

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	6
<u>Partie 1 : Aspects théoriques et pratiques</u>	8
1. La société de l'information	9
1.1. La communication	9
1.1.1. Constituants de la communication	9
1.1.2. Niveaux de la communication	10
1.2. Les médias et l'information	11
1.2.1. Emergence de définitions	11
1.2.2. Environnement médiatique	11
1.2.2.1. Paysage médiatique	11
1.2.2.2. Nouveaux médias	12
1.3. La communication médiatique	14
1.3.1. Genres médiatiques	14
1.3.2. Formats médiatiques	15
2. L'éducation aux médias et à l'information	15
2.1. Enjeux de l'EMI	16
2.1.1. Connaître l'environnement médiatique actuel	16
2.1.2. Raisonner de manière critique	17
2.1.3. Dimension citoyenne	19
2.2. Paradigmes pédagogiques	19
2.2.1. Attitudes éducatives	19
2.2.1.1. Approche vaccinatoire	19
2.2.1.2. Approche critique	20
2.2.1.3. Approche sémiologique	20
2.2.2. Littératie médiatique multimodale	20
2.3. L'EMI en pratique	22
2.3.1. Cadre institutionnel	22
2.3.1.1. Socle commun	23
2.3.1.2. Programmes	23
2.3.1.3. Parcours citoyen	24
2.3.2. Ressources et accompagnement	24
2.3.3. Des pratiques parcellaires	26
2.3.3.1. Des pratiques tournées vers la composante technique	26
2.3.3.2. Des productions normées scolairement	27

Partie 2 : Mise en oeuvre et analyse	28
3. Choix pédagogiques et didactiques	29
3.1. Choix de la radio	29
3.1.1. Connaître la radio	29
3.1.1.1. Spécificités du média	30
3.1.1.1.1. Le média du son	30
3.1.1.1.2. Immédiateté	30
3.1.1.1.3. Ubiquité	31
3.1.1.1.4. Interactivité	31
3.1.1.2. Perspectives d'évolution	32
3.1.1.2.1. Radio numérique	32
3.1.1.2.2. Le son, médium du futur	33
3.1.2. Comprendre les formats radiophoniques	34
3.1.2.1. Langage radiophonique	34
3.1.2.2. Un formatage contraint	34
3.1.2.3. Création radiophonique	35
3.2. Choix didactiques	36
3.2.1. Principes	36
3.2.1.1. Approche humaniste	36
3.2.1.2. Approche créative	37
3.2.1.3. Liberté et autonomie	37
3.2.1.4. Déconstruction	38
3.2.2. Transposition	38
3.2.2.1. Tâche finale	38
3.2.2.2. Cadrage	39
3.2.2.3. Critères de réussite	
4. Positionnement de recherche	40
4.1. Intuitions	40
4.2. Postulats	40
4.3. Hypothèses	40
4.4. Démarche compréhensive	41
5. Déroulement du projet	41
5.1. Eléments de contexte	41
5.2. Enjeux du projet	43
5.3. Cheminement de la séquence	43
5.3.1. Appréhender le sujet	45
5.3.2. S'investir dans la communication médiatique	46
5.3.3. Appréhender le projet	48
5.3.4. Décider collectivement	51
5.3.4.1. Choisir un souvenir	51
5.3.4.2. Choisir un titre d'émission	53
5.3.5. Produire collectivement	54
5.3.5.1. Enregistrement de la trame principale	54
5.3.5.2. Enrichir la production	56

5.3.5.2.1.	Un ton plus naturel	58
5.3.5.2.2.	Des bruitages	61
5.3.5.2.3.	Un tapis musical	62
5.3.5.2.4.	Un générique	63
5.3.5.2.5.	Montage et mixage	64
6. Bilan et éléments de réflexion		64
6.1. Bilan du projet		64
6.1.1.	Une production courte mais assez aboutie	64
6.1.2.	Des compétences émergentes	65
6.1.3.	Une mise en route laborieuse	65
6.1.4.	Une adhésion inégale	65
6.2. Mise en perspective		66
6.2.1.	Radio et EMI	66
6.2.2.	Didactique de l'EMI	66
6.2.2.1.	Créativité	67
6.2.2.2.	Pédagogie de projet	67
6.3. Horizons personnels		68
Conclusion		69
Références		70
Résumé		71

INTRODUCTION

En cette année scolaire 2017-2018, je suis en poste à l'école polyvalente Cité Champagne, dans le 20e arrondissement de Paris, en tant que professeur stagiaire auprès d'une classe de CE2.

