

## La didactisation des activités hors-cadre dans le processus d'apprentissage du FLE <sup>1</sup>

### Des étudiants de FLE aux commandes d'une émission de la radio universitaire

Une expérience : la réalisation des émissions « Globe-koteurs » par le Département de français de l'Institut des langues vivantes de l'Université catholique de Louvain (Louvain-la-Neuve, Belgique)

#### Introduction

Depuis une dizaine d'années, les enseignants du Département de français de l'Institut des Langues vivantes (I.L.V.) de l'Université catholique de Louvain (U.C.L., à Louvain-la-Neuve, Belgique) proposent à leurs étudiants de « faire l'école buissonnière » (Serge Borg, 2007) et de sortir des salles de classe pour s'intégrer dans le monde francophone qui s'ouvre à leurs portes.

Comment ? Concrètement, depuis 2001, les étudiants montent des spectacles<sup>2</sup>, participent activement à la réalisation d'évènements - phares associant l'apprentissage des langues et la découverte d'autres cultures<sup>3</sup> et... « font de la radio ».

En effet, depuis 2006, les étudiants du Département de français de l'ILV réalisent une émission radiophonique hebdomadaire, d'une heure environ, qui passe sur les antennes de la radio universitaire du campus. Cette émission répond en miroir à l'émission « Les Belges du bout du monde » produite par la radio publique belge francophone, puisque ce sont les étudiants étrangers de Belgique qui nous font découvrir leurs étonnements face aux Belges, dans un français coloré par les accents des quatre coins du monde.

---

<sup>1</sup> Ce texte approfondit la réflexion initiée par l'équipe du département de FLE de l'ILV (Françoise Berdal-Masuy, Geneviève Briet, Valérie Collige, Jacqueline Pairon et Emmanuelle Rassart) à l'occasion d'une communication collective au Forum du DEFLE de l'Université de Montaigne Bordeaux 3 le 25 avril 2007, consacré aux « Tendances actuelles en didactique du FLE ». Il est enrichi par deux années supplémentaires d'expérience radiophonique.

<sup>2</sup> Depuis 2001, les étudiants étrangers du Département de français élaborent des spectacles à partir de l'œuvre d'artistes belges francophones. « La fête à Julos », mars 2001, avec le chanteur Julos Beaucarne ; « Dire les couleurs, peindre les mots », mars 2002, avec le peintre-graphiste Luc Van Malderen ; « Femmes, fées, forêts. A la rencontre de Servais », mars 2004, avec l'auteur de bandes dessinées Jean-Claude Servais ; « Paysages d'enfances.be », mars 2006, avec six auteurs belges contemporains : Anne-Claire Cornet, Paul Emond, Serge Federico, Corinne Hoex, Nicole Malincolini, Amélie Nothomb ; « Autour des sons de la terre », rencontre musicale et poétique en octobre 2006 avec Bernard Focroulle (directeur du Théâtre Royal de la Monnaie à Bruxelles, et Fabrizio Cassol, saxophoniste et à la tête du groupe de jazz Aka Moon), qui ont choisi de faire de la rencontre des cultures le fil conducteur de leur résidence à l'université catholique de Louvain.

<sup>3</sup> Ainsi, en mars 2009, l'Institut des Langues vivantes, sous l'impulsion de Jacqueline Pairon, professeur au Département de français, a lancé les semaines *Langues et Cultures* qui proposent de voyager et de pratiquer les langues au travers d'exposition de photos, de quizz, de festival de film, de rendez-vous gastronomiques, de spectacles plurilingues. Pendant trois semaines, les étudiants et l'équipe de l'ILV, tour à tour acteurs, organisateurs et spectateurs, rendent hommage à la richesse et à la diversité des cultures, à travers leurs langues.

Pour mieux comprendre cette expérience, vécue jusqu'il y a peu de façon artisanale, cet article propose l'analyse de cette activité « hors cadre » en quatre étapes. La première partie explique brièvement le succès des activités hors classe dans les nouvelles approches de l'enseignement du FLE. La deuxième partie décrit en quoi consiste exactement l'expérience d'animation d'émission de radio menée à l'ILV et dans quelle mesure elle participe de la pédagogie par le projet. La troisième partie de l'article fait le lien entre cette expérience et le *Cadre européen commun de Référence pour les Langues*. La dernière partie est consacrée à la question de l'évaluation.

## 1. Le succès de la pédagogie actionnelle

Les activités sur le terrain (hors classe) rencontrent un grand engouement dans les nouvelles approches de l'enseignement du FLE.

