFAISANT (=)	4 : BON / BIEN (+)	5 : TRES BON / TRES BIEN (+ +)
-------------------------------------	------------------------------	------------------------------------	----------------------------------	--

LES MOYENS	1	2	3	4	5
1. EST-CE QUE LA SALLE ETAIT ADAPTEE AUX BESOINS ? EXPLIQUEZ :					
2. EST-CE QUE LE MATERIEL D'ENREGISTREMENT ET DE TRAITEMENT DU SON (MICRO/ENREGISTREUR/AUDACITY) ETAIT FACILE D'UTILISATION ?					
3. EST-CE QUE LE MATERIEL PEDAGOGIQUE (ENREGISTREMENTS AUDIO DE REFERENCE/ PHOTOCOPIES/ EXEMPLES) ETAIT ADAPTE AUX BESOINS DES ATELIERS ? EXPLIQUEZ :					
LE CONTENU					
1. LE PROJET DE WEBRADIO A-T-IL SATISFAIT VOS ATTENTES ? PRECISEZ :					
2. QUELS ETAIENT SELON VOUS LES OBJECTIFS DE CETTE FORMATION DE RADIO ?					
3. CES OBJECTIFS ONT-ILS ETE ATTEINTS ? EXPLIQUEZ DANS QUELLE MESURE :					
4. COMMENT AVEZ-VOUS TROUVE LES ACTIVITES QUE NOUS AVONS REALISEES EN CLASSE PENDANT LES ATELIERS DE RADIO ?					
a. COMPREHENSION ORALE ET ANALYSE DU DOCUMENT SONORE DE REFERENCE					
b. DISCUSSION SUR LE THEME A CHOISIR					
c. ELABORATION A L'ECRIT DE LA PRODUCTION					
d. ENREGISTREMENT AUDIO DE LA PRODUCTION					

e. MONTAGE DE LA PRODUCTION					
f. ECOUTE DE LA VERSION FINALE					
5. LE CONTENU DES ATELIERS ETAIT-IL APPROPRIE A VOTRE NIVEAU (DIFFICULTE/ TRAVAIL A FOURNIR) ? EXPLIQUEZ :					
6. LA FREQUENCE ET LA DUREE DES SEANCES ETAIENT-ELLES APPROPRIEES (1 FOIS PAR SEMAINE + TRAVAIL PERSO) ? PRECISEZ :					
7. LE RYTHME DE TRAVAIL ETAIT-IL ADAPTE (TROP/PAS ASSEZ RAPIDE) ?					
8. AVEZ-VOUS TROUVE CETTE FORMATION UTILE ? EXPLIQUEZ POURQUOI :					
9. PENSEZ-VOUS QUE LE SUPPORT (BLOG) DE LA WEBRADIO EST ADAPTE POUR CE MEDIA ? PRECISEZ (AVANTAGES/INCONVENIENTS)					
10. QUELLE REALISATION SONORE AVEZ-VOUS PREFEREE (SON PREFERE, MACHINE A REMONTER LE TEMPS, FLASH INFO, PHOTOGRAPHIE SONORE, CONTE, INTERVIEW, CRITIQUE, ETC.) ? EXPLIQUEZ POURQUOI :					
11. POUR VOUS, QUELS SONT LES INTERETS DE LA RADIO DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGERE ?					
12. QU'EST-CE QUI VOUS A MANQUE DANS CE COURS (AU NIVEAU THEORIQUE/PRACTIQUE/TECHNIQUE/THEMATIQUE/LINGUISTIQUE, ETC.) ?					
13. COMMENT POURRIEZ-VOUS AMELIORER CET ATELIER?					
LES COMPETENCES	1	2	3	4	5
1. AVEZ-VOUS CONSTATE UNE AMELIORATION DE VOS COMPETENCES ORALES EN GENERAL ?					
a. AU NIVEAU DE VOTRE PRONONCIATION (PHONETIQUE) ?					
b. AU NIVEAU DE VOTRE DICTION (MANIERE DE PARLER, ELOCUTION) ?					
c. AU NIVEAU DE VOTRE INTONATION ?					
d. AU NIVEAU DE LA PROSODIE (RYTHME, DEBIT DE LA PAROLE) ?					

e. AU NIVEAU DU LANGAGE ORAL (EXPRESSIONS, FAÇON DE CONSTRUIRE LES PHRASES, ETC.) ?					
2. AVEZ-VOUS NOTE UNE EVOLUTION DANS VOTRE FACILITE A PRENDRE DE PAROLE ?					
3. VOUS SENTEZ-VOUS PLUS A L'AISE A L'ORAL ?					
4. LE PROJET VOUS A-T-IL AIDE A PRENDRE CONFIANCE EN VOUS A L'ORAL ? EXPLIQUEZ :					
5. QUELS SONT POUR VOUS LES SONS QUI VOUS ONT PARU LES PLUS DIFFICILES A PRONONCER EN FRANÇAIS ?					
6. QU'EST-CE QUI VOUS A PARU LE PLUS DIFFICILE AU MOMENT DE PARLER ?					
7. QUEL TYPE DE SENTIMENT VOUS PARAÎT ENCORE LE PLUS DIFFICILE A EXPRIMER (AFFIRMATION, QUESTION, EMOTION : COLERE, SURPRISE, ETC.) ?					
8. QUEL TYPE DE PHRASE VOUS A PARU LE PLUS DIFFICILE A CONSTRUIRE (GRAMMAIRE, VOCABULAIRE, ETC.) ?					
9. CONNAISSEZ-VOUS MAINTENANT LES DIFFERENTES CARACTERISTIQUES DE CHAQUE GENRE RADIOPHONIQUES (FLASH INFO, REPORTAGE, CRITIQUE, FICTION RADIOPHONIQUE, ETC.) ?					
LES ACTEURS	1	2	3	4	5
1. QUALIFIEZ L'ATTITUDE ET LES COMPETENCES DE L'ENSEIGNANTE :					
2. COMMENT EVALUERIEZ-VOUS L'ACTUATION DE L'ENSEIGNANTE DANS LA CLASSE, SON TRAVAIL PEDAGOGIQUE ?					
3. L'ENSEIGNANTE A-T-ELLE SU VOUS MOTIVER ? EXPLIQUEZ COMMENT :					
4. L'ENSEIGNANTE ETAIT-ELLE DISPONIBLE ? A-T-ELLE SU REpondre A VOS QUESTIONS ? DONNEZ DES EXEMPLES :					
5. QUALIFIEZ L'AMBIANCE GENERALE PENDANT LES ATELIERS DE RADIO (PREPARATION/ENREGISTREMENT/INTERVIEW, ETC.) :					
6. LE NOMBRE DE PARTICIPANTS ETAIT-IL ADAPTE ? COMMENTAIRES :					

Annexe 8
Réponses des étudiants de première année au questionnaire

QUESTIONNAIRE (Mina)

1: TRES MAUVAIS (--)	2: MAUVAIS (-)	3 : SATISFAISANT (=)	4 : BON / BIEN (+)	5 : TRES BON (++)
--------------------------------	--------------------------	--------------------------------	------------------------------	-----------------------------

LES MOYENS	1	2	3	4	5
1. EST-CE QUE LA SALLE ETAIT ADAPTEE AUX BESOINS ? EXPLIQUEZ : PAS EXACTEMENT , PARCE QUE, MALHEUREUSEMENT, NOUS N'AVONS PAS LA SALLE ADEQUATE A LA FAC, MAIS BON, EN TOUT CAS, NOUS AVONS REUSSI DE Y PREPARER NOS EMISSIONS.		X			
2. EST-CE QUE LE MATERIEL D'ENREGISTREMENT ET DE TRAITEMENT DU SON (MICRO/ENREGISTREUR/AUDACITY) ETAIT FACILE D'UTILISATION ?				X	
3. EST-CE QUE LE MATERIEL PEDAGOGIQUE (ENREGISTREMENTS AUDIO DE REFERENCE/ PHOTOCOPIES/ EXEMPLES) ETAIT ADAPTE AUX BESOINS DES ATELIERS ? EXPLIQUEZ : OUI, BIEN SUR, NOTRE PROF A DONNE TOUS LES INFORMATIONS NECESSAIRES ET UTILES A NOUS POUR QU'ON PUISSE PREPARER LES EMISSIONS PLUS FACILEMENT.					X
LE CONTENU					
LE CONTENU	1	2	3	4	5
1. LE PROJET DE WEBRADIO A-T-IL SATISFAIT VOS ATTENTES ? PRECISEZ : OUI! J'EN SUIS SATISFAITE VRAIMENT, J'AI APPRIS BEAUCOUP DE NOUVELLES CHOSES A PARTIR D'ECRIRE EN FRANÇAIS, PARLER ETC.					X
2. QUELS ETAIENT SELON VOUS LES OBJECTIFS DE CETTE FORMATION DE RADIO ? JUSTE CEUX QUE J'AVAIS DIT A PROPOS LA QUESTION PRECEDENTE. APPRENDRE A ECRIRE EN FRANÇAIS, A PARLER COURAMMENT, DONC , PRATIQUER L'INTONATION, ETC.					
3. CES OBJECTIFS ONT-ILS ETE ATTEINTS ? EXPLIQUEZ DANS QUELLE MESURE : JE SUIS ASSEZ AUTOCRIQUE, MAIS JE PENSE QUAND MEME QUE NOUS AVONS PROGRESSE DANS LA LANGUE FRANÇAISE GRACE A NOTRE RADIO. C'EST TRES UTILE POUR NOS EXAMENS DE TRADUCTION ET POUR LES EXAMENS ORALES.				X	
4. COMMENT AVEZ-VOUS TROUVE LES ACTIVITES QUE NOUS AVONS REALISEES EN CLASSE PENDANT LES ATELIERS DE RADIO ?					X

a. COMPREHENSION ORALE ET ANALYSE DU DOCUMENT SONORE DE REFERENCE					X
b. DISCUSSION SUR LE THEME A CHOISIR					X
c. ELABORATION A L'ECRIT DE LA PRODUCTION					X
d. ENREGISTREMENT AUDIO DE LA PRODUCTION TOUJOURS AMUSANT! ☺					X
e. MONTAGE DE LA PRODUCTION					X
f. ECOUTE DE LA VERSION FINALE					X
5. LE CONTENU DES ATELIERS ETAIT-IL APPROPRIE A VOTRE NIVEAU (DIFFICULTE/ TRAVAIL A FOURNIR) ? EXPLIQUEZ : L'ECRITURE A ETE UN PEU DIFFICILE PARCE QUE MOI, JE SUIS L'ETUDIANTE DE LA PREMIERE ANNEE ET ALORS JE NE SAIS PAS D'ECRIRE EN FRANÇAIS ASSEZ BIEN. LE RESTE A ETE BIEN.				X	
6. LA FREQUENCE ET LA DUREE DES SEANCES ETAIENT-ELLES APPROPRIEES (1 FOIS PAR SEMAINE + TRAVAIL PERSO) ? PRECISEZ : C'ETAIT BIEN PARCE QUE NOUS N'AVONS PAS EU PLUS DE TEMPS A CAUSE DE NOS OBLIGATIONS A LA FACULTE.			X		
7. LE RYTHME DE TRAVAIL ETAIT-IL ADAPTE (TROP/PAS ASSEZ RAPIDE) ?				X	
8. AVEZ-VOUS TROUVE CETTE FORMATION UTILE ? EXPLIQUEZ POURQUOI : OUI, NOUS AVONS PRATIQUE LA LANGUE TOUT LE TEMPS , C'EST TRES UTILE.					X
9. PENSEZ-VOUS QUE LE SUPPORT (BLOG) DE LA WEBRADIO EST ADAPTE POUR CE MEDIA ? PRECISEZ (AVANTAGES/INCONVENIENTS) : OUI, NOUS AVONS PU Y METTRE DES EMISSIONS UNE, DEUX, TROIS FOIS PAR SEMAINE , DONC CE N'A PAS ETE LE PROGRAMME EN DIRECT. D'AUTRE COTE, PEUT-ETRE QUE IL N'A PAS ETE FACILE DE FAIRE DE LA PUBLICITE DU BLOG, MAIS NOUS AVONS REUSI D'EN FAIRE QUAND MEME!					X
10. QUELLE REALISATION SONORE AVEZ-VOUS PREFEREE (SON PREFERE, MACHINE A REMONTER LE TEMPS, FLASH INFO, PHOTOGRAPHIE SONORE, CONTE, INTERVIEW, CRITIQUE, ETC.) ? EXPLIQUEZ POURQUOI : JE PREFERE L'INTREVIEW, C'EST LE PLUS INTERESSANT, LE PLUS EXCITANT ET LE PLUS DIFFICILE. LES AUTRES REALISATIONS					

SONORES ONT ETE SUPER AUSSI.