L'école se situe à la jonction de secteurs socialement marqués : les abords du boulevard périphérique et de la Porte de Montreuil d'une part, le quartier de Charonne et les alentours de la Place de la Nation d'autre part. Cette localisation particulière pourrait expliquer la grande mixité sociale du public fréquentant les lieux. L'école se caractérise par ailleurs par un nombre relativement limité de classes associé à des effectifs très restreints. A la rentrée 2017-2018, elle comporte deux classes de maternelle, six classes en élémentaire (une par niveau ainsi qu'une ULIS) et est notamment confrontée à une problématique de fermeture de classe. En pratique, cela se traduit par des groupes-classe de taille réduite : le mien compte seulement 20 élèves à la rentrée.

A l'occasion d'un M1 MEEF dans l'Académie de Versailles, j'ai eu la possibilité d'évoluer l'année précédente dans une école de Clichy-la-Garenne (REP) en alternance de ma formation. De fait, j'ai rapidement été frappé par le contraste entre les deux cadres d'activité : celui de Cité Champagne m'est apparu particulièrement apaisé, comparativement à ce que j'avais connu précédemment. Par ailleurs, dès les premières semaines, j'ai noté que mes élèves présentaient des dispositions intéressantes en matière de communication (expression orale, bienveillance) et qu'ils montraient aussi une certaine appétence pour les questions d'actualité. Cette appétence allait toutefois révéler une compréhension très confuse de l'environnement médiatique, masquée par une certaine maîtrise technique des terminaux et interfaces numériques. En effet, si prendre des photos sur les tablettes ne semblait pas poser problème à mes élèves, aucun ne parvenait à différentier les téléphones d'Internet, ou encore Internet du site *Google*...En somme, il m'est apparu que les élèves savaient déjà manier les outils, mais qu'ils ne parvenaient à reconstituer ni le sens des pratiques médiatiques, ni la provenance des contenus.

De ce constat paradoxal a émergé une opportunité de comprendre les tenants et aboutissants de l'éducation aux médias et à l'information à l'école. Ayant par le passé exercé dans les

domaines du marketing et de la publicité, le sujet me tenait d'autant plus à cœur. J'ai donc souhaité aborder dans ce mémoire la question de l'éducation à la communication à l'école. Quel est le spectre de compétences visées? Quelles modalités de mise en oeuvre en classe de CE2, notamment dans le cadre de l'EMI? Pour répondre à ces questions, nous allons dans un premier temps mener une entreprise de déconstruction des concepts en jeu, à la lumière des travaux de recherche. Puis nous allons questionner une approche possible de l'EMI à l'école à travers la réalisation d'un podcast thématique. Nous allons décrire la mise en oeuvre de cet atelier et enfin la mettre en perspective dans le cadre d'une analyse réflexive

PARTIE 1 : ASPECTS THÉORIQUES ET PRATIQUES

1. La société de l'information¹

L'éducation aux médias et à l'information ne peut être analysée qu'en regard d'un contexte donné : celui d'un monde caractérisé par la circulation accrue des informations et de « possibilités d'échanges décuplées » selon Dominique Wolton². Amplifiée par la caisse de résonance que constituent les médias, la communication est devenue d'autant plus omniprésente que les échanges informationnels ont aujourd'hui infiltré nos vies jusque dans leurs aspects les plus personnels. Dans ces conditions, la communication est devenue « une valeur caractéristique de la modernité » (Wolton, 2009 : 9) que l'école ne peut ignorer : amener les élèves à comprendre le monde dans lequel ils évoluent implique nécessairement de comprendre les dynamiques de communication qui sont pleinement à l'œuvre dans nos sociétés hyper-connectées.