Une part plus grande est en effet accordée aujourd'hui au sujet qui parle ainsi qu'à son action sur son contexte de vie. On éprouve le besoin de sortir de la salle de classe traditionnelle. Pourquoi ? Parmi plusieurs raisons, trois peuvent être avancées : un accès démultiplié au savoir, un rapport au temps différent, une relation nouvelle à l'autorité.

En une bonne dizaine d'années, le citoyen est en effet passé du statut de personne réelle inscrite dans un temps et un lieu à un individu « seul et multibranché » (D. Wolton, 2005), « virtualisé ». Dans le contexte des nouvelles technologies, « *Elle (la communication) est moins un processus avec un début et une fin, qu'un enjeu de médiation, un espace de cohabitation, un dispositif visant à amortir la rencontre de plusieurs logiques qui coexistent dans la société ouverte...* » (Wolton 2005 : 32).

L'organisation du travail s'est modifiée. On assiste à une atomisation des manières de gérer son travail et son temps. L'accès à l'information en temps réel (indépendamment du lieu d'émission) a également changé notre rapport à l'espace et au temps. Cette évolution amène chacun à une anticipation et une responsabilisation de ses actes, en fonction des objectifs poursuivis.

Ajoutons à ces deux raisons que le professeur a changé de rôle : il n'est pas seulement un transmetteur de savoir et de savoir-faire, il est aussi un *accoucheur de savoir-être* à travers une discipline spécifique. Le professeur de langue est un tuteur au sens anglais du terme « *tutor* » : il reçoit l'écoute et l'intérêt de l'apprenant vu son *expertise*, sa compétence, son charisme propre d'un côté et, d'un autre côté, il interpelle et stimule la motivation personnelle de l'apprenant.

Cette triple évolution (de l'accès au savoir, de la relation au temps et du statut du professeur) conduit à envisager l'apprenant dans sa globalité - avec sa personnalité, son corps, son esprit et ses émotions - et à redéfinir à la fois les méthodes pour pratiquer une langue et les critères pour évaluer les compétences.

La notion de risque occupe désormais une place cruciale. Découvrir la langue à travers un projet concret exige de dépasser sa peur de l'inconnu, d'apprivoiser celle-ci et de « lâcher prise ». En

inscrivant l'apprentissage de l'étudiant dans un projet, l'enseignant fait intervenir l'élément de risque dans une situation dont l'enjeu est non fictif puisque le résultat sera « dans la vraie vie »<sup>4</sup>.

## **2. L'émission de radio : une grande liberté et quelques contraintes**

La radio est le média du direct, de l'intime, de l'imagination. L'état d'esprit de celui qui parle dans le micro passe directement chez l'auditeur, non influencé par l'image. Avec la radio, l'auditeur éveille son pouvoir de suggestion.

### *Le média radio pour apprendre les langues*

Pourquoi choisir le média radio pour apprendre les langues hors classe ? La mise en avant des composantes de la voix et de la communication interpersonnelle complète bien le cours traditionnel. L'accent mis sur la prosodie est utile à l'étudiant. Rappelons que l'enfant qui découvre sa langue maternelle « comprend la voix » - l'intonation, le rythme – avant de connaître les mots. A 2-3 ans, il manie avec précision les schémas d'intonation sans arriver au même degré de perfection dans le maniement du langage. Les éléments prosodiques, et surtout l'intonation sont dissociés des phonèmes qui constituent le mot. Les premiers se distinguent des seconds par une sorte de régression permanente (Fonagy 1983 : 148 -149). Cet élément régressif est intéressant. C'est par le lâcher-prise que l'étudiant atteindra la meilleure performance de prosodie. C'est, dans ce cas-ci, par un non-contrôle qu'il réussira, alors que le plus souvent, dans ses études, il doit faire preuve de contrôle dans son travail.

### *Notre expérience d'animation d'émission de radio*

Chaque semaine, un groupe d'étudiants anime une émission de 60 minutes. Au début du quadrimestre, les émissions sont réparties entre les différents groupes d'étudiants. Les groupes de niveau les plus faibles ont plus de temps pour préparer l'émission et interviennent en fin de quadrimestre.

Le choix du thème et des rubriques est généralement laissé au bon vouloir et à l'inspiration des enseignants et des apprenants. Chaque enseignant construit l'activité de façon très différente, selon les intérêts du groupe et le niveau des apprenants, selon la cohésion du groupe, selon le rythme de

---

4 Le neurologue J.-M. Guerit explique que pour atteindre l'excellence, l'implication émotionnelle est impérative (Guerit 2004). Cf aussi l'article de Valentina Lupi qui justifie l'intérêt du média radiophonique en classe de FLE en se fondant sur les travaux de psychologues américains qui montrent le lien entre créativité et motivation (Lupi 2009, p. 4).

progression du cours, selon le nombre d'heures hebdomadaires dont il dispose en classe (de 2h à 8h). Les étapes sont néanmoins identiques pour tous les groupes.