11. POUR VOUS, QUELS SONT LES INTERETS DE LA RADIO DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGERE ?

JE CROIS QUE LES INTERETS SONT , ENTRE AUTRES, DE MONTRER L'IMPORTANCE DE LA CONNAISSANCE D'UNE LANGUE ETRANGERE AUX GENS DANS TOUT LE MONDE ET DE LES MOTIVER A FAIRE LA MEME CHOSE AUSSI.

12. QU'EST-CE QUI VOUS A MANQUE DANS CE COURS (AU NIVEAU THEORIQUE/PRACTIQUE/TECHNIQUE/THEMATIQUE/LINGUISTIQUE, ETC.) ? UN PETIT PEU PLUS DE TEMPS EVIDEMMENT. ☺ LE RESTE ETAIT BIEN.

13. COMMENT POURRIEZ-VOUS AMELIORER CET ATELIER?

ON POURRAIT L'AMELIORER EN CE QUI CONCERNE DE LA TECHNIQUE, PAR EXEMPLE, EN ACHETANT PLUS DE MICROS, ENREGISTRATEURS ETC. ON POURRAIT INTRODUIRE DE NOUVEAUX SUJETS EN CE QUI CONCERNE DES EMISSIONS...

LES COMPETENCES	1	2	3	4	5
1. AVEZ-VOUS CONSTATE UNE AMELIORATION DE VOS COMPETENCES ORALES EN GENERAL ?				X	
a. AU NIVEAU DE VOTRE PRONONCIATION (PHONETIQUE) ? DECRIVEZ DE QUELLE MANIERE : PAR EXEMPLE, DANS LA PRONONTIATION DE NASALES.				X	
b. AU NIVEAU DE VOTRE DICTION (MANIERE DE PARLER, ELOCUTION) ? DECRIVEZ DE QUELLE MANIERE : NOUS AVONS APPRIS DE PARLER DANS LES INTERVIEWS.				X	
c. AU NIVEAU DE VOTRE INTONATION ? DECRIVEZ DE QUELLE MANIERE : EN PARLANT SPONTANEMENT NOUS AVONS APPRIS ET PRATIQUE DE L'INTONATION.			X		
d. AU NIVEAU DE LA PROSODIE (RYTHME, DEBIT DE LA PAROLE) ? DECRIVEZ DE QUELLE MANIERE : EN PARLANT SPONTANEMENT AUSSI.				X	
e. AU NIVEAU DU LANGAGE ORAL (EXPRESSIONS, FAÇON DE CONSTRUIRE LES PHRASES, ETC.) ? DECRIVEZ DE QUELLE MANIERE : ON A PU POSER DES QUESTIONS ET DONNER DES REPONSES EN MEME TEMPS				X	

DANS LES INTERVIEWS.					
2. AVEZ-VOUS NOTE UNE EVOLUTION DANS VOTRE FACILITE A PRENDRE DE PAROLE ?				X	
3. VOUS SENTEZ-VOUS PLUS A L'aise A L'ORAL ?				X	
4. LE PROJET VOUS A-T-IL AIDE A PRENDRE CONFIANCE EN VOUS A L'ORAL ? EXPLIQUEZ : OUI, EFFECTIVEMENT, MEME SI JE NE SUIS CAPABLE ENCORE DE M'EXPRIMER PARFAITEMENT EN FRANÇAIS, J'AI PLUS DE COURAGE DE L'ESSAAYER DANS LES COURS.					X
5. QUELS SONT POUR VOUS LES SONS LES PLUS DIFFICILES A PRONONCER EN FRANÇAIS? LES NASALES, EN EST UN PETIT PEU DIFFICILE A PRONONCER.					
6. QU'EST-CE QUI VOUS A PARU LE PLUS DIFFICILE AU MOMENT DE PARLER ? DE CONSTUIRE UNE PHRASE CORRECTE SANS REFLECHIR DU SANS GRAMATICALE EN MEME TEMPS.					
7. QUEL TYPE DE PHRASES VOUS A PARU LE PLUS DIFFICILE A EXPRIMER (AFFIRMATION, QUESTION, EMOTION : COLERE, SURPRISE, ETC.) ? QUESTION PEUT-ETRE, L'EMOTION AUSSI PARCE QUE L'INTONATION Y JOUE UNE GRANDE ROLE.					
8. QUEL TYPE DE PHRASE VOUS A PARU LE PLUS DIFFICILE A CONSTRUIRE (GRAMMAIRE, VOCABULAIRE, ETC.) ? LES DEUX. ☺ GRAMMAIRE EST TOUJOURS LA PLUS DIFFICILE EN CE QUI CONCERNE UNE PHRASE DANS LA LANGUE ETRANGERE, LE VOCABULAIRE AUSSI, MAIS SI ON NE SAIT PAS UN MOT, ON PEUT LE REMPLACER AVEC UN AUTRE MOT, OU DES AUTRES MOTS.					
9. CONNAISSEZ-VOUS MAINTENANT LES DIFFERENTES CARACTERISTIQUES DE CHAQUE GENRE RADIOPHONIQUES (FLASH INFO, REPORTAGE, CRITIQUE, FICTION RADIOPHONIQUE, ETC.) ?					X
LES ACTEURS					
	1	2	3	4	5
1. QUALIFIEZ L'ATTITUDE ET LES COMPETENCES DE L'ENSEIGNANTE : 5					
2. COMMENT EVALUERIEZ-VOUS L'ACTUATION DE L'ENSEIGNANTE DANS LA CLASSE, SON TRAVAIL PEDAGOGIQUE ? ☺ TOUJOURS DISPONIBLE A TOUS, TOUJOURS SOURIANTE. ELLE NOUS A AIDE BEAUCOUP EN CE QUI CONCERNE L'INTONATION, MANIERE DE PARLER, MEME DANS DES CHOSES TECHNIQUES! ELLE NOUS A ENCOURAGES TOUJOURS A CREER DE NOUVELLES IDEES, ELLE ETAIT "LA PRENEUSE" DE TOUS NOS SUGGESTIONS, PROPOSITIONS... GRACE A ELLE NOUS AVONS					

APPRIIS A AIMER CE QU'ON FAIT, C'EST LA CHOSE LA PLUS IMPORTANTE.					
3. L'ENSEIGNANTE A-T-ELLE SU VOUS MOTIVER ?					X
4. L'ENSEIGNANTE ETAIT-ELLE DISPONIBLE ? A-T-ELLE SU REpondre A VOS QUESTIONS ?					X
5. QUALIFIEZ L'AMBIANCE GENERALE PENDANT LES ATELIERS DE RADIO (PREPARATION/ENREGISTREMENT/INTERVIEW, ETC.) : TOUT A ETE SUPER, NOTRE EQUIPE A ETE SUPER, NOUS AVONS TOUJOURS TRAVAILLE DANS LES GROUPES DE 2 OU 4 PERSONNES ET ÇA A ETE VRAIMENT UTILE ET PLUS FACILE. JE SUIS CONTENTE DE TOUT CE QU'ON A FAIT DANS NOTRE ATELIER DE RADIO PENDANT CETTE ANNEE.					
6. LE NOMBRE DE PARTICIPANTS ETAIT-IL ADAPTE ? COMMENTAIRES : C'EST MIEUX DE TRAVAILLER EN PETITS GROUPES, ON PEUT APPRENDRE PLUS DE CHOSES.				X	

QUESTIONNAIRE (Saša)

1: TRES MAUVAIS (- -)	2: MAUVAIS (-)	3 : SATISFAISANT (=)	4 : BON / BIEN (+)	5 : TRES BON (+ +)
---------------------------------	--------------------------	--------------------------------	------------------------------	------------------------------

LES MOYENS	1	2	3	4	5
1. EST-CE QUE LA SALLE ETAIT ADAPTEE AUX BESOINS ? EXPLIQUEZ : LA SALLE ETAIT PETITE ET ELLE N'AVAIT PAS DE MOYENS TECHNIQUES NECESSAIRES POUR CE TYPE DE TRAVAIL, ET TOUJOURS DE BRUIT DE CIRCULATION, POUR TRAVAILLER IL FAUT DU SILENCE ET UNE SALLE OU NE S'ENTENDENT PAS TOUT LE TEMPS LES VOITURES ET LES BRUITS DE DEHORS.		-			
2. EST-CE QUE LE MATERIEL D'ENREGISTREMENT ET DE TRAITEMENT DU SON (MICRO/ENREGISTREUR/AUDACITY) ETAIT FACILE D'UTILISATION ?			=		
3. EST-CE QUE LE MATERIEL PEDAGOGIQUE (ENREGISTREMENTS AUDIO DE REFERENCE/ PHOTOCOPIES/ EXEMPLES) ETAIT ADAPTE AUX BESOINS DES ATELIERS ? EXPLIQUEZ : OUI PLUS OU MOINS MAIS JE CROIS QUE CA POURRAIT ETRE MIEUX JE SAIS PAS, PEUT ETRE LA CONNEXION A L'INTERNET POURRAIT ETRE MIEUX POUR CHERCHER DES CHOSES CONCERNANT LA RADIO PENDANT LE TRAVAIL, SE RENDRE COMPTE COMMENT ÇA FONCTIONNE, MAIS CE N'ETAIT PAS TRES				+	

GRAVE JE PENSE.					
LE CONTENU	1	2	3	4	5
4. LE PROJET DE WEBRADIO A-T-IL SATISFAIT VOS ATTENTES ? PRECISEZ : OUI, PARCE QUE J'AI EU L'OPPORTUNITE ET LA CHANCE D'APPRENDRE UN TAS DE CHOSES CONCERNANT LE FRANÇAIS D'ABORD MAIS PAS SEULEMENT ÇA, BEAUCOUP D'AUTRES CHOSES, COMME LE MONDE DE FILM, LA MUSIQUE FRANCOPHONE , DIVERS SEGMENTS DE LA VIE, LES CHOSES QUOTIDIENNES DONT ON A PARLE, ET C'ETAIT VRAIMENT INTERESSANT DE PARLER AVEC NOTRE LECTRICE ET DIRECTIRE DE LA RADIO, ET LES MOMENT QUAND ON NE SAIT PAS LUI EXPLIQUER QUELQUE CHOSE ET TOUT CELA, JE SUIS VRAIMENT CONTENT DE NOUS ET DE NOTRE TRAVAIL.					++
5. QUELS ETAIENT SELON VOUS LES OBJECTIFS DE CETTE FORMATION DE RADIO ? DE FAIRE DES CHOSES DIFFERENTS, ON SAIT BIEN QUE SIGNIFIE LA RADIO, DONC C'EST ÇA. JE DIRAIS QUE LES OBJECTIFS ETAIENT DE TRAVAILLER ENSEMBLE, D'APPRENDRE QUELQUE CHOSE DE NOUVEAU, D' INTERESSANT, DE PARLER DE TOUS LES SPHERES DE LA VIE QUOTIDIENNE, DE NOUS RIRE UN PEU AUSSI.					
6. CES OBJECTIFS ONT-ILS ETE ATTEINTS ? EXPLIQUEZ DANS QUELLE MESURE : OUI, EN GRANDE MESURE ILS ONT ETE ATTEINTS, TOUT CELA S'EST BIEN REALISE ET ON AVAIT FAIT NOTRE RADIO AVEC PLAISIR.					++
7. COMMENT AVEZ-VOUS TROUVE LES ACTIVITES QUE NOUS AVONS REALISEES EN CLASSE PENDANT LES ATELIERS DE RADIO ?				+	
a. COMPREHENSION ORALE ET ANALYSE DU DOCUMENT SONORE DE REFERENCE				+	
b. DISCUSSION SUR LE THEME A CHOISIR					++
c. ELABORATION A L'ECRIT DE LA PRODUCTION					++
d. ENREGISTREMENT AUDIO DE LA PRODUCTION			=		
e. MONTAGE DE LA PRODUCTION				+	
f. ECOUTE DE LA VERSION FINALE					++
8. LE CONTENU DES ATELIERS ETAIT-IL APPROPRIE A VOTRE NIVEAU (DIFFICULTE/ TRAVAIL A FOURNIR) ? EXPLIQUEZ : OUI C'ETAIT PLUS OU MOINS UN NIVEAU APPROPIE POUR NOUS, AVEC UN PEU D'AIDE DE PART DE NOTRE LECTRICE ON POUVAIT S'Y RETROUVER.					
9. LA FREQUENCE ET LA DUREE DES SEANCES ETAIENT-ELLES APPROPRIEES (1 FOIS PAR SEMAINE + TRAVAIL PERSO) ? PRECISEZ : PAS VRAIMENT, ET C'ETAIT PEUT ETRE LE PLUS GRAND			=		