1.1. La communication

Pour saisir l'enjeu que représente la connaissance des médias et de l'information, il est nécessaire d'appréhender au préalable la notion de communication dans laquelle ils s'inscrivent inévitablement. Pour cela, les sciences de l'information et de la communication (SIC) constituent une source de savoirs privilégiée. En effet, ce champ de connaissance, qui est aussi vaste que récent, offre des clés de compréhension d'un phénomène complexe qu'il est possible d'objectiver grâce à des modèles théoriques et dont la portée transcende les champs disciplinaires.

1.1.1. Constituants de la communication

La communication est un champ qui fait émerger des conceptions diverses selon les axes d'analyse : philosophique, sociologique, technique, économique...d'où la difficulté de décrire le phénomène de manière objective et englobante. Les linguistes apportent des éléments de réponse à cette question. D'une part, De Saussure établit une articulation entre la forme (le *signifié*) et le fond (le *signifiant*) des messages dans les interactions verbales. D'autre part, s'intéressant aux fonctions du langage, Jakobson déconstruit les éléments

¹ Empruntant la formule employée par Norbert Wiener en 1948 pour désigner l'avènement d'une société marquée par la circulation accrue de l'information

² Wolton, Dominique. Penser la communication. Paris: Flammarion, 2002. p.9

constitutifs de la communication verbale et aboutit à un modèle théorique qui, par extension, permet de penser la communication comme une interaction entre un émetteur (le *destinateur*) et un récepteur (le *destinataire*) qui échangent des informations (le *message*). Il adjoint à cette interaction d'autres éléments constitutifs de toute situation de communication : le *contexte*, le *contact* et le *code*. Jakobson propose ainsi un schéma général mettant en relation les facteurs de la communication humaine et les fonctions du langage³ :