La première étape consiste à présenter en 10 minutes le projet au début du cours par un petit feuillet qui décrit l'activité et ses enjeux. Il s'agit de préciser le concept (l'émission « Globe-koteurs » sur la radio universitaire de Louvain-la-Neuve), les contraintes (une émission d'une heure en direct, 3 étudiants maximum en studio par rubrique et la nécessité de bien répartir les tâches entre tous les participants), les objectifs d'apprentissage (rechercher de l'information, transmettre de l'information avec aisance, dialoguer, improviser, s'adapter au style de la radio francophone, capter l'attention du public, améliorer ses compétences de production orale) et l'échéancier (20 minutes au cours chaque semaine pendant 3 semaines).

La deuxième étape consiste à définir les objectifs spécifiques du groupe pour son émission (20 minutes durant la deuxième semaine) : les étudiants échangent librement sur les spécificités de leur émission, d'abord en petit groupe puis tous ensemble. La mise en commun est gérée par le professeur : « Pour vous, une émission de radio réussie, ce serait quoi ? ». Les objectifs sont mis en forme et écrits sur un panneau A2 qui restera en classe pour chaque cours. Des tâches sont données pour la semaine suivante : s'informer sur le thème choisi (tant en Belgique que dans leur pays d'origine) et se familiariser avec la radio en français (écouter des émissions d'information et de divertissement sur la radio belge et la radio française, être attentif au ton des animateurs, au style, au débit, ...)

Au cours de la troisième étape, toute la classe échange pour choisir le thème des différentes rubriques, définir leur ordre d'apparition et répartir les rôles (les animateurs, les rédacteurs, le présentateur...). Cette discussion est gérée par deux étudiants qui effectuent la synthèse des idées au tableau. Le professeur reste en retrait, sauf pour rappeler la contrainte horaire. Les étudiants rédigent par petit groupe le texte de leur rubrique (1 heure de cours la semaine 3). Chaque rédacteur envoie son texte par courriel au professeur avant le cours suivant, pour correction.

La quatrième étape est celle de la préparation orale de l'émission et dure deux heures (semaine 4). Les étudiants sont attentifs à la gestion des tours de parole et des séquences de transition. Les animateurs travaillent le volume, le débit, l'intonation, l'articulation, ... sous la supervision de leurs pairs et du professeur qui circule de groupe en groupe.

Arrive enfin le jour J, l'enregistrement de l'émission en direct. Les étudiants du groupe qui réalise l'émission se déplacent durant les passages musicaux (sortie et entrée par petits groupes), se félicitent et s'encouragent mutuellement. L'émission comporte en général huit plages musicales et une trentaine de minutes d'interventions orales.

Après l'émission, le professeur donne un retour global par rapport aux objectifs fixés par le groupe et le groupe évalue collectivement l'émission (10 minutes durant la semaine 5). Une évaluation individuelle peut être proposée par l'enseignant au cours de laquelle chaque étudiant écoute l'enregistrement de sa performance et fait son auto-évaluation, que le professeur complète, nuance

(semaine 6, 5 minutes par étudiant). Les étudiants peuvent recevoir une copie en MP3 de leur émission. Tous les participants impliqués dans le projet remplissent une fiche d'évaluation réalisée en collaboration avec l'Institut universitaire de Pédagogie et des Multimédias de l'UCL.

Si la diversité est de mise dans la réalisation de cette activité, on peut néanmoins dégager quelques constantes :

- un centrage assez important sur le contenu (« il faut tenir une heure ») ;
- la nécessité de produire d'abord par écrit le texte de l'intervention, puis de l'oraliser en tenant compte des exigences de la situation de communication radiophonique<sup>5</sup> ;
- la volonté de maintenir l'attention de l'auditeur supposé (forme dialoguée, interactive, interpellations, mises en relief, interjections, questions-relais, accroche des auditeurs, plages musicales,...). La pratique de la radio étant universelle, les apprenants puisent dans leurs propres expériences d'écoute radiophonique (Girardeau 2003 : 3) ;
- un intérêt marqué pour la correction de la prononciation et une intonation appropriée, mais peu de travail sur le langage radio en tant que tel<sup>6</sup>.

Quel que soit le groupe et la qualité de l'émission enregistrée, tous les enseignants notent la grande satisfaction des apprenants d'avoir relevé le défi. Mais peut-on réellement parler ici de « pédagogie par le projet » ?