OBSTACLE POUR NOTRE RADIO, MAIS LE RYTHME DE NOS ETUDES NE NOUS PERMET PAS D'AVOIR PLUS DE TEMPS POUR QUELQUE CHOSE COMME CA CE QUI EST VRAIMENT IMPORTANT POUR LES ETUDIANTS DE LA LANGUE					
10. LE RYTHME DE TRAVAIL ETAIT-IL ADAPTE (TROP/PAS ASSEZ RAPIDE) ? PLUS OU MOINS MAIS C'EST NORMAL PARCE QU'ON N' AVAIT PAS BEUCOUP DE TEMPS DE TRAVAILLER ENSEMBLER A CAUSE DES SESSIONS D'EXAMENS ET DE VACANCES C'ETAIT UN PEU PLUS RAPIDE ET ON AVAIT FAIT PLUS LE TRAVAIL PERSO QUE LE TRAVAIL EN GROUPE PEUT ETRE.			=		
11. AVEZ-VOUS TROUVE CETTE FORMATION UTILE ? EXPLIQUEZ POURQUOI : PARCE QU'ELLE NOUS PERMET D' ETUDIER EN FAISANT DE CHOSES DIVERS, UTILES ET INTERESSANTES.					++
12. PENSEZ-VOUS QUE LE SUPPORT (BLOG) DE LA WEBRADIO EST ADAPTE POUR CE MEDIA ?				+	
13. QUELLE REALISATION SONORE AVEZ-VOUS PREFEREE (SON PREFERE, MACHINE A REMONTER LE TEMPS, FLASH INFO, PHOTOGRAPHIE SONORE, CONTE, INTERVIEW, CRITIQUE, ETC.) ? EXPLIQUEZ POURQUOI : J'AI PREFERE LE CONCOURS DE LA CHANSON FRANCOPHONE PARCE QUE C'ETAIT VRAIMENT INTERESSENT DE FAIRE DE LA RADIO EN PLACE, AU LIEU DE DANS LA SALLE COMME D'HABITUDE. ON AVAIT PEUT ETRE PAS FAIT TOUT CE QU'IL FALLAIT MAIS ON A FOURNI TOUS NOS EFFORTS QUE CA SOIT BON POUR NOTRE PETITE RADIO.					
14. POUR VOUS, QUELS SONT LES INTERETS DE LA RADIO DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGERE ? D'ETRE PLUS A L'AISE PENDANT LA CONVERSATION, D'APPRENDRE LES EXPRESSIONS QUI SONT UTILISES ET DANS LA LANGUE FAMILIERE ET CELLE QUI EST PLUS SOUTENUE, DE COMMUNICER AVEC LECTRICE EN FRANÇAIS TOUT LE TEMPS, D'APPRENDRE LE VOCABULAIRE TRAITANT DES THEMES DIFFERENTS DESQUELS ON A PARLE...					
15. QU'EST-CE QUI VOUS A MANQUE DANS CE COURS (AU NIVEAU THEORIQUE/PRACTIQUE/TECHNIQUE/ THEMATIQUE/LINGUISTIQUE, ETC.) ? UNE MEILLEURE CONNAISSANCE SUR LE PROGRAMME AUDACITY, PARCE QUE JE N'AVAIS JAMAIS UTILISE CE PROGRAMME ET C'ETAIT UN PEU DIFFICILE DE M'Y RETROUVER.					
16. COMMENT POURRIEZ-VOUS AMELIORER CET ATELIER? IL EST DEJA TRES BON, PEUT ETRE JE SAIS PAS SORTIR UN PEU PLUS INTERVIEWER LES ETUDIANTS DE LA LANGUE FRANCAISE, LES INVITER DANS NOTRE RADIO, DEMANDER LEUR QUELQUE CHOSE SUR LEURS ETUDES, MAIS C'ETAIT SUPER INTERESSANT QUAND MEME.					
LES COMPETENCES	1	2	3	4	5
14. AVEZ-VOUS CONSTATE UNE AMELIORATION DE VOS COMPETENCES ORALES EN GENERAL ?				+	
a. AU NIVEAU DE VOTRE PRONONCIATION (PHONETIQUE) ? DECRIVEZ DE QUELLE MANIERE : NOTRE LECTRICE PENDANT NOS TRAVAUX NOUS A AIDES AVEC LA PRONONCIATION DES VOYELLES NASALES, ELLE NOUS A PARLE DES LIAISONS AVEC TOUS					++

CES DIFFICULTES ET PARTICULARITE PHONETIQUES EN FRANCAIS.				
b. AU NIVEAU DE VOTRE DICTION (MANIERE DE PARLER, ELOCUTION) ? DECRIVEZ DE QUELLE MANIERE : ON A TRAVAILLE SUR LA LANGUE ET SUR LA DICTION PARCE QUE NOS TRAVAIS ETAIENT POUR LA PLUPART LUS PAR NOUS MEME ET PARFOIS C'ETAIENT DE TRES LONGUES TEXTES MAIS A L'AIDE DE LECTRICE ON A FAIT TOUT POSSIBLE QUE NOS TEXTES SOIENT LES PLUS COMPREHENSIBLE POSSIBLE ET QUE LA QUALITE DE NOTRE PRONONCIATION ET DE NOTRE EXPRESSION SOIT LA MEILLEURE POSSIBLE.				+
c. AU NIVEAU DE VOTRE INTONATION ? DECRIVEZ DE QUELLE MANIERE : ON A PARFOIS JOUE LES PLUSIEURS ROLES ET ON A CHANGE DE L'INTONATION ET C'ETAIT SYMPA ET ON A APPRIS QUE PARFOIS L'INTONATION PEUT CHANGER LE SENS DE LA PHRASE ET QU'ELLE JOUE UN ROLE TRES IMPORTANT DANS LA LANGUE PARLE.				+
d. AU NIVEAU DE LA PROSODIE (RYTHME, DEBIT DE LA PAROLE) ? DECRIVEZ DE QUELLE MANIERE : DE LA MANIERE QU'ON A FAIT NOS TEXTES NOS TRAVAIS SANS SAVOIR CE QUI VRAIMENT EST UNE GROUPE RYTHMIQUE ET QU' IL FAUT AVOIR UNE PAUSE POUR QUE NOS TRAVAIS SOIENT PLUS COMPREHENSIBLES, L'ACCENTUATION AUSSI QUI EST TRES IMPORTANTE ETAIT TRAITEE AFIN DE RELISER LE SENTIMENT QUE NOUS DESIRONS AVOIR SUR NOS INTERLOCUTAIRES.				+
e. AU NIVEAU DU LANGAGE ORAL (EXPRESSIONS, FAÇON DE CONSTRUIRE LES PHRASES, ETC.) ? DECRIVEZ DE QUELLE MANIERE : ON A APPRIS BEAUCOUP DE NOUVELLES EXPRESSIONS, ON A AMELIORE NOTRE FAÇON DE CONSTRUIRE LE PHRASE TRAVAILLANT SEULEMENT EN FRANCAIS, CE N'ETAIT SEULEMENT LA CONVERSATION MAIS IL FALLAIT AUSSI CHERCHER SUR INTERNET LES CHOSES NECESSAIRES POUR NOTRE TRAVAIL ET DE CETTE MANIERE ON A ENRICHI NOTRE VOCABULAIRE ET APPRENDRE QUELQUE CHOSE LIE A LA CONSTRUCTION DE PHRASE, L'EMPLOI DES TEMPS...				+
15. AVEZ-VOUS NOTE UNE EVOLUTION DANS VOTRE FACILITE A PRENDRE DE PAROLE ?				++
16. VOUS SENTEZ-VOUS PLUS A L'AISE A L'ORAL ?				++
17. LE PROJET VOUS A-T-IL AIDE A PRENDRE CONFIANCE EN VOUS A L'ORAL ? EXPLIQUEZ : OUI, EVIDEMMENT, MAIS IL Y A ENCORE DU TRAVAIL POUR NOUS, MAIS EN TOUT CAS ÇA NOUS A AIDE TOUT SANS DOUTE, ON SE SENT PLUS A L'AISE MAIS ON A PAS ENCORE LA MEILLEURE CONNAISSANCE DE LA LANGUE ET DE LA CIVILISATION FRANCAISES, MAIS JE LE REPETE UNE GRANDE AIDE DE LA PART DE NOTRE LECTRICE NOUS A FAIT PRENDRE CONFIANCE EN NOUS-MEMES.				+
18. QUELS SONT POUR VOUS LES SONS LES PLUS DIFFICILES A PRONONCER EN FRANÇAIS? SANS DOUTE LES VOYELLES NASALES EN PREMIERE PLACE, PUIS LES SEMI-CONSONNES.				

19. QU'EST-CE QUI VOUS A PARU LE PLUS DIFFICILE AU MOMENT DE PARLER ? DE CONSTRUIRE UNE PHRASE ET EN MEME TEMPS RESPECTER TOUS LES REGLES GRAMMATICALES, TOUJOURS IL Y A QUELQUE CHOSE QUI CLOCHE, QUE L'ON OUBLIE PENDANT UN INSTANT, ET DEPUIS NOUS PENSONS POURQUOI ON A FAIT CETTE ERREUR BANALE, ET AUSSI LE PROBLEME AVEC LA LEXIQUE.					
20. QUEL TYPE DE PHRASES VOUS A PARU LE PLUS DIFFICILE A EXPRIMER (AFFIRMATION, QUESTION, EMOTION : COLERE, SURPRISE, ETC.) ? LA NARRATION AVANT TOUT PARCE QUE IL N'Y A PAS D'EMOTION CE NE QU'UNE INTONATION PLATE, ET AVEC LES EMOTIONS ET AUTRE C'ETAIT INTERESSENT ET CE N'ETAIT LA MER A BOIRE.					
21. QUEL TYPE DE PHRASE VOUS A PARU LE PLUS DIFFICILE A CONSTRUIRE (GRAMMAIRE, VOCABULAIRE, ETC.) ? DE LONGUES PHRASES ET COMPLEXES.					
22. CONNAISSEZ-VOUS MAINTENANT LES DIFFERENTES CARACTERISTIQUES DE CHAQUE GENRE RADIOPHONIQUES (FLASH INFO, REPORTAGE, CRITIQUE, FICTION RADIOPHONIQUE, ETC.) ?					++
LES ACTEURS					
	1	2	3	4	5
1. QUALIFIEZ L'ATTITUDE ET LES COMPETENCES DE L'ENSEIGNANTE : ELLE ETAIT VRAIMENT MAGNIFIQUE, ELLE A TRAVAILLE AVEC NOUS ET ON AVAIT PAS SENTI CA COMME UNE RESPONSABILITE PLUS COMME UN DIVERTISSEMENT PLUS COMME QUELQUE CHOSE DE NOUVEAU D'INTERESSENT, C'ETAIT VRAIMENT LE PLAISIR DE TRAVAILLER AVEC ELLE ET ELLE EST SAIT BEAUCOUP DE CHOSSES. 5					
2. COMMENT EVALUERIEZ-VOUS L'ACTUATION DE L'ENSEIGNANTE DANS LA CLASSE, SON TRAVAIL PEDAGOGIQUE ? CE QUE J'AVAIS DEJA DIT ELLE ETAIT VRAIMENT MAGNIFIQUE, PARFOIS ON A PARLE PENDANT LES COURS COMME DES AMIS C'ETAIT VRAIMENT CHOUETTE ET CA NOUS PERMET DE TRAVAILLER PLUS A L'AISE DE NE PAS ETRE STRESSE COMME AVEC D'AUTRES PROFESSEURS PENDANT DES ETUDES.					
3. L'ENSEIGNANTE A-T-ELLE SU VOUS MOTIVER ? EXPLIQUEZ COMMENT : EN NOUS OFFRANT BEAUCOUP DE CHOSSES INERESSENT A FAIRE, NOUS PARLANT DES CHOSSES DIVERS, COMMUNIQUE AVEC NOUS EN FRANCAIS C'ETAIT LA PLUS GRANDE MOTIVATION QU'ON AVAIT PU AVOIR.					+
4. L'ENSEIGNANTE ETAIT-ELLE DISPONIBLE ? A-T-ELLE SU REpondre A VOS QUESTIONS ? DONNEZ DES EXEMPLES : OUI ELLE ETAIT VRAIMENT TOUJOURS LA POUR TOUTES LES QUESTIONS, DE NOUS LES EXPLIQUER PAR EXEMPLE CE QUI CONCERNE LE PROGRAMME AUDACITY ELLE NOUS A ENVOYER LE MODE D'EMPLOI, SEULEMENT PENDANT LE CONCOURS DE LA CHANSON FRANCOPHONE ELLE N'ETAIT PAS LA CAR ELLE AVAIT LES COURS AU LYCEE ET C'ETAIT DOMMAGE CAR AVEC ELLE NOTRE EMISSION SERAIT MEILLEURE.					+
5. QUALIFIEZ L'AMBIANCE GENERALE PENDANT LES ATELIERS DE RADIO (PREPARATION/ENREGISTREMENT/INTERVIEW, ETC.) : UNE ATMOSPHERE AGREABLE, PLAISANTE OU ON PARLE, ON RIE ON S'AMUSE, LECTRICE NOUS CORRIGE OU QUELQUE CHOSE CLOCHE, ON PARLE DE LA VIE					

ET DE CHOSES QUOTIDIENNES.