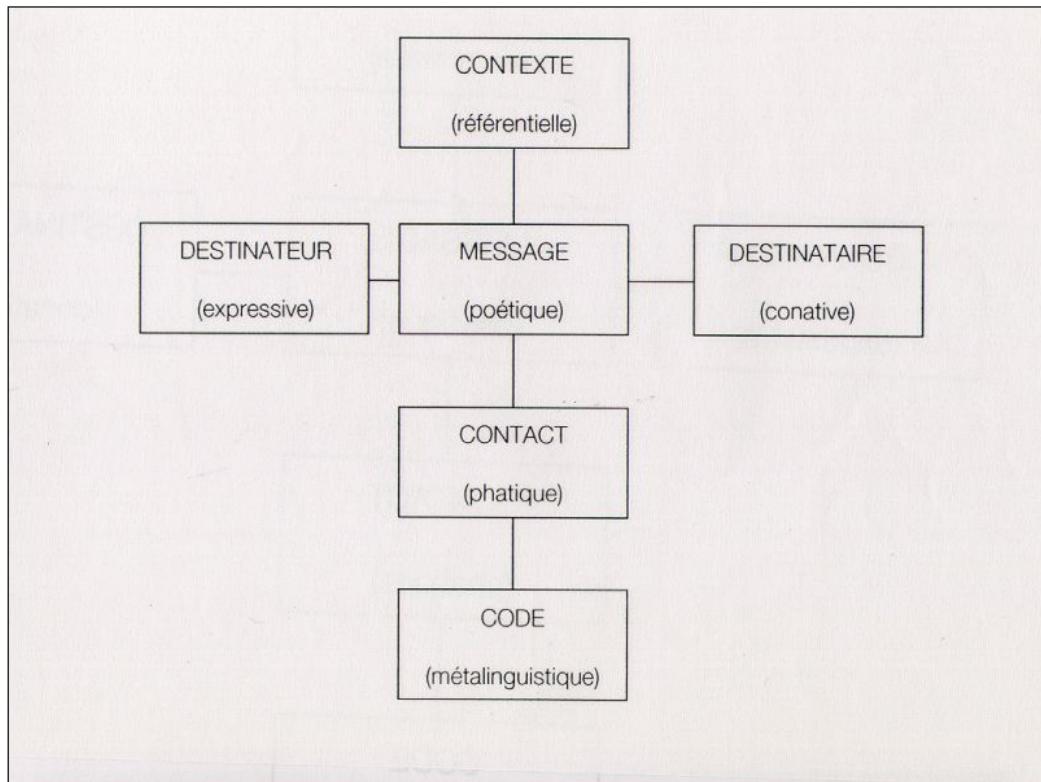


Figure 1. Jakobson, schéma général de la communication humaine (1963, Essais de linguistique générale)⁴

1.1.2. Niveaux de la communication

Les constituants de la communication étant établis, les chercheurs en sciences de l'information et de la communication s'intéressent par ailleurs aux raisons pour lesquelles les êtres humains communiquent. Si le caractère protéiforme de la communication rend toute

³ « Roman Jakobson : Les fonctions du langage / Signo - Théories sémiotiques appliquées ». Consulté le 4 mai 2018. <http://www.signosemio.com/jakobson/fonctions-du-langage.asp>.

⁴ <http://tecfal.unige.ch/themes/comu/def/comu-def-tr2.html>

tentative de réponse définitive assez périlleuse. Pour appréhender les déterminants de la communication, il faut analyser la nature de ses déclinaisons selon les contextes. Wolton distingue ainsi trois types de communication, en s'appuyant sur l'idée que les êtres humains interagissent à des niveaux différents, selon leurs intentions. Ce qu'il désigne comme le niveau de *communication directe* relève de « l'expérience anthropologique fondamentale » (Wolton, 2002 : 15), du rapport à l'autre et de l'échange avec autrui. Cette communication est au cœur de la vie collective. La *communication technique* constitue un échange médiatisé reposant sur « un ensemble de techniques, qui en un siècle, a brisé les conditions ancestrales de la communication directe, pour lui substituer le règne de la communication à distance » (Wolton, 2002 : 15). Enfin, la *communication fonctionnelle* est la communication nécessaire au fonctionnement des économies interdépendantes à l'échelle mondiale.

1.2. Les médias et l'information

1.2.1. Emergence de définitions

La projection des modèles théoriques permet de faire émerger une définition structurante des médias et de l'information. En effet, à la lumière du schéma de Jakobson notamment, la notion de média renvoie au canal employé pour permettre le *contact* entre l'émetteur et son récepteur. De même, l'information constitue le *message* transmis par le biais de l'interaction. Ces définitions offrent une grille de lecture assez utile en EMI dans la mesure où elles permettent d'appréhender les éléments constitutifs de la communication médiatique de manière rigoureuse: l'*information* constitue le message transmis dans le cadre de l'interaction, le *média* est le canal servant de support à la *communication* qui elle-même repose sur la prise en compte de la relation entre l'émetteur et le récepteur.

1.2.2. Environnement médiatique

1.2.2.1. Paysage médiatique

Les médias dits traditionnels que sont la presse écrite, la télévision et la radio sont apparus au cours du XXe siècle. Aujourd'hui, ces derniers font figure de médias de masse du fait de leur influence considérable auprès des populations. Bien que toute hiérarchisation soit sujette à débat, il est généralement accepté que la structure médiatique en France se construit autour de ces médias auxquels on adjoint le web, l'affichage ainsi que le cinéma. Ces médias

sont à dissocier des fournisseurs de contenus, comme par exemple les chaînes de télévision ou les stations de radio⁵. En France, le paysage médiatique s'articule autour de ces fournisseurs de contenus, détenus pour la plupart par de grands groupes notamment industriels. A ce sujet, on peut noter une forte dynamique de concentration des fournisseurs de contenus au sein de mouvements de recomposition⁶ quasi-perpétuels. Ces dynamiques démontrent le poids des enjeux économiques auquel le monde médiatique est actuellement soumis.