### **3. La radio et la pédagogie par le projet**

Tout au long de cette expérience d'animation d'une émission de radio en français, l'apprenant construit ses connaissances en prenant appui sur son environnement : enseignant, autres étudiants, technicien de la radio, colocataires, mais aussi sur les documents et les outils mis à sa disposition. Cette méthode active d'apprentissage participe de la perspective socio-constructiviste dans laquelle le maître d'oeuvre de l'apprentissage est l'apprenant lui-même, qui entre dans un processus interactif pour acquérir de nouvelles connaissances, pour approfondir sa compréhension, pour développer ses interactions avec autrui, mais aussi pour modifier ses perceptions, ses attitudes, ses représentations et son comportement dans la prise de parole.

---

<sup>5</sup> Nous rejoignons en cela les conseils de Michel Huguiez, auteur d'un article sur le thème « Produire de la radio dans la classe » sur le site de Radio France International : « Produire une émission de radio nécessite une parole maîtrisée qui passe nécessairement par le recours à l'écrit (...) Aussi étonnant que cela puisse paraître, à la radio, on écrit. Et on écrit même beaucoup. L'improvisation a peu de place dans les émissions informatives. Alors, pourquoi n'a-t-on pas l'impression que les journalistes lisent un texte ? Tout simplement parce que leurs textes sont rédigés et lus en « style parlé » ([http://www.rfi.fr/lffr/articles/075/article\\_610.asp](http://www.rfi.fr/lffr/articles/075/article_610.asp), page consultée le 23 octobre 2009).

Animer une émission de radio est donc une activité qui privilégie la pédagogie par le projet<sup>7</sup> : l'apprenant doit réaliser quelque chose – ici, une émission – qui objective l'acquisition de savoirs et de savoir-faire nouveaux.

La construction de l'émission suit bien les quatre étapes de l'élaboration d'un projet. En premier lieu vient l'analyse des besoins et l'observation des données : les apprenants observent les émissions de diverses radios francophones, décrivent à quelles conditions ils auront atteint leur objectif de réaliser une bonne émission. Ensuite vient l'étape du recours à l'imagination, pendant laquelle les apprenants font l'inventaire des différents sujets qui pourraient être abordés dans l'émission, puis recensent les moyens nécessaires pour obtenir les informations. C'est également le moment du choix de stratégies adaptées aux moyens et au temps disponibles. La troisième étape est celle de la concrétisation. Dans cette phase active, les étudiants préparent leur sujet, planifient les différentes étapes pour mettre au point leur petite capsule sonore : déterminer les tours de parole, le ton de l'interaction, choisir l'extrait musical et rédiger sa présentation. Cette étape trouve son aboutissement dans l'émission elle-même.

Enfin, la quatrième étape est le temps de l'évaluation, dans laquelle le groupe ou l'individu détermine dans quelle mesure les objectifs qui avaient été fixés ont été atteints, mais aussi opère un retour sur le chemin parcouru afin de consolider les démarches accomplies et les reproduire dans une nouvelle situation. C'est également l'occasion de relever des résultats inattendus ou les nouvelles idées pour une prochaine émission. Enfin, les étudiants gagnent à constater leurs nouveaux acquis et à exprimer ce qu'ils ont ressenti durant l'expérience.

Ce projet d'animation d'une émission de radio reprend donc les cinq ingrédients du processus d'apprentissage actif énoncés par Marcel Lebrun : se motiver, s'informer, s'activer, interagir et produire (Lebrun 2002 : 80). Il propose des activités qui prennent sens par rapport à la tâche à effectuer et rejoint en cela la perspective actionnelle mise en avant par le *Cadre européen commun de Référence*, dont l'objet, dans une « lecture optimiste » serait de « former des apprenants capables de co-agir dans des situations complexes où règne l'inattendu » (Richer 2008 : 38).

#### **4. L'animation d'une émission radio à la lumière du *Cadre européen commun de Référence***

L'animation d'une émission radio s'inscrit tout à fait dans la *perspective actionnelle* préconisée par les auteurs du C.E.C.R., dans la mesure où les apprenants sont amenés à AGIR en français<sup>8</sup> et à

---

<sup>6</sup> Pour le compte-rendu d'une expérience de création d'une émission de radio en FLE dont l'objectif principal est la maîtrise du genre radiophonique, cf. Lupi 2009.

<sup>7</sup> Pratiquée depuis bien longtemps – l'apprenti compagnon devait réaliser un chef-d'œuvre pour montrer ses connaissances et les compétences qu'il avait acquises pour devenir maître-compagnon, cette méthode fut reprise par Célestin Freinet au début du XX<sup>e</sup> siècle.

développer ainsi leur capacité à « affronter une nouvelle expérience langagière hors du milieu scolaire » (CECR 2001 : 11).