6. LE NOMBRE DE PARTICIPANTS ETAIT-IL ADAPTE ?

COMMENTAIRES : CE N'ETAIT PAS VRAIMENT ADEQUAT LE NOMBRE, IL FAUDRAIT Y ETRE PLUS DE GENS, MAIS LES ETUDIANT CRAIGNENT QU' ILS PERDRONT BEAUCOUP DE TEMPS S'ILS Y PARTICIPENT, QU' IL N'AURONT PAS DE TEMPS D'ETUDIER CE QUI EST VRAIMENT N'IMPORTE QUOI, CETTE RADIO PEUT ETRE VAUT PLUS QUE LES ETUDES AU MOINS A LA PREMIERE ANNEE.

=

Annexe 9
Réponses des étudiants de deuxième année au questionnaire

QUESTIONNAIRE (Emina)

1: TRES MAUVAIS (--)	2: MAUVAIS (-)	3 : SATISFAISANT (=)	4 : BON / BIEN (+)	5 : TRES BON (++)
--------------------------------	--------------------------	--------------------------------	------------------------------	-----------------------------

LES MOYENS	1	2	3	4	5
<p>7. EST-CE QUE LA SALLE ETAIT ADAPTEE AUX BESOINS ? EXPLIQUEZ :</p> <p><i>ETANT DONNE QUE L'IMMEUBLE DE LA FACULTE EST SITUEE DANS LE CENTRE VILLE, ET QUE NOTRE CHAIRE SE TROUVE AU REZ-DE-CHAUSSEE, C'ETAIT UN DEFI A CAUSE DE BRUIT DE LA CIRCULATION ET D'UN INSUFFISANT NUMERO DES SALLES LIBRES, MAIS ON S'EST DEBROUILLE BIEN.</i></p>				+	
<p>8. EST-CE QUE LE MATERIEL D'ENREGISTREMENT ET DE TRAITEMENT DU SON (MICRO/ENREGISTREUR/AUDACITY) ETAIT FACILE D'UTILISATION ?</p> <p><i>OUI, C'ETAIT ASSEZ FACILE, MEME POUR CEUX QUI NE SONT PAS A L'AISE AVEC LA TECHNOLOGIE ET TOUS SES PROGRAMMES ET QUI N'AVAIENT PAS L'OPPORTUNITE DE LES UTILISER AUPARAVANT.</i></p>					+
<p>9. EST-CE QUE LE MATERIEL PEDAGOGIQUE (ENREGISTREMENTS AUDIO DE REFERENCE/ PHOTOCOPIES/ EXEMPLES) ETAIT ADAPTE AUX BESOINS DES ATELIERS ? EXPLIQUEZ :</p> <p><i>OUI, TOUT ETAIT COMPREHENSIBLE ET BIEN STRUCTURE, BIEN CHOISI, APPROPRIE A NOTRE NIVEAU ET AUSSI ON POUVAIT TOUJOURS DEMANDER POUR UNE EXTRA EXPLICATION SI ON EN AVAIT BESOIN.</i></p>					+
LE CONTENU	1	2	3	4	5
<p>10. LE PROJET DE WEBRADIO A-T-IL SATISFAIT VOS ATTENTES ? PRECISEZ :</p> <p><i>OUI. J'AI CHOISI DE PARTICIPER A CE PROJET PARCE QUE J'AI VOULU</i></p>					+

<p><i>ACQUERIR DES NOUVELLES CONNAISSANCES, ESSAYER QUELQUE CHOSE DE NOUVEAU ET METTRE LA LANGUE FRANÇAISE EN PRATIQUE EN FAISANT QUELQUE CHOSE D'AMUSANT ET SERIEUX ; QUELQUE CHOSE LIE A LA FACULTE QUI ME PERMETTRAIT DE PROGRESSER DANS MES ETUDES MAIS DIFFERENT DE LA FACULTE EN MEME TEMPS – UNE DETENTE RESPONSABLE. EN PLUS, IL A REMPLACE LE MANQUE DU PRATIQUE DANS LE PROGRAMME UNIVERSITAIRE.</i></p>					
<p>11. QUELS ETAIENT SELON VOUS LES OBJECTIFS DE CETTE FORMATION DE RADIO ?</p> <p><i>JE PENSE QUE LE BUT ETAIT DE NOUS FAIRE VIVRE UNE NOUVELLE VISION D'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ETRANGERE, DE NOUS ENSEIGNER LES MANIERES DE COMMUNICATIONS QUI NOUS N'ETAIENT PAS INCONNUS MAIS QUI, CEPENDANT, NOUS ETAIENT ETRANGES ET ELOIGNEES COMME PAR EXEMPLE TOUS LES EMISSIONS POUR LESQUELLES ON CHERCHAIT DES INFORMATIONS ET PUIS ON LES TRIAIT SELON LE BESOIN DES ECOUTEURS, ET ON APPRENAIT A LES ORGANISER COMME SI ON APPARTENAIT VRAIMENT A CE MONDE DE MEDIA.</i></p>					
<p>12. CES OBJECTIFS ONT-ILS ETE ATTEINTS ? EXPLIQUEZ DANS QUELLE MESURE :</p> <p><i>OUI , TOUS LES OBJECTIFS ONT ETE ATTEINTS, MEME PLUS. ON A ENTRE AUTRES APPRIS LA COOPERATION, L'ORGANISATION, LA DIVISION DES TACHES, LA RESPONSABILITE...ON FONCTIONNAIT COMME UNE VRAIE EQUIPE DE RADIO AVEC TOUS LES MEMBRES NECESSAIRES ET TOUT LE CADRE QUI ETAIT ORIGINAL ET SPECIAL VU QUE CHACUN POUVAIT FAIRE TOUT.</i></p>					+
<p>13. COMMENT AVEZ-VOUS TROUVE LES ACTIVITES QUE NOUS AVONS REALISEES EN CLASSE PENDANT LES ATELIERS DE RADIO ?</p> <p><i>LES ACTIVITES QUE NOUS AVONS REALISEES PENDANT LES ATELIERS ETAIENT CELLES QUE NOUS AVONS CHOISIES ENSEMBLE APRES DES DISCUSSIONS. ELLES SONT CREATIVES, SOIGNEUSEMENT PREPAREES, ORGANISEES, BIEN ELABOREES.</i></p>					+
<p>a. COMPREHENSION ORALE ET ANALYSE DU DOCUMENT SONORE DE REFERENCE</p> <p><i>POUR CERTAINS PROJETS ON AVAIT UN DOCUMENT SONORE QUI NOUS SERVAIT DE L'ILLUSTRATION POUR NOTRE PROJET. D'APRES CE DOCUMENT ON SE CONSTRUISAIT DES IDEES, DES POSSIBILITES, DES CHANGEMENTS ENTIERES OU PARTIELLES DANS NOTRE PROJET ... PAR EXEMPLE EN VOYANT LA PHOTOGRAPHIE SONORE ON POUVAIT DEJA IMAGINER DANS LA TETE DES POSSIBILITES.</i></p>					
<p>b. DISCUSSION SUR LE THEME A CHOISIR</p> <p><i>CHAQUE SEMAINE ON SE DONNAIT UN RENDEZ-VOUS ET ON Y DISCUTAIT DE NOS FUTURS PROJETS. CHACUN DONNAIT SON AVIS, SES</i></p>					+

<i>PROPOSITIONS ET ON Y PREPARAIT DES PLANS ET DES STRATEGIES POUR LA REALISATION DU PROJET...</i>					
<p>c. ELABORATION A L'ECRIT DE LA PRODUCTION</p> <p><i>ON ECRIVAIT LES TEXTES TOUTES SEULES A LA MAISON, PARFOIS ENSEMBLE ET CHAQUE FOIS ON LES ENVOYAIT A NOTRE LECTRICE AFIN QUE ELLE LES CORRIGE. COMME ÇA, EN VOYANT LES CORRECTIONS ON POUVAIT ENCORE APPRENDRE LES NOUVEAUTES CONCERNANT LA GRAMMAIRE, LA SYNTAXE, ET LE REGISTRE DE LANGUE.</i></p>					+
<p>d. ENREGISTREMENT AUDIO DE LA PRODUCTION</p> <p><i>IL NE S'AGISSAIT PAS SEULEMENT DE LIRE LE CONTENU MAIS L'ENSEIGNANTE CORRIGEAIT NOS ERREURS DE PRONONCIATION CE QUI NOUS A PERMET D'AMELIORER NOS COMPETENCES PHONETIQUES ACQUISES : CERTAINES FINESSES APPARUES DANS LES TEXTES CONCERNANT LA LIAISON, L'INTONATION, LA DISTINCTION DES NASAUX ET D'AUTRES SONS PROBLEMATIQUES.</i></p>					+
<p>e. MONTAGE DE LA PRODUCTION</p> <p><i>SI UNE ETUDIANTE FAISAIT LA MONTAGE, CHAQUE FOIS ON S'ENTRE-ENVOYAIT POUR ECOUTER OU ON EN DISCUTAIT AFIN DE PROPOSER D'AUTRES IDEES. DANS LE MONTAGE ON INSISTAIT SUR LA QUALITE, ON JOUAIT AVEC LE NOUVEAU PROGRAMME. LA MONTAGE NOUS PRENAIT 3 HEURES ENVIRONS ; LE CHOIX DE LA MUSIQUE APPROPRIEE, L'ORDRE, LA QUALITE DU SON ... LES EFFETS SPECIAUX ETC ...</i></p>					+
<p>f. ECOUTE DE LA VERSION FINALE</p> <p><i>APRES CHAQUE ENREGISTREMENT ON VERIFIAIT TOUT AVANT DE SE QUITTER DONC ON GARDAIT PLUSIEURS VERSIONS ET ON UTILISAIT LA MEILLEURE A LA FIN. PUIS, APRES UNE ELABORATION STUDIEUSE ON SE METTAIT D'ACCORD POUR LA VERSION FINALE AVANT DE LA METTRE EN LIGNE – POUR ÇA NOUS AVIONS UNE SEMAINE ENTIERE.</i></p>					+
<p>14. LE CONTENU DES ATELIERS ETAIT-IL APPROPRIE A VOTRE NIVEAU (DIFFICULTE/ TRAVAIL A FOURNIR) ? EXPLIQUEZ :</p> <p><i>JE PENSE QUE C'EST TOUJOURS BEAUCOUP PLUS MIEUX SI LE NIVEAU EST UN PETIT PEU AVANCE ET SURTOUT SI LES ETUDIANTS SONT MOTIVES DANS LEUR APPRENTISSAGE CE QUI ETAIT LE CAS. CERTAINS PROJETS COMME PAR EXEMPLE LES ENTRETIENS NOUS ETAIENT DIFFICILES CAR ILS EXIGEAIENT L'EXPERIENCE QUI NOUS MANQUAIT AU DEBUT MAIS A LA FIN LE CONTENTEMENT ET LE BONHEUR DE VOIR LES RESULTATS DE NOTRE EFFORT ET DE NOTRE ENGAGEMENT NOUS ETAIENT VRAIMENT CHERS.</i></p>					+
<p>15. LA FREQUENCE ET LA DUREE DES SEANCES ETAIENT-ELLES APPROPRIEES (1 FOIS PAR SEMAINE + TRAVAIL PERSO) ? PRECISEZ :</p>					+