1.2.2.2. Nouveaux médias

Le déploiement à grande échelle des réseaux haut débit a généralisé dès les années 2000 l'accès à Internet et bouleversé le monde médiatique et informationnel. De fait, ces avancées technologiques ont fait émerger de nouveaux usages et auraient contribué à faire entrer le web⁷ dans la sphère des médias⁸. La dénomination de “nouveau média” se justifie par les pratiques qui se sont développées conjointement à une certaine transformation du web, caractérisé par des dimensions nouvelles : dimension sociale (web 2.0), sémantique (web 3.0), intelligente (web 4.0). Si ces appellations sont parfois discutées, elles sont le reflet de mutations qui confortent l'avènement d'un média d'une portée considérable.

⁵ Ces fournisseurs prennent souvent la dénomination de médias dans le débat public

⁶ Infographie éclairante sur cette dynamique de recomposition :

<http://www.liberation.fr/apps/2015/06/medias/#step=0>

⁷ Ensemble des sites Internet constituant le World Wide Web

⁸ Bien que ce point reste discutable et encore soumis à débat

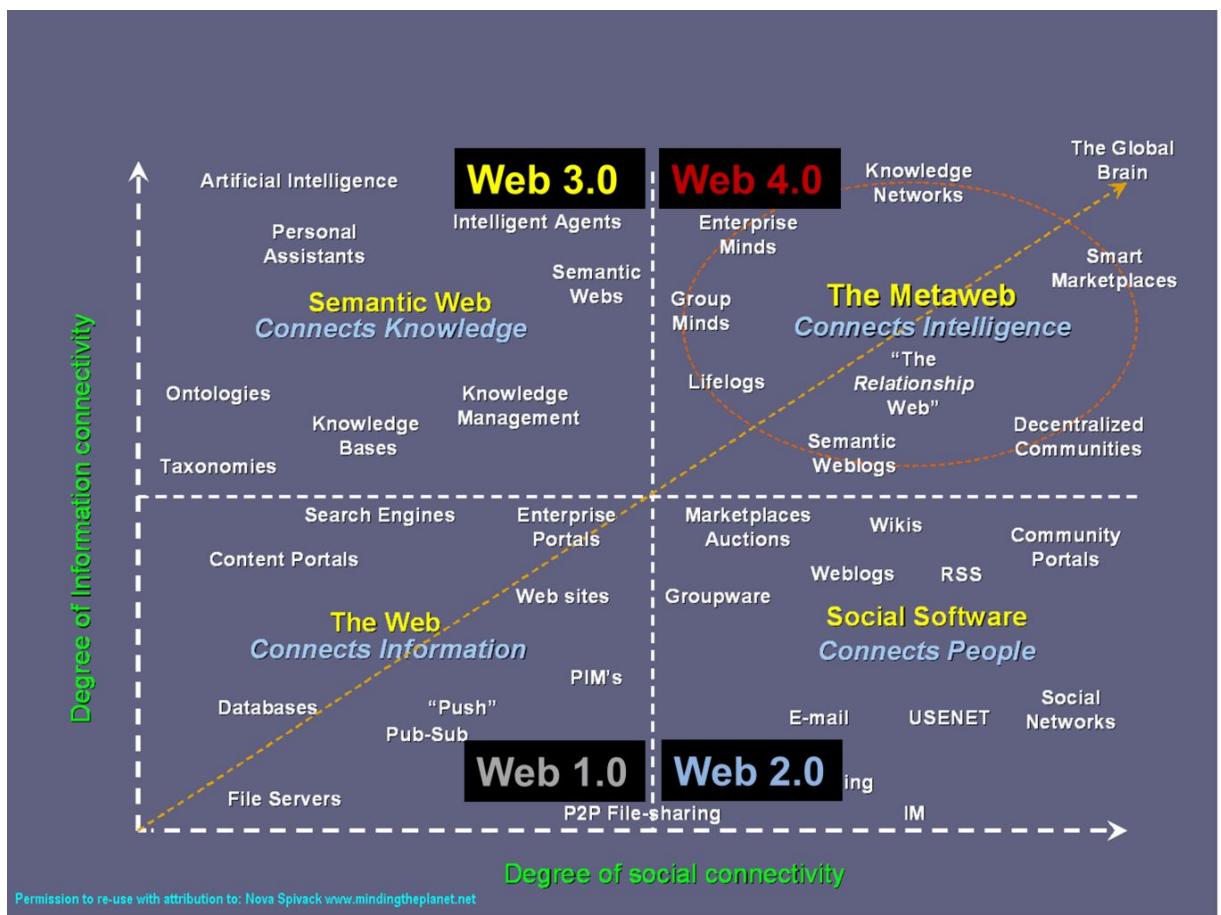


Figure 2. Evolution du média Internet⁹

Au-delà de ces considérations formelles, l'émergence des nouveaux médias a occasionné de nouveaux modes d'interaction et de nouvelles perspectives créatives. Désormais, les flux d'image et de vidéo s'échangent en masse, en mobilité et de nouvelles pratiques se démocratisent comme les communications téléphoniques sur Internet (VoIP) ou les interactions en visioconférence. De plus, la dissémination d'outils tels que les terminaux intelligents (smartphones) et les interfaces intuitives dites WYSIWIG¹⁰ facilitent la création et la diffusion de contenus multimédia "enrichis" : on voit apparaître de nouvelles formes de narration¹¹ qui s'appuient sur des possibilités nouvelles d'agencement des images (dont photos), d'images animées (dont vidéos), de sons, de textes et d'hypertextes. Enfin, de

⁹ <http://www.novaspivack.com/>

¹⁰ Acronyme de "What you see is what you get" (ce que vous voyez est ce que vous obtenez) qui permet à l'utilisateur de voir à l'écran directement le résultat final de sa production

¹¹ Mémoire transmédia Sarah Ozon (?)

nouvelles perspectives d'interactions émergent : les opportunités de réagir, de commenter, de coopérer à distance sont élevées à un niveau supérieur.

1.3. La communication médiatique