Lors de l'élaboration de l'émission radio, les apprenants sont amenés à recueillir des informations sur un sujet donné en menant des recherches et en échangeant avec les autres apprenants sur les habitudes culturelles de leur pays (savoirs). Sont également fortement sollicitées les capacités à négocier dans une langue étrangère, à interroger des natifs pour obtenir des informations, à établir une relation avec des personnes issues de cultures différentes, à dialoguer à partir de divergences de points de vue afin d'arriver à un consensus (savoir-faire). L'apprenant découvre également les conventions culturelles liées au savoir-vivre, comme, par exemple, respecter la parole et la sensibilité de l'autre dans la démarche de création collective, arriver à l'heure pour l'enregistrement de l'émission – ni trop tôt, ni trop tard (savoir-être). Enfin, les apprenants découvrent comment construire ensemble, à partir d'un aller-retour entre travail individuel et collectif, un projet cohérent et qui fait sens pour tous les participants (savoir-apprendre). Toutes les « compétences générales individuelles » présentées par les auteurs du Cadre sont donc ici développées<sup>9</sup>.

Quant aux « compétences communicatives langagières » (compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques), elles sont stimulées par l'enseignant selon les objectifs à atteindre en fonction du niveau des groupes.

A l'oral, les priorités sont les mêmes pour tous : maîtrise de l'intonation, fluidité de l'expression, respect de l'accent tonique, clarté de la prononciation et volume sonore suffisant ; seule diffère la durée de la prise de parole. Selon l'aptitude de l'apprenant à aller vers des francophones natifs pour se faire aider, cet objectif est diversement atteint par chacun des participants (exemple de cette étudiante mexicaine qui avait fait un gros effort pour prononcer correctement le texte lors de l'enregistrement en classe et qui, sous l'effet du stress, a effectué une moins bonne prestation lors de l'enregistrement en direct).

Les compétences sociolinguistiques sont exploitées lors des discussions pour arriver à un accord pour le choix de la conduite de l'émission ; les étudiants apprennent à éviter les attitudes de pouvoir qui font perdre la face. Tous intègrent les codes francophones de politesse à respecter en classe et en dehors de celle-ci.

Les compétences pragmatiques interviennent lors de l'élaboration des scénarios d'échanges interactionnels. Il est intéressant de voir comment les étudiants définissent ces différents genres textuels oraux dans leur culture respective (le débat en français n'est pas le même que le débat en

---

<sup>8</sup> L'utilisateur et l'apprenant d'une langue sont considérés avant tout 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 particulier » (C.E.C.R. 2001 : 15).

<sup>9</sup> Les compétences générales individuelles ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières (CECR 2001 : 15). Elles comprennent les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les savoir-apprendre.

anglais ou en chinois ; de même, faire une annonce publique en français a des caractéristiques que l'on ne retrouve pas nécessairement dans les autres langues).

Cette expérience d'animation d'une émission radiophonique incite l'apprenant à activer la « compétence heuristique »<sup>10</sup>. Celle-ci consiste à « intégrer de nouvelles pratiques, à demander de l'aide, à coopérer pour réussir, à dépasser ses inhibitions, à prendre des risques, à développer de nouvelles compétences, à aborder avec plaisir le changement et la nouveauté et, enfin, à 'lâcher prise' » (Berdal-Masuy 2006b : 27).

A la radio, il est en effet important non seulement de préparer consciencieusement son intervention pour avoir une sécurité cognitive, mais il faut également adopter une attitude sûre, confiante et détendue, quel que soit le trac, afin de pouvoir donner le meilleur de soi-même et créer l'empathie avec l'auditeur. La sécurité mentale et la concentration physique sont les deux facteurs qui sont à l'origine du sentiment de sympathie dégagé par la voix radiophonique (Toral Madariaga 2006). C'est un des rôles du professeur-tuteur de libérer la parole des étudiants en développant leurs habiletés communicatives (gestion technique, voix, prosodie, gestes, etc.) dans un climat de confiance. A ceci, il faut associer le développement d'une visualisation positive de soi dans la prise de parole dans une langue étrangère<sup>11</sup>. Et c'est là que beaucoup de travail reste à faire<sup>12</sup>.

Suivre le référentiel proposé dans le *Cadre* implique de prendre en compte les différentes compétences énoncées ci-dessus et d'intégrer de nouveaux critères lors de l'évaluation.