<p><i>OUI, UNE FOIS PAR SEMAINE NOUS ETAIT SUFFISANT POUR ORGANISER TOUT ET SI L'OCCASION L'EXIGEAIT DEUX FOIS. BIEN SUR NOS DEVOIRS A LA FACULTE NE SUBISSAIENT PAS. TRAVAIL PERSO ETAIT PARTAGE ENTRE NOUS. NORMALEMENT UNE FAISAIT MONTAGE, UNE ECRIVAIT LES TEXTES, UNE FAISAIT UNE AUTRE CHOSE...CHACUN SELON SA VOLONTE ET SES CAPACITES. ÇA PRENAIT LE TEMPS MAIS NOUS VALAIT LA PEINE AUSSI.</i></p>					
<p>16. LE RYTHME DE TRAVAIL ETAIT-IL ADAPTE (TROP/PAS ASSEZ RAPIDE) ?</p> <p><i>IL ETAIT ADAPTE A NOS BESOINS ET A NOS CAPACITES, ON LE DICTAIT ENSEMBLE. EN EFFET AU DEBUT ETAIT TRES LENT, MAIS APRES QUAND ON N'AVAIT PAS D'EXAMENS ON VOULAIT FAIRE PLUS ET MIEUX.</i></p>					+
<p>17. AVEZ-VOUS TROUVE CETTE FORMATION UTILE ? EXPLIQUEZ POURQUOI :</p> <p><i>OUI. PLUS QU' UTILE. D'ABORD, AU FUR ET A MESURE QU'ON PROGRESSAIT DANS NOS REALISATIONS JE CONTEMPLAIS TOUS LES AVANTAGES DE CETTE EXPERIENCE VALABLE - ON A APPRIS A UTILISER UN NOUVEAU LOGICIEL – PROGRAMME. DEUXIEMEMENT, ON A PROGRESSE DANS LA LANGUE. TROISIEMEMENT, FUTURS PEDAGOGUES ET PROFESSEURS, ON A DECOUVERT LES AVANTAGES DE L'APPRENTISSAGE QUI N'EST PAS SEULEMENT RIGIDE ET SEVERE MAIS QUI PORTE PLUS DE FRUIT. ET CERTAINES PARMI NOUS AURAIENT BIEN TROUVE LEUR PLACE DANS LE MEDIA, SINON TOUTES.</i></p>					+
<p>18. PENSEZ-VOUS QUE LE SUPPORT (BLOG) DE LA WEBRADIO EST ADAPTE POUR CE MEDIA ?</p> <p>PRECISEZ (AVANTAGES/INCONVENIENTS) :</p> <p><i>JE NE SAURAI ESTIMER NI EVALUER NI LES AVANTAGES NI LES DESAVANTAGES VU QUE JE NE CONNAIS PAS D'AUTRES MOYENS QUI POURRAIENT NOUS SERVIR DE SUPPORT DE LA WEB RADIO. CELUI QU'ON A CHOISI NOUS CONVIENT.</i></p>					+
<p>19. QUELLE REALISATION SONORE AVEZ-VOUS PREFEREE (SON PREFERE, MACHINE A REMONTER LE TEMPS, FLASH INFO, PHOTOGRAPHIE SONORE, CONTE, INTERVIEW, CRITIQUE, ETC.) ?</p> <p>EXPLIQUEZ POURQUOI :</p> <p><i>MACHINE ET INTERVIEW. MACHINE PARCE QUE ON POURRAIT PRATIQUER LES CHIFFRES QUI POSENT A TOUT LE MONDE BEAUCOUP DE PROBLEMES. L'INTERVIEW ETAIT LE PLUS STRESSANT, LE PLUS DIFFICILE, LE PLUS IMPORTANT ET NOUS PRENAIT LE TEMPS .QUAND MEME, C'ETAIT UNE EXPERIENCE TRES UTILE ET VALABLE POUR NOUS.</i></p>					
<p>20. POUR VOUS, QUELS SONT LES INTERETS DE LA RADIO DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGERE ?</p> <p><i>PERSONNELLEMENT J'ECOUTE LA RADIO FRANÇAISE CHAQUE JOUR, MAIS PARTICIPER A UNE RADIO C'EST UNE AUTRE CHOSE –AU LIEU D'ECOUTER LE DISCOURS, LA PRONONCIATION, L'INTONATION ET</i></p>					

TOUS LES MARQUEURS SONORES DE LA LANGUE ON Y PRATIQUE VRAIMENT.

21. COMMENT POURRIEZ-VOUS AMELIORER CET ATELIER?

ATELIER ETAIT IMPECCABLE, MEME SI ON POUVAIT FAIRE ENCORE MIEUX ET ENCORE PLUS MAIS CELA N'ETAIT POINT UN DEFAUT D'ATELIER MAIS DE NOUS-MEMES VU QUE C'ETAIT JUSTE UNE ACTIVITE APRES LA FACULTE ET QU'ON DEVAIT S'ORGANISER SELON NOTRE EMPLOI DU TEMPS ET CELUI D'AUTRUI.

LES COMPETENCES

1 2 3 4 5

23. AVEZ-VOUS CONSTATE UNE AMELIORATION DE VOS COMPETENCES ORALES EN GENERAL ?

OUI, NOTAMMENT PUISQUE NOUS AVONS LES COURS DE LA PHONETIQUE SEULEMENT AU PREMIER ANNEE CE QUI EST PEUT-ETRE SUFFISANT DE PRATIQUER LES SONS MAIS ON N'A PAS FAIT ATTENTION A L'INTONATION ETC. CE QUE ON PRATIQUAIT DANS L'ATELIER.

+

a. AU NIVEAU DE VOTRE PRONONCIATION (PHONETIQUE) ? DECRIVEZ DE QUELLE MANIERE :

DISTINCTION DES NASAUX, DE LA LIAISON AUSSI.

+

b. AU NIVEAU DE VOTRE DICTION (MANIERE DE PARLER, ELOCUTION) ? DECRIVEZ DE QUELLE MANIERE :

LES REGISTRES DE LA LANGUE – FAMILIER ET LITTERAIRE. ON PRATIQUAIT L'INTONATION AUSSI ET ACCENTUATION DES GROUPES RYTHMIQUES ET OU FAIRE DES PAUSES CE QUI ETAIT VRAIMENT UTILE POUR MOI PARCE QUE J'Y FAISAIS UN TAS D'ERREURS.

+

c. AU NIVEAU DE VOTRE INTONATION ? DECRIVEZ DE QUELLE MANIERE :

JE PENSE QUE J'AI COMMENCE A S'HABITUER AUX NOUVELLES CONNAISSANCES VU QUE CE N'EST PAS FACILE AVEC LA LANGUE SURTOUT SI PENDANT UNE LONGUE PERIODE ON PENSE SAVOIR QUELQUE CHOSE ET SI ON L'UTILISE C'EST DIFFICILE DE L'ERADIQUER JUSTE COMME ÇA. MEME SI ON COMPREND BIEN LES NOUVELLES EXPLICATIONS IL NOUS FAUT DU TEMPS.

+

d. AU NIVEAU DE LA PROSODIE (RYTHME, DEBIT DE LA PAROLE) ? DECRIVEZ DE QUELLE MANIERE :

LA MEME CHOSE QU'AVEC L'INTONATION – C'EST LA PARTICULARITE DE LA LANGUE QUE JE POUVAIT BIEN ENTENDRE, COMPRENDRE, DISTINGUER, MAIS CE QUI ETAIT LE PROBLEME C'ETAIT

+

<i>DE S'AUTO CORRIGER : TRES SOUVENT ON NE S'APERÇOIT PAS DE NOS ERREURS. HEUREUSEMENT J'AI COMMENCE A Y FAIRE ATTENTION APRES DES EXPLICATIONS ME SERVANT DE REPERES.</i>					
e. AU NIVEAU DU LANGAGE ORAL (EXPRESSIONS, FAÇON DE CONSTRUIRE LES PHRASES, ETC.) ? DECRIVEZ DE QUELLE MANIERE : <i>OUI, LE REGISTRE FAMILIER ET CELUI DES GENS DE LETTRES.</i>					+
24. AVEZ-VOUS NOTE UNE EVOLUTION DANS VOTRE FACILITE A PRENDRE DE PAROLE ? <i>ÇA DEPEND DE MOMENT DE LA PAROLE, DE L'INTERLOCUTEUR...MAIS DANS UNE CERTAINE MESURE BIEN SUR QUE OUI.</i>					+
25. VOUS SENTEZ-VOUS PLUS A L'AISE A L'ORAL ? <i>OUI, UN PEU PLUS QU'AVANT.</i>					+
26. LE PROJET VOUS A-T-IL AIDE A PRENDRE CONFIANCE EN VOUS A L'ORAL ? EXPLIQUEZ : <i>OUI, NOTAMMENT CE FABULEUX ENTRETIEN AVEC LES GENS REELS ; CE N'ETAIT PAS LA SIMULATION. PAS SEULEMENT EN FRANÇAIS MAIS EN AUTRES EPREUVES ORALES COMME PAR EXEMPLE FAMEUX EXAMEN DE PSYCHOLOGIE QUI FAIT TREMBLER DES ETUDIANTS. DONC C'EST PLUS VASTE L'INFLUENCE ET L'UTILITE.</i>					+
27. QUELS SONT POUR VOUS LES SONS LES PLUS DIFFICILES A PRONONCER EN FRANÇAIS? <i>PARFOIS LES NASAUX, MAIS PLUS SOUVENT DES ACROBATIES PHONETIQUES COMME PAR EXEMPLE L'ENCHAINEMENT VOCALIQUE ETC...</i>					
28. QU'EST-CE QUI VOUS A PARU LE PLUS DIFFICILE AU MOMENT DE PARLER ? <i>L'INSECURITE - DES FOIS JE NE SAIS PAS SI J'AI BIEN DIT ET SI ON PEUT LE DIRE COMME ÇA.</i>					
29. QUEL TYPE DE PHRASES VOUS A PARU LE PLUS DIFFICILE A EXPRIMER (AFFIRMATION, QUESTION, EMOTION : COLERE, SURPRISE, ETC.) ? <i>LES TYPES ORDINAIRES COMME AFFIRMATION, QUESTION PAS TELLEMENT MAIS LES PLUS COMPLEXES ETAIENT ASSEZ DURES ; JE PREFERE FAIRE LA NARRATION NEUTRE ET ORDINAIRE.</i>					
30. QUEL TYPE DE PHRASE VOUS A PARU LE PLUS DIFFICILE A CONSTRUIRE (GRAMMAIRE, VOCABULAIRE, ETC.) ? <i>NOTAMMENT LES CHIFFRES ET LA VRAIE PROSODIE FRANÇAISE NATURELLE QUE J'ESPERE PERFECTIONNER ET L'APPROCHER A LA REELLE ET NATURELLE.</i>					

31. CONNAISSEZ-VOUS MAINTENANT LES DIFFERENTES CARACTERISTIQUES DE CHAQUE GENRE RADIOPHONIQUES (FLASH INFO, REPORTAGE, CRITIQUE, FICTION RADIOPHONIQUE, ETC.) ?					
<i>OUI. LAÏQUEMENT JE LES CONNAISSAIS AVANT PUISQUE J'ECOUTE TRADITIONNELLEMENT TRES SOUVENT LA RADIO, MAIS COMME JE L'AVAIS DEJA DIT C'EST MIEUX SI ON LE MET EN PRATIQUE.</i>					
LES ACTEURS	1	2	3	4	5
<p>1. QUALIFIEZ L'ATTITUDE ET LES COMPETENCES DE L'ENSEIGNANTE :</p> <p><i>IL Y REGNAIT UN RAPPORT PROFESSEUR – ETUDIANT QUI REPOSAIT SUR UNE TOLERANCE, UN RESPECT, UNE APPROCHE PEDAGOGIQUE, AMICALE, HUMAINE ET INTERACTIVE.</i></p> <p><i>LES COMPETENCES ONT CONTRIBUE A CET ATTITUDE QUI ETAIT MUTUEL : L'ENSEIGNANTE AIMAIT SON TRAVAIL, ELLE SAVAIT NOUS MOTIVER, ANIMER, NOUS FAIRE BOUGER DANS NOTRE TRAVAIL.</i></p> <p><i>**IL FAUT QUAND MEME NOTER QUE LES ETUDIANTES ETAIENT AUSSI COOPERATIVES.</i></p>					
<p>2. COMMENT EVALUERIEZ-VOUS L'ACTUATION DE L'ENSEIGNANTE DANS LA CLASSE, SON TRAVAIL PEDAGOGIQUE ?</p> <p><i>ON POURRAIT QUALIFIER NOTRE ENSEIGNANTE D'UN BON PEDAGOGUE. AYANT EU DANS MA VIE SCOLAIRE UN GRAND NOMBRE DE PEDAGOGUES TRES BONS ET D'AUTRES PAS SI BONS JE PENSE QUE L'ENSEIGNANTE AVAIT UNE APPROCHE POSITIVE, QUE SES EXPLICATIONS ETAIENT CLAIRES ET QUE NOUS AVIONS EU UNE COMMUNICATION BIEN SAINTE ET EFFICACE.</i></p>					
<p>3. L'ENSEIGNANTE A-T-ELLE SU VOUS MOTIVER ?</p> <p><i>LA MOTIVATION NOUS MANQUAIT UN PEU AU DEBUT. NOUS ETIONS UN PEU EFFRAYEES PAR AUDICITY, PUIS ON AVAIT PEUR QU'ON N'AURAIT PAS LE TEMPS POUR LA RADIO ET POUR LA FACULTE, MAIS HEUREUSEMENT L'ENSEIGNANTE NE NOUS PRESSAIT JAMAIS. ELLE NOUS A JAMAIS DIT QUE NOUS DEVIONS OBLIGATOIREMENT FAIRE QUELQUE CHOSE. TRES BIENTOT ON AVAIT EU UNE SESSION D'EXAMEN, DONC ON A FAIT UNE PAUSE ENORME MAIS DES LE DEBUT DU SEMESTRE ON AVAIT UN PROJET IMPORTANT QUI A DAVANTAGE REUSSI. PEUT-ETRE C'ETAIT DUR POUR LES DEBUTANTS MAIS HEUREUSEMENT ON A RETROUVE LA MOTIVATION. HEUREUSEMENT L'ENSEIGNANTE AVAIT DE LA PATIENCE POUR NOUS, ET DE LA COMPREHENSION CE QUI A INDIRECTEMENT POUSSE LA RADIO A BOUGER UN PEU ET NOUS AVEC LUI.</i></p> <p><i>MUNI D'UNE ENERGIE QUI DEMEURAIT EN NOUS AVEC LE TEMPS ON S'EST HABITUE A LA RADIO ET APRES ON ESSAYAIT A INTRODUIRE DANS NOS PROJETS DE LA CREATIVITE, DU ZELE ET ON LE FAISAIT AVEC L'ENTHOUSIASME.</i></p>					+
<p>4. L'ENSEIGNANTE ETAIT-ELLE DISPONIBLE ? A-T-ELLE SU</p>					+