## 5. L'évaluation

Pour évaluer le projet radiophonique « Globe-koteurs », une grille d'évaluation est proposée (voir en annexe) pour aider l'enseignant et l'apprenant à prendre conscience des différentes compétences mises en jeu dans la préparation et l'animation d'une émission radiophonique ; cette grille s'inspire des compétences préconisées par le CECR et prend en compte toutes les dimensions de cette aventure humaine et pédagogique : les objectifs personnels, le produit (l'émission) ainsi que le processus

---

10 Les auteurs du C.E.C.R. définissent « les aptitudes (à la découverte) heuristiques » (point 5.1.4.4. du CECR) comme étant la capacité de l'apprenant « à s'accommoder d'une expérience nouvelle et à mobiliser ses autres compétences pour la situation d'apprentissage donnée ; à utiliser la langue cible pour trouver, comprendre et transmettre une information nouvelle ; à utiliser les nouvelles technologies ».

11 Ainsi, cette étudiante qui avait écrit un texte magnifique intitulé « Par ma fenêtre » sur le paysage qu'elle voyait de sa fenêtre au Chili n'a pas réussi à faire passer l'émotion qu'il y avait dans les mots car elle se disait sans cesse « les auditeurs ne seront pas intéressés par mon texte, ils ne vont pas m'écouter ... » (propos recueillis après l'enregistrement, lors de l'évaluation de l'activité).

12 Une collègue, enseignant l'allemand à des Belges francophones, expliquait que son groupe, de niveau C1, était tout à fait incapable de poser des questions à un étudiant allemand venu expliquer le système d'enseignement en Allemagne, alors que ces étudiants avaient tous un très bon niveau de langue. Cet étudiant allemand, qui établissait généralement très facilement le contact avec des inconnus, était assez surpris par ce manque de réactivité, dû, selon l'enseignante, à la peur de « faire des fautes »...

d'apprentissage. Face à certains apprenants encore parfois dubitatifs quant à la légitimité pédagogique d'un projet hors cadre (*on s'amuse, on ne fait pas vraiment du français, ...*), l'évaluation critériée a l'avantage de rendre visibles les nombreuses compétences développées dans ce type d'activité (compétences communicatives langagières, compétences générales individuelles et compétences collectives). Ceci est capital pour l'étudiant qui a souvent tendance à définir ses compétences langagières en termes limitatifs de performances linguistiques.

La grille propose de nombreux objectifs généraux tout en laissant la place aux objectifs spécifiques que l'enseignant désirerait ajouter. Il serait tout à fait ambitieux et irréaliste d'imaginer qu'un étudiant puisse les atteindre tous. L'idée est plutôt d'envisager la grille comme un outil qui s'adapte à la diversité des contextes et qui invite l'apprenant à s'interroger sur ses objectifs (en phase initiale) puis sur ses acquis (en phase de bilan). Elle s'inscrit dans l'évaluation formatrice puisque l'apprenant s'interroge sur sa manière de travailler, sur son « savoir-devenir ».

Lors de la phase d'analyse initiale du projet, chaque étudiant se fixe trois ou quatre objectifs sur lesquels il sera évalué de manière sommative à la fin du projet. On peut également imaginer que le professeur impose des objectifs incontournables pour l'ensemble du groupe ou pour un apprenant en particulier (par exemple : le bon usage du *tu* et du *vous* pour tous les apprenants d'un cours A2 et la bonne prononciation des phonèmes /y/ et /u/ pour un étudiant hispanophone de niveau B1).

Lors de la phase de bilan, l'apprenant et l'enseignant évaluent ensemble si les objectifs fixés ont été atteints. L'enseignant s'appuie sur les extraits radiophoniques pour faire ses commentaires et proposer une éventuelle remédiation. L'enseignant doit à la fois évaluer le processus d'apprentissage au niveau collectif et être attentif aux performances individuelles générales et linguistiques. Au final, il est surtout acteur au cœur du projet et vit, comme ses étudiants, une démarche de tâtonnement.

## Conclusion

Préparer et animer une émission radiophonique « contribue puissamment à donner de l'authenticité et de l'épaisseur à la langue d'étude et permet à la langue de la classe d'acquérir « **un supplément de vie** » (Girardeau, 2003 : 3). Par la mise en place d'une activité qui brise le rythme du cours classique et permet de « faire l'école buissonnière », elle crée un lieu d'expérimentation et de surprise grâce auquel ***l'apprenant peut valoriser ses talents***.

Dans le contexte particulier d'un public dont le seul point commun est le fait d'être universitaire, les enseignants ont recours à une ***méthode active d'apprentissage***, où l'apprenant construit ses connaissances en prenant appui sur son environnement. L'apprenant est dès lors considéré de façon globale : la dimension corporelle et émotionnelle de l'apprentissage est prise en compte, la capacité à travailler en groupes est encouragée et la prise de risques, valorisée.

« Agir » en langue étrangère implique une grande prise de risques, tant pour l'apprenant que pour l'enseignant : il faut trouver de nouveaux scénarios pédagogiques, oser sortir de la classe, imaginer et mettre en place de nouveaux modes d'évaluation... Ce nouvel équilibre entre une exigence qui n'est pas seulement linguistique ou intellectuelle et le « lâcher-prise » surprend... et fait des émules au sein de l'ILV.<sup>13</sup>

### *Perspectives d'un tel projet*

A l'avenir, nous souhaitons davantage diversifier les émissions selon les niveaux des apprenants<sup>14</sup>. Nous pourrions également développer encore davantage en amont une écoute plus active et régulière des émissions radio afin de familiariser les étudiants à la diversité des façons de parler et des types des prises de parole (interview, reportage, revue de presse, etc...) et pourquoi pas, instituer, comme cette enseignante du Cameroun, « le quart d'heure RFI » ou, comme cet autre enseignant, l'accueil des élèves par cinq minutes d'écoute d'une radio en français (Ploquin 2004)<sup>15</sup>.

Ce parcours, expérimenté depuis plusieurs années par des centaines d'étudiants, à tous les niveaux, suscite chaque fois le même étonnement et la même fierté d'avoir relevé le défi. **Le secret de cette réussite comporte quatre ingrédients.** Le premier est de privilégier une approche holistique (globale) de l'apprenant. Le deuxième consiste à mettre en place un processus d'apprentissage actif, aux quatre étapes clairement définies (analyse, imagination, concrétisation, évaluation), tout en acceptant les tâtonnements inhérents à la démarche de la pédagogie par le projet. Le troisième élément est le respect des balises données par les auteurs du *Cadre européen commun de Référence*

---

<sup>13</sup> En témoigne l'énorme succès rencontré par des initiatives comme « les semaines *Langues et Cultures* ». Au cours de ces semaines ont eu lieu un festival du film en langues étrangères, un spectacle interculturel en 10 langues, une exposition photos en 6 langues, des repas des 4 coins du Monde dans les restaurants universitaires dont un repas élisabéthain avec animation d'époque, des affiches plurilingues avec des expressions idiomatiques chez les commerçants de la ville, un *world english quizz*, un challenge multilingue dans toute la ville, un concert, des calligraphies, des visites guidées de la ville en anglais, etc. Ces événements originaux ont été conçus par une équipe pluridisciplinaire et multiculturelle, alliant des étudiants en langues de l'ILV (Institut des Langues Vivantes – UCL), leurs enseignants, des membres de la communauté universitaire et des partenaires extérieurs.)

<sup>14</sup> Dans l'article de « Franc-parler » consacré à la radio ([http://www.francparler.org/fiches/projets\\_radio.htm](http://www.francparler.org/fiches/projets_radio.htm)), sont proposés de nombreux exemples de types d'émissions radios :

- un journal parlé hebdomadaire, bimensuel, mensuel...
- un reportage informatif ou documentaire composé de narration et d'interviews mêlées en général à des bruits de fond, par exemple sur la francophonie dans votre ville ou dans votre pays ;
- des interviews de francophones (touristes, expatriés, travailleurs volontaires, compatriotes bilingues...)
- une émission de critiques sur l'actualité de la musique, de la littérature, du cinéma, avec des extraits de chansons, de bandes sonores de films ou encore la lecture d'extraits de romans ;
- une lecture interprétée d'une pièce de théâtre, d'un roman ;
- un feuilleton radiophonique imaginé, écrit et joué par les élèves ;
- des sketches ;
- des chansons francophones chantées par des élèves (et éventuellement jouées) ;
- un "paysage sonore" : reportage illustratif de sons et de paroles portant sur un sujet ou sur un événement ;
- reportage : une chronique, c'est-à-dire un billet d'humeur sur un thème léger ; un micro-trottoir présentant des extraits de réactions de passants enregistrées dans la rue portant sur un sujet donné. Les micro-trottoirs sont censés refléter l'avis de "l'homme de la rue".

<sup>15</sup> L'enseignante camerounaise (Solange PEKEKOUO NGOUH) est la lauréate du concours « RFI, le monde en français », lancé en 2004. Dans l'article publié à l'occasion de ce concours dans le *Français dans le monde* et intitulé «La radio, un trésor à exploiter pour la compréhension orale », Françoise Ploquin rappelle quelques grands principes de l'éducation à la compréhension orale : « Pour habituer l'oreille à comprendre une langue étrangère, il est nécessaire de la frotter à la production de multiples gosiers ». Il faut donc exposer l'oreille aux variations de l'oral, choisir un extrait qui touche les élèves et accepter de ne pas tout comprendre (Ploquin 2004).

pour les Langues (mise en évidence des compétences générales qui détrônent la suprématie des critères linguistiques lors de l'apprentissage d'une langue). Quant au dernier élément, il repose sur l'intégration de deux dimensions fondamentales, peu mises en lumière dans le Cadre : l'imaginaire et l'interculturalité.