<p>REpondre a vos questions ? Donnez des exemples :</p> <p><i>OUI, TOUJOURS. ON COMMUNIQUAIT PAR MAIL, A LA FACULTE, SELON LES OCCASIONS. SI NOUS AVIONS UNE QUESTION ON POURRAIT FACILEMENT LA POSER/ SURTOUT SES SITUATIONS LA ETAIENT TRES FAVORABLES A DELIBERATION DE TOUS LES BARRIERES QUI NOUS EMPECHERAIENT DE COMMUNIQUER VU QUE CE N'EST PAS TOUJOURS FACILE DE DEMANDER CE QUI N'EST PAS CLAIR ET EXPLIQUER POUR RENDRE PLUS CLAIR DANS UNE LANGUE ETRANGERE.</i></p>					
<p>5. QUALIFIEZ L'AMBIANCE GENERALE PENDANT LES ATELIERS DE RADIO (PREPARATION/ENREGISTREMENT/INTERVIEW, ETC.) :</p> <p><i>ON SE RETROUVAIT AVEC DU MATERIEL CHAQUE VENDREDI APRES LES COURS. ON RESTAIT DEUX OU TROIS HEURES MAIS AU FUR ET A MESURE ON DEVENAIT PLUS EFFICACES SI ON COMPARE LE DEBUT QUI NE PROMETTAIT PAS BEAUCOUP VU QUE TOUT NOUS ETAIT ETRANGE AVEC LES ATELIERS D'APRES OU NOUS AVIONS DEJA DES RESULTATS QUI NOUS MOTIVAIENT A FAIRE PLUS. TOUT LE MONDE S'Y APPLIQUAIT SELON SES CAPACITES, LES ATELIERS ETAIENT FREQUENTES, TRES AGREABLES, SOUVENT TRES DROLES ET AMUSANTS, NEANMOINS, ON TRAVAILLAIT TOUJOURS SERIEUSEMENT ET NOS RESULTATS EN TEMOIGNENT. NOUS EN AVONS MEME ENVIE DE CONTINUER CE PROJET SI LES DEVOIRS A LA FACULTE NOUS LE PERMETTENT.</i></p>					
<p>6. LE NOMBRE DE PARTICIPANTS ETAIT-IL ADAPTE ? COMMENTAIRES :</p> <p><i>OUI. IL Y AVAIT 5 ETUDIANTES DE LA DEUXIEME ANNEE CE QUI A CREE UNE ATMOSPHERE PROPICE A UN TRAVAIL DE BONNE QUALITE. CHACUNE AVAIT SES PROPRES RESPONSABILITES SELON SES CAPACITES ET SES VOEUX ET JE TROUVE QU'ON FONCTIONNAIT TRES BIEN COMME UNE EQUIPE CE QUI N'EST PAS TOUJOURS FACILE SELON L'USAGE.</i></p>					+

QUESTIONNAIRE (Ana)

1: TRES MAUVAIS (--) 	2: MAUVAIS (-) 	3 : SATISFAISANT (=) 	4 : BON / BIEN (+) 	5 : TRES BON (++)
------------------------------------	------------------------------	------------------------------------	----------------------------------	---------------------------------

LES MOYENS	1	2	3	4	5
7. EST-CE QUE LA SALLE ETAIT ADAPTEE AUX BESOINS ? EXPLIQUEZ :				+	

<i>OUI, ON AVAIT TOUT CE QUI NOUS A ETE NECESSAIRE (LE MICRO, L'ORDINATEUR, INTERNET), GRACE A VOUS... MAIS LA FAC POURRAIT ETRE BEAUCOUP MIEUX EQUIPEE.</i>					
8. EST-CE QUE LE MATERIEL D'ENREGISTREMENT ET DE TRAITEMENT DU SON (MICRO/ENREGISTREUR/AUDACITY) ETAIT FACILE D'UTILISATION ?					++
9. EST-CE QUE LE MATERIEL PEDAGOGIQUE (ENREGISTREMENTS AUDIO DE REFERENCE/ PHOTOCOPIES/ EXEMPLES) ETAIT ADAPTE AUX BESOINS DES ATELIERS ? EXPLIQUEZ : <i>OUI, POUR CHAQUE IDEE QU'ON A CHOISI DE DEVELOPPER, ON AVAIT UN SITE INTERNET (D'UN AUTRE WEBRADIO MENE PAR LES ETUDIANTS) QUI NOUS A SERVI D'EXEMPLE ET D'INSPIRATION.</i>					++
LE CONTENU	1	2	3	4	5
10. LE PROJET DE WEBRADIO A-T-IL SATISFAIT VOS ATTENTES ? PRECISEZ : <i>TOUT A FAIT. :) JE CHERCHAIS UN HOBBY A LA FAC QUI NE ME PRENDRAIT PAS TROP DE TEMPS, MAIS QUI M'AIDERAIT A ME SENTIR PLUS A L'AISE AVEC LE FRANÇAIS... COMME LE THEATRE NE SEMBLAIT PAS TROP SERIEUX CETTE ANNEE, J'AI CHOISI LA WEBRADIO, DONT LA CONCEPTION M'ETAIT COMPLETEMENT INCONNUE, MAIS QUI A FINI PAR ME PLAIRE BEAUCOUP !</i>					++
11. QUELS ETAIENT SELON VOUS LES OBJECTIFS DE CETTE FORMATION DE RADIO ? <i>POUR MOI, COMME J'AI DIT, L'OBJECTIF ETAIT D'UTILISER LE FRANÇAIS DANS UNE ATMOSPHERE AMICALE, SANS PROFS ET EXAMENS, POUR ETRE CAPABLE DE PARLER SANS TROP FAIRE ATTENTION A LA LANGUE. D'AUTRE COTE, J'ETAIS TRES INTERESSEE A VOIR COMMENT FONCTIONNE ET SE DEVELOPPE UNE WEBRADIO. COMME J'AIME LA TECHNOLOGIE ET LE THEATRE, ET PUISQUE LA RADIO SEMBLAIT JOINDRE LES DEUX, J'AI VOULU APPRENDRE A CREER LE SON ET LE MODIFIER AVEC L'ORDINATEUR. JE PENSAIS AUSSI QUE CE SERAIT UN BON EXERCICE DE PRONONCIATION.</i>					
12. CES OBJECTIFS ONT-ILS ETE ATTEINTS ? EXPLIQUEZ DANS QUELLE MESURE : J'AI AIME QUE NOUS N'ETIONS QUE 4-5, PARCE QU'ON TRAVAILLE MIEUX SI ON EST PEU NOMBREUX. NOUS AVONS ABORDE DES SUJETS VARIES, CE QUI M'A PLU. J'AI ACCOMPLI MEME PLUS QUE CE QUE J'AVAIS IMAGINE AU DEBUT : AMELIORER LA PRONONCIATION, LA DICTION, TRAVAILLER AVEC AUDACITY, ENREGISTRER UN SON, PREPARER DES QUESTIONS ET MENER UN INTERVIEW... C'ETAIT TRES INTERESSANT. EN GENERAL, JE TROUVE QUE J'AI FAIT DES					++

PROGRES QUANT A L'UTILISATION DU FRANÇAIS.					
13. COMMENT AVEZ-VOUS TROUVE LES ACTIVITES QUE NOUS AVONS REALISEES EN CLASSE PENDANT LES ATELIERS DE RADIO ?					
a. COMPREHENSION ORALE ET ANALYSE DU DOCUMENT SONORE DE REFERENCE				+	
b. DISCUSSION SUR LE THEME A CHOISIR					++
c. ELABORATION A L'ECRIT DE LA PRODUCTION			=		
d. ENREGISTREMENT AUDIO DE LA PRODUCTION					++
e. MONTAGE DE LA PRODUCTION					++
f. ECOUTE DE LA VERSION FINALE				+	
14. LE CONTENU DES ATELIERS ETAIT-IL APPROPRIE A VOTRE NIVEAU (DIFFICULTE/ TRAVAIL A FOURNIR) ? EXPLIQUEZ : <i>OUI, TOUT A FAIT. C'ETAIT UN NIVEAU DE LANGUE EXIGEANT, MAIS PAS AU-DELA DE NOS POSSIBILITES, DONC UN NIVEAU QUE JE TROUVE PARFAIT PARCE QU'IL PERMET D'AVANCER SANS TROP SOUFFRIR. :) PARFOIS IL FAUDRAIT SE PREPARER A DISCUTER UN SUJET AVEC DES EXPERTS DANS UN DOMAINE (LES DIFFERENCES ENTRE LE FRANÇAIS DE FRANCE ET CELUI DE BELGIQUE ET DE CANADA, PAR EXEMPLE). C'ETAIT VRAIMENT UN GROS TRAVAIL, MAIS TRES UTILE.</i>					++
15. LA FREQUENCE ET LA DUREE DES SEANCES ETAIENT-ELLES APPROPRIEES (1 FOIS PAR SEMAINE + TRAVAIL PERSO) ? PRECISEZ : <i>JE N'AI PAS VU NOS SEANCES COMME « UN TRAVAIL » OU « UNE OBLIGATION », MAIS J'AVAIS PLUTOT L'IMPRESSION QUE J'ETAIS EN TRAIN D'ALLER VOIR MES AMIES ET QU'ON ALLAIT FAIRE QUELQUE CHOSE D'INTERESSANT, CREER QUELQUE CHOSE. JE SAIS QU'ON A BEAUCOUP TRAVAILLE, MAIS J'AI VRAIMENT TROUVE CE TRAVAIL LEGER, COMME UN HOBBY.</i>					++
16. LE RYTHME DE TRAVAIL ETAIT-IL ADAPTE (TROP/PAS ASSEZ RAPIDE) ?				+	
17. AVEZ-VOUS TROUVE CETTE FORMATION UTILE ? EXPLIQUEZ POURQUOI : <i>OUI ! JE SUIS DESOLEE QUE CETTE ANNEE SCOLAIRE EST</i>					++

<p><i>TERMINEE... J'AIMERAIS CONTINUER AVEC LA RADIO, MAIS JE NE SUIS PAS SURE QUE C'EST POSSIBLE SANS QUELQU'UN QUI EST CAPABLE ET QUI VEUT TRAVAILLER AVEC NOUS. NOS SEANCES ETAIENT COMME DES COURS DE CONVERSATION POUR 5 PERSONNES. :) LES GAINS LES PLUS IMPORTANTS RETIRES DE CETTE FORMATION SERAIENT : LA FLUIDITE DE LA LANGUE, L'ENRICHISSEMENT DU VOCABULAIRE, L'AMELIORATION DE PRONONCIATION, LA CAPABILITE DE ENREGISTRER ET MONTER UN SON, L'APTITUDE A MENER UNE CONVERSATION SPONTANEE SUR N'IMPORTE QUEL SUJET...</i></p>					
<p>18. PENSEZ-VOUS QUE LE SUPPORT (BLOG) DE LA WEBRADIO EST ADAPTE POUR CE MEDIA ? PRECISEZ (AVANTAGES/INCONVENIENTS) :</p> <p><i>JE SUPPOSE QUE OUI, MAIS JE N'EN SAIS PAS BEAUCOUP. JE NE SAIS PAS COMMENT ÇA SE DERoule QUAND IL FAUT METTRE UN SON EN LIGNE, NI SI C'EST DIFFICILE DE MENER UN TEL BLOG. COMME UN OBSERVATEUR, JE PEUX DIRE QUE CE BLOG SEMBLE ADAPTE, PUISQU'IL MARCHE SANS PROBLEMES QUAND ON VEUT ECOUTER UN SON OU LE CHERCHER SUR LE SITE.</i></p>			=		
<p>19. QUELLE REALISATION SONORE AVEZ-VOUS PREFEREE (SON PREFERE, MACHINE A REMONTER LE TEMPS, FLASH INFO, PHOTOGRAPHIE SONORE, CONTE, INTERVIEW, CRITIQUE, ETC.) ? EXPLIQUEZ POURQUOI :</p> <p><i>J'AI AIME LA MACHINE A REMONTER LE TEMPS, PARCE QUE JE TROUVE CE POINT DE VUE ORIGINEL ET PLUS INTERESSANT QUE L'ORGANISATION DES EVENEMENTS SIMPLE ET CHRONOLOGIQUE. CE QUE DIONIS NOUS A EXPLIQUE SUR LA PHOTOGRAPHIE SONORE (MEME SI C'ETAIT SUR DEUX-TROIS LANGUES :D) M'A VRAIMENT PLU, C'EST UNE PERSPECTIVE PARTICULIERE, ET J'AI APPRIS A PRESENTER LES DIMENSIONS A TRAVERS LE SON, ÇA VEUT DIRE A FAIRE QUELQU'UN IMAGINER CE QUE JE VOIS, SEULEMENT PAR LE SON. LE CONTE DE PATATE ETAIT SUPER DROLE, MAIS LES INTERVIEWS ETAIENT LES PLUS DIFFICILES ET LES PLUS UTILES.</i></p>					
<p>20. POUR VOUS, QUELS SONT LES INTERETS DE LA RADIO DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGERE ?</p> <p><i>JE PENSE QUE C'EST BEAUCOUP PLUS DIFFICILE DE PARLER AVEC QUELQU'UN EN FRANÇAIS SANS LE VOIR, PAR TELEPHONE PAR EXEMPLE, PARCE QU'IL FAUT ETRE TOUT A FAIT CLAIR, IL FAUT PRONONCER PARFAITEMENT, SANS GESTICULATION ET SANS CONTEXTE. C'EST PAREIL AVEC LA RADIO, L'AUDITEUR DOIT TOUT COMPRENDRE SEULEMENT PAR NOTRE PAROLE, DONC ÇA DOIT ETRE AU MOINS COMPREHENSIBLE...</i></p>					
<p>21. QU'EST-CE QUI VOUS A MANQUE DANS CE COURS (AU NIVEAU THEORIQUE/PRACTIQUE/TECHNIQUE/ THEMATIQUE/LINGUISTIQUE, ETC.) ?</p> <p><i>PEUT-ETRE UN PEU PLUS DE SAVOIR THEORIQUE SUR L'ILLUSION CREE PAR LE SON, COMMENT</i></p>					

FAIRE EVOQUER DE DIFFERENTES REPRESENTATIONS DANS LES TETES DES AUDITEURS... QUELQUE CHOSE COMME LE TRAVAIL FAIT POUR LA PHOTO SONORE.

22. COMMENT POURRIEZ-VOUS AMELIORER CET ATELIER?

IL ME SEMBLE QUE PLUSIEURS EXERCICES DE PRONONCIATION, DICTION ET INTONATION, QUI NE SONT PAS NECESSAIREMENT LIES A UN PROJET CONCRET DE RADIO, POURRAIENT ETRE TRES UTILES. PEUT-ETRE UNE QUINZAINE DE MINUTES CHAQUE SEMAINE CONSACREES A L'EXPRESSION EN GENERAL DONNERAIENT DES RESULTATS A LONG TERME.

LES COMPETENCES	1	2	3	4	5
32. AVEZ-VOUS CONSTATE UNE AMELIORATION DE VOS COMPETENCES ORALES EN GENERAL ?					++
<p>a. AU NIVEAU DE VOTRE PRONONCIATION (PHONETIQUE) ? DECRIVEZ DE QUELLE MANIERE :</p> <p><i>JE PENSE QUE JE PEUX MAINTENANT DIRE N'IMPORTE QUELLE DATE SUPER RAPIDEMENT. :D AUSSI, LES VOYELLES VOISINES, OU PROCHES (COMME [Y] ET [U] DANS « SURTOUT », [A] ORAL ET NASAL UN APRES L'AUTRE, DONC QUAND IL FAUT VITE PASSER DE L'UN SUR L'AUTRE) SONT MAINTENANT PLUS FACILES A DISTINGUER QUAND JE PARLE.</i></p>					++
<p>b. AU NIVEAU DE VOTRE DICTION (MANIERE DE PARLER, ELOCUTION) ? DECRIVEZ DE QUELLE MANIERE :</p> <p><i>OUI, J'AI ELARGI MON VOCABULAIRE ET J'AI REUSSI A ETRE TOUJOURS PRETE A EXPLIQUER MES IDEES, MEME LES PLUS COMPLEXES, AUX GENS AVEC LESQUELS JE TRAVAILLE. J'AI CESSE DE QUITTER MES PENSEES SEULEMENT CAR J'AI L'IMPRESSION QUE JE NE PEUX PAS LES EXPRIMER EN FRANÇAIS.</i></p>				+	
<p>c. AU NIVEAU DE VOTRE INTONATION ? DECRIVEZ DE QUELLE MANIERE :</p> <p><i>SURTOUT QUAND ON A FAIT L'HISTOIRE DE LA PATATE, ON A VU QUE C'EST PLUS FACILE D'EXPRIMER LES EMOTIONS EN TETE-A-TETE, CAR DANS UNE TELLE SITUATION, GRACE A LA GESTICULATION, LA VOIX PEUT MEME RESTER NORMALE. MAIS QUAND ON FAIT PASSER UNE INFORMATION SEULEMENT PAR LA VOIX, IL EST NECESSAIRE D'EXAGERER UN PEU POUR QU'IL SOIT CLAIR QUE NOTRE CARACTERE EST HEUREUX, NERVEUX, TRISTE, FACHE... L'AUDITEUR NE PEUT PAS LE VOIR, IL DOIT L'ENTENDRE.</i></p>				+	
<p>d. AU NIVEAU DE LA PROSODIE (RYTHME, DEBIT DE LA PAROLE) ? DECRIVEZ DE QUELLE MANIERE :</p>				+	

<p><i>PAR EXEMPLE, J'AI APPRIS QU'IL FAUT BAISSER LA VOIX A LA FIN DE PHRASE. PEUT-ETRE QUE ÇA PARAÎT BANAL, MAIS EN M'ECOUTANT LIRE QUELQUE CHOSE JE ME SUIS RENDU COMPTE QUE MES PHRASES SEMBLANT RESTER EN SUSPENS.</i></p>					
<p>e. AU NIVEAU DU LANGAGE ORAL (EXPRESSIONS, FAÇON DE CONSTRUIRE LES PHRASES, ETC.) ? DECRIVEZ DE QUELLE MANIERE :</p> <p><i>LA FOCALISATION EST UTILISEE EN SERBE PLUTOT QUAND ON VEUT METTRE L'ACCENT SUR QUELQUE CHOSE ; PAR CONTRE, EN FRANÇAIS C'EST TOUT A FAIT NATUREL DE FOCALISER (« <u>MOI</u>, JE NE SUIS PAS D'ACCORD » OU « <u>CETTE FILLE</u>, QU'EST-CE-QU'ELLE FAIT LA »). ALORS, PAR EXEMPLE, EN UTILISANT DE PLUS EN PLUS LE FRANÇAIS A L'ORAL, J'AI APPRIS QU'IL FAUT TRADUIRE UNE PHRASE, QUI EST EN SERBE SANS FOCUS PARTICULIER, AVEC FOCALISATION EN FRANÇAIS, PARCE QUE C'EST UNE DES CARACTERISTIQUES DU FRANÇAIS STANDARD.</i></p>				+	
<p>33. AVEZ-VOUS NOTE UNE EVOLUTION DANS VOTRE FACILITE A PRENDRE DE PAROLE ?</p> <p><i>L'ANNEE DERNIERE, IL M'ARRIVAIT SOUVENT QUE J'AI ENVIE DE PARTICIPER DANS UNE DISCUSSION, SURTOUT PENDANT LES COURS AVEC LE LECTEUR, MAIS JE NE ME SENS PAS CAPABLE DE M'EXPRIMER EN FRANÇAIS, MEME SI JE SAIS BIEN QUE JE CONNAIS LA LANGUE SUFFISAMMENT POUR DIRE CE QUE JE VEUX. CETTE ANNEE CE N'ETAIT PAS LE CAS, D'UNE PART GRACE A LA RADIO, ET D'AUTRE PART GRACE AUX COURS REGULIERS DE COMPREHENSION ORALE, QUI ETAIENT TRES BIEN ORGANISES.</i></p>					++
<p>34. VOUS SENTEZ-VOUS PLUS A L'AISE A L'ORAL ?</p> <p><i>OUAAAAIS. :) JE PEUX PENSER EN FRANÇAIS. :) J'AI FAIT DES PROGRES EN REGISTRE STANDARD ET EN REGISTRE FAMILIER.</i></p>					++
<p>35. LE PROJET VOUS A-T-IL AIDE A PRENDRE CONFIANCE EN VOUS A L'ORAL ? EXPLIQUEZ :</p> <p><i>PUISQUE J'AI PRATIQUE CHAQUE VENDREDI (ET PARFOIS PLUSIEURS FOIS PAR SEMAINE), JE SUIS MAINTENANT CONSCIENTE QUE JE SUIS CAPABLE D'UTILISER LE FRANÇAIS DANS PRESQUE CHAQUE SITUATION, JE SAIS QUE CETTE AUTRE PERSONNE POURRA ME COMPRENDRE. PARFOIS, CE NE SERA UN FRANÇAIS PARFAIT, SANS ERREURS ET BETISES :), MAIS LE PLUS IMPORTANT EST DE REUSSIR A MENER UNE CONVERSATION AISEE, ET SI C'EST SANS FAUTES... TANT MIEUX. ;)</i></p>					++