Dans un contexte où la communication est devenue un « dispositif visant à amortir la rencontre de plusieurs logiques qui coexistent » (Wolton 2005), l'heure est à la mise en place de projets exigeants et ludiques dans lesquels l'enseignant devient pour un moment le « tuteur » des étudiants, amenés à utiliser tous les outils reçus lors de l'apprentissage en classe pour relever le défi proposé en dehors de la classe.

Nous vous promettons du plaisir, de la fierté et la furieuse envie de recommencer...

### **Bibliographie**

Berdal-Masuy, F. 2006a. « L'émotion au cœur du dispositif didactique ou quand monter un spectacle autour d'un artiste belge permet de développer sa compétence interculturelle », dans V. Louis, N. Auger et I. Belu (éds.), *Former les professeurs de langues à l'interculturel. A la rencontre de publics*. Louvain-La-Neuve : Editions modulaires européennes (Iris), p. 109-122.

Berdal-Masuy, F. 2006b. « Quand le hors cadre s'appuie sur le cadre : une expérience théâtrale en FLE analysée à la lumière du Cadre européen commun de référence », dans M. Bracops e. a. (éd.), *Des arbres et des mots. Hommage à Daniel Blampain*. Bruxelles : Editions du Hazard, p.15-30.

2007, *Entretien avec Serge Borg : Faites l'école buissonnière !* Propos recueillis par Françoise Ploquin. dans *Le français dans le monde*, n° 349.

Cormanski, A. 2005. « Délirer les langues » dans *Le français dans le monde*, n° 338, p. 30-31.

Fonagy, Y. 1991. *La vive voix*. Paris : Payot.

Girardeau, P. 2003. « Activité de compétence culturelle : enregistrer une émission de radio. De la confrontation à l'altérité langagière : vers l'acquisition d'une compétence culturelle ». Communication au Colloque ADCUEFE (20 - 21 juin 2003), Université de Pau et des Pays de l'Adour, *Évolution ou révolution dans l'accueil des étudiants étrangers. Nouvelle donne pour les Centres Universitaires de Français Langue Étrangère. Des profils d'étudiants aux réponses pédagogiques et institutionnelles*.

Guerit, J.-M. 2004 : *Émotion et apprentissage*. Propos recueillis par J. Pairon, Université catholique de Louvain (notes de travail internes au Département de français de l'I.L.V.).

Huguier, M. 2006, « Produire de la radio dans la classe » ([http://www.rfi.fr/lffr/articles/075/article\\_610.asp](http://www.rfi.fr/lffr/articles/075/article_610.asp), page consultée le 23 octobre 2009)

Lebrun, M. *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre*. De Boeck Université. 2002.

Lupi, V. 2009. « "On fait de la radio ?" Tâches et créativité en jeu », dans Develotte C., Mangenot F., Nissen E. (2009, coord.), *Actes du colloque Epal 2009 (Echanger pour apprendre en ligne : conception, instrumentation, interactions, multimodalité), université Stendhal - Grenoble 3, 5-7 juin 2009*. ([http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06\\_act/pdf/epal2009-lupi.pdf](http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-lupi.pdf), page consultée le 23 octobre 2009)

Ploquin, F. 2004. « La radio, un trésor à exploiter pour la compréhension orale... » dans *Le français dans le monde*, n° 335, <http://www.fdlm.org/file/article/335/rfi335.php>, page consultée le 15 octobre 2009).

Puren, Ch. 2005. « Les contre-performances de l'enseignement des langues à l'école : quelle dynamique engager pour une plus grande efficacité ? » dans *Le français dans le monde*, n° 338, p. 23-27.

Ressouches, E. 2005. « Monter une radio ». Fiche pratique du site « Franc-parler.org » (projet pédagogique), [http://www.franparler.org/fiches/projets\\_radio.htm](http://www.franparler.org/fiches/projets_radio.htm), page consultée le 25 octobre 2009).

Richer J.-J. 2008. « *Le Cadre européen*, ou l'émergence d'un nouveau paradigme didactique » dans *Le français dans le monde*, n° 359, p. 36-38.

Toral – Madariaga, G. 2006. « La communication émotionnelle et la formation des voix futures de la radio », communication au colloque *Radios et recherches : quelles voies / voix pour le futur de la radio ?* organisé les 9 et 10 novembre 2006 à Louvain-la-Neuve et à Bruxelles (Belgique).

Wolton. D. 2005. *Il faut sauver la communication*. Paris : Flammarion.