<p>36. QUELS SONT POUR VOUS LES SONS LES PLUS DIFFICILES A PRONONCER EN FRANÇAIS?</p> <p><i>POUR LA PLUPART D'ETUDIANTS CE SONT SOUVENT LES VOYELLES QUI SEMBLERENT LES PLUS DIFFICILES, CES PETITES DIFFERENCES ENTRE [Y] ET [U], ENTRE [OE] ET [Ø], ENTRE LES NASALES... POUR MOI, C'EST QUAND IL FAUT VITE PRONONCER LES VOYELLES SIMILAIRES, OU PEUT-ETRE QUELQUE CHOSE COMME [kRY] (CRU), JE NE SAIS PAS POURQUOI C'EST SI DIFFICILE. :)</i></p>					
<p>37. QU'EST-CE QUI VOUS A PARU LE PLUS DIFFICILE AU MOMENT DE PARLER ?</p> <p><i>IL ETAIT DIFFICILE DE CESSER DE PENSER A LA GRAMMAIRE AU MOMENT DE PARLER. IL FAUDRAIT AUSSI APPRENDRE A SE CONCENTRER SUR CE QU'ON VEUT DIRE OU EXPLIQUER, AU LIEU D'ETRE PREOCCUPE PAR LE CHOIX DE MOTS ET LA STRUCTURE DE PHRASE.</i></p>					
<p>38. QUEL TYPE DE PHRASES VOUS A PARU LE PLUS DIFFICILE A EXPRIMER (AFFIRMATION, QUESTION, EMOTION : COLERE, SURPRISE, ETC.) ?</p> <p><i>PEUT-ETRE L'EXPRESSION DES EMOTIONS PARFOIS EST DELICATE, PARCE QU'IL FAUT VRAIMENT ENTENDRE DANS LA VOIX CE QUE CELUI QUI DIT QUELQUE CHOSE RESSENT... OUI, IL FAUT EXAGERER, MAIS JE NE SAVAIS JAMAIS SI J'AI SUFFISAMMENT EXAGERE, OU SI J'AI EXAGERE EN EXAGERANT. :D</i></p>					
<p>39. QUEL TYPE DE PHRASE VOUS A PARU LE PLUS DIFFICILE A CONSTRUIRE (GRAMMAIRE, VOCABULAIRE, ETC.) ?</p> <p><i>PARFOIS LES QUESTIONS SONT DIFFICILES A CONSTRUIRE, LES PHRASES AVEC BEAUCOUP DE PRONOMS AUSSI (« <u>IL LUI EN Y A</u> PARLE », PAR EXEMPLE), MAIS IL N'Y A PAS VRAIMENT DE REGLE QUANT A LA DIFFICULTE DE GRAMMAIRE OU DE VOCABULAIRE... SI JE CONNAIS TOUS LES MOTS, C'EST FACILE DE DIRE OU ECRIRE EXACTEMENT CE QUE JE VEUX, MAIS IL ARRIVE PARFOIS QUE JE NE PEUX PAS TROUVER UNE CONSTRUCTION CONVENABLE OU UNE EXPRESSION ADEQUATE. DANS CE CAS, J'ESSAIE DE PARAPHRASER.</i></p>					
<p>40. CONNAISSEZ-VOUS MAINTENANT LES DIFFERENTES CARACTERISTIQUES DE CHAQUE GENRE RADIOPHONIQUES (FLASH INFO, REPORTAGE, CRITIQUE, FICTION RADIOPHONIQUE, ETC.) ?</p> <p><i>ON N'EN A PAS EXPLICITEMENT PARLE, MAIS AVEC TOUT LE TRAVAIL CONSACRE A ABORDER CHAQUE DE CES GENRES INDIVIDUELLEMENT, JE NE VOIS PAS POURQUOI LES DIFFERENCIER SERAIT UN PROBLEME.</i></p>					
=					
LES ACTEURS					
	1	2	3	4	5
<p>1. QUALIFIEZ L'ATTITUDE ET LES COMPETENCES DE L'ENSEIGNANTE :</p> <p><i>TRES TRES TRES COMPETENTE ! :) IL ETAIT CLAIR QUE ÇA A ETE LA PREMIERE FOIS QUE VOUS</i></p>					

FASSIEZ UN PROJET DE RADIO PUISQUE VOUS NOUS L'AVEZ DIT, MAIS A PART DE ÇA, IL N'Y AVAIT UNE SEULE INDICATION QUE CE N'ETAIT PAS UN EXPERT AVEC BEAUCOUP D'EXPERIENCE QUI SE PRESENTE DEVANT NOUS. VOUS AVEZ SU NOUS MOTIVER, NOUS FAIRE TRAVAILLER ET NOUS RENDRE FIERES DE CE QU'ON A FAIT ! ON A BEAUCOUP APPRIS. C'EST LE MEME CAS AVEC NOS COURS DE COMPREHENSION ORALE, C'ETAIT TOUJOURS UN TRAVAIL TRES PRODUCTIF...

2. COMMENT EVALUERIEZ-VOUS L'ACTUATION DE L'ENSEIGNANTE DANS LA CLASSE, SON TRAVAIL PEDAGOGIQUE ?

JE PENSE QUE C'EST UNE PROPORTION IDEALE ENTRE « CHRISTELLE, AMIE » ET « CHRISTELLE, PROFESSEUR ». :) D'UNE PART, ON SE SENTAIT TOUJOURS A L'AISE PENDANT LES ATELIERS, PRESQUE COMME DANS UN CAFE, MAIS D'AUTRE PART, ON FINISSAIT PAR FAIRE UN GROS TRAVAIL CHAQUE FOIS... RIEN N'ETAIT OBLIGATOIRE NI OBLIGE, MAIS C'ETAIT PLUTOT UN ACCORD, SI NOUS AVONS LE TEMPS, OU SI LE TRAVAIL NOUS PLAIT. ON A TRAVAILLE PLUS LORS DU SEMESTRE, MAIS MOINS QUAND ON AVAIT LES EXAMENS, ET C'EST POURQUOI ON AVAIT TOUJOURS LE TEMPS ET LA VOLONTE POUR SE CONCENTRER SUR UN PROJET DE RADIO.

3. L'ENSEIGNANTE A-T-ELLE SU VOUS MOTIVER ? EXPLIQUEZ COMMENT :

LA MEILLEURE FAÇON DE MOTIVER LES ETUDIANTS EST DE LEUR OFFRIR DES SUJETS INTERESSANTS, ACTUELS ET INSPIRATIFS, UNE MODE DE TRAVAIL FACILE A SUIVRE, DES TACHES POSSIBLES A ACCOMPLIR, ET TOUT ÇA DANS UNE ATMOSPHERE LEGERE, AGREABLE ET AMICALE. C'EST POURQUOI NOUS ETIONS VRAIMENT MOTIVEES – NOUS NOUS AMUSIONS TOUT LE TEMPS ET NOUS AVONS SENTI QUE C'EST UN BON TRAVAIL, UTILE, CREATIF, CE N'ETAIT PAS TOUJOURS FACILE, MAIS NOUS SAVIONS QUE C'ETAIT LE BUT QUE NOUS ETIONS CAPABLES D'ACCOMPLIR, ET COMME RESULTAT NOUS AVIONS TOUJOURS NOTRE BLOG OU ON POUVAIT VOIR TOUT CE QUE NOUS AVONS FAIT.

++

4. L'ENSEIGNANTE ETAIT-ELLE DISPONIBLE ? A-T-ELLE SU REpondre A VOS QUESTIONS ? DONNEZ DES EXEMPLES :

OUI, VOUS SAVIEZ TOUJOURS NOUS EXPLIQUER CE QU'ON A PAS COMPRIS ET REpondre A NOS QUESTIONS. ON A MEME UTILISE MSN POUR VERIFIER QUE CE QU'ON AVAIT FAIT ETAIT BON ! :) LE TRAVAIL QU'ON A FAIT ETAIT TRES DETAILLE, PAR EXEMPLE, QUAND ON A INTERVIEWE MARKO VELK, ON A PASSE BEAUCOUP DE TEMPS A DISCUTER SON OEUVRE ET SA VIE EN GENERAL, ET AUSSI, ON A BEAUCOUP PARLE DE LA SITUATION AVEC LES DIFFERENTS TYPES DE FRANÇAIS, PUIS ON A COMPARE CETTE SITUATION AVEC CELLE DES LANGUES SLAVES.

++

5. QUALIFIEZ L'AMBIANCE GENERALE PENDANT LES ATELIERS DE RADIO

(PREPARATION/ENREGISTREMENT/INTERVIEW, ETC.) :

C'ETAIT TOUT A FAIT SUPER. :) LORS DE LA PREPARATION, ON SE METTAIT D'ACCORD QUEL SUJET ET QUEL GENRE ON ALLAIT CHOISIR, PUIS ON ABORDAIT LA STRUCTURE DE NOTRE TEXTE JUSQU'AUX DETAILS. QUAND TOUT ETAIT FINI, ON LISAIT PLUSIEURS FOIS CE QU'ON A ECRIT POUR ETRE SURES QU'ON PRONONCE CORRECTEMENT. APRES ON ENREGISTRAIT, PUIS MONTAIT LE SON, ET A LA FIN ON L'ECOUTAIT ENCORE UNE FOIS POUR VERIFIER LA QUALITE. PARFOIS IL FAUDRAIT REFAIRE QUELQUE CHOSE, ET UNE PART DE TRAVAIL A ETE FAITE INDIVIDUELLEMENT.

**6. LE NOMBRE DE PARTICIPANTS ETAIT-IL ADAPTE ?
COMMENTAIRES :**

OUI, ON ETAIT TOUJOURS 4 OU 5, QUI EST UN NOMBRE PARFAIT POUR FAIRE UN PROJET EFFICACEMENT. CES CONDITIONS DE TRAVAIL PERMETTENT A CHACUN DE S'EXPRIMER, DE PRENDRE LA PAROLE ET DE PARTICIPER. SI ON EST MOINS NOMBREUX, ON RISQUE D'AVOIR TROP DE TRAVAIL INDIVIDUELLEMENT, ET S'IL Y A PLUS DE PERSONNES, IL Y EN AURA TOUJOURS QUI S'ENNUIERONT.

++

Glossaire

Agenda culturel : Présentation des événements culturels francophones à venir.

Conducteur : Document contenant le texte d'une émission de radio et des indications relatives aux éléments à incorporer, avec leur minutage.

Critique cinématographique : La critique de cinéma propose une lecture d'un film. Elle prend la forme d'un avis personnel sur le film et d'une analyse de ce film.

Flash d'information : Le flash d'information est un journal très court composé de brèves (informations non développées de cinq phrases maximum).

Interprétation d'un conte : Lecture expressive à haute voix d'un conte.

Interview : L'interview est le mot anglais désignant, dans le cas présent, un entretien entre un journaliste ou un animateur et un interlocuteur source d'information. Les interviews se classent selon plusieurs catégories. Lors du module de webradio ont été abordés :

- l'interview « explication » qui a pour but d'obtenir de l'interlocuteur des informations concernant un sujet dont il est spécialiste ou pour lequel il est bien placé (Entretien avec Jean-René Klein, professeur à l'Université Catholique de Louvain).
- l'interview « portrait » qui consiste à faire connaître la personnalité de l'interlocuteur (Entretien avec Marko Velk, artiste peintre et Aleksa Gajić, illustrateur).
- l'interview « témoignage » qui sert à faire parler le témoin d'un événement (Témoignages de participants et spectateurs lors des Festivals de la Francophonie).

Mini-chronique historique : La chronique est un commentaire spécialisé dans un domaine précis (culture, éducation, économie, etc.). Elle se caractérise par sa régularité (quotidienne, hebdomadaire, etc.) et son format court et rythmé (4 minutes maximum). La chronique permet de s'initier à un sujet spécialisé.

Mini-récit radiophonique : Le récit radiophonique relate une expérience vécue ou un souvenir évoqué.

Mini-reportage : Le reportage radio est une enquête menée par un journaliste reporter et qui se veut objective. Le reportage se compose d'interviews, d'images prises sur le terrain et de commentaires en voix off.

Photographie sonore : Une photographie sonore est le portrait d'un lieu, d'un objet ou d'une personne. Elle évoque, décrit, donne à entendre un lieu, une personne ou une situation par le son et la voix pour faire voyager les auditeurs et est composée de captations sonores originales et d'enregistrements de voix.

Scénario : Description détaillée des scènes qui composent l'émission radiophonique.

MOTS-CLÉS : webradio, pédagogie du projet, approche par compétences, genres discursifs

RÉSUMÉ

Ce mémoire se donne pour objectif de présenter les démarches d'investigation et de réflexion effectuées dans le cadre de l'élaboration, de la mise en œuvre et de l'analyse d'un module de formation destiné à développer les compétences de production orales d'étudiants universitaires serbes de philologie française.

Le CECR (2001) a ouvert la voix à de nouvelles pratiques pédagogiques grâce à des concepts comme « perspective actionnelle » et « pédagogie du projet ». A partir de ces orientations, je formais l'hypothèse que la mise en place d'un projet de création radiophonique permettrait, grâce à un choix réfléchi de certains types d'émissions comme objets de travail pour enseigner l'oral, de travailler les phénomènes de textualité orale en rapport avec les situations de communication. Aborder l'oral à partir des genres discursifs permettrait de développer des compétences orales et de nouvelles stratégies d'apprentissage chez les étudiants. En repérant des schémas pragmatiques partagés, ils pourraient ainsi réinvestir en production, les régularités et formes particulières et identifiables du type d'émission abordé.

KEYWORDS : webradio, project-based learning, competency-based learning, discursive approach

ABSTRACT

This work presents the procedures of investigation that were made in the development, implementation and analysis of a university module to develop oral production skills of Serbian students of French philology.

The CEFR (2001) opened the way for new teaching practices through concepts such as “action-oriented approach” and “project-based learning”. From these guidelines, I formed the hypothesis that the implementation of a project to create radio programmes would allow to teach aspects of oral textuality in relation to communication situations thanks to a selection of certain types of programmes. Teaching oral communication through discourse genres would develop oral skills and new learning strategies among students. By identifying shared pragmatic patterns they would be able to use the specific forms and identifiable regularities of each type of radio programme for oral production.