La communication médiatique est une forme d'interaction humaine rendue possible par les moyens de communication à distance. En cela, elle relève du niveau de « communication technique » décrit par Wolton. Les modèles théoriques nous rappellent que le média est un des constituant de la communication médiatique, au titre de canal (*contact*). Le canal médiatique emprunté façonne la communication, c'est à dire qu'il va modifier la forme des messages. Dans ces conditions, les formes médiatiques peuvent être considérés comme le produit de choix issus des intentions de communication et de ce façonnage.

Si les intentions de communication ont donné lieu à des genres de communication médiatique distincts, on voit aussi émerger au sein de ces genres des formes particulières de communication selon les médias empruntés. Dans le cadre de nos réflexions, il est absolument nécessaire d'appréhender le lien entre la notion de média et celle de format d'une part, leur articulation avec la notion de genre médiatique d'autre part.

1.3.1. Genres médiatiques

Il est possible de discerner cinq grands domaines d'information médiatique : les actualités, le divertissement, la fiction, les services et la publicité. Ces domaines renvoient aux fonctions fondamentales des médias et aux finalités de communication qui en sont à l'origine : s'informer, se divertir, se cultiver.

Au sein de ces grandes fonctions, on distingue des catégories spécifiques qui constituent les genres médiatiques. Le Centre de ressources en éducation aux médias (CREM)¹² définit le genre médiatique comme « une catégorie de textes ou de documents médiatiques possédant des caractéristiques liées à l'intention de communication et du style des auteurs ». Ainsi, à l'instar des genres littéraires ou encore musicaux, on peut proposer une typologie de genres fondée sur le critère d'intentionnalité. En d'autres termes, les visées communicatives structurent les genres médiatiques selon qu'on veuille « raconter, argumenter, expliquer ou commenter ». On distingue alors parmi les genres médiatiques : l'information rapportée

¹² Structure affiliée à la Faculté d'éducation de l'Université du Québec à Montréal fondée en 1998

(compte rendu, interview, nouvelle, portrait, potin, reportage), l'information expliquée (analyse, chronique, dossier, enquête), l'information commentée (billet, caricature, critique, éditorial, revue de presse) et les contenus de nature non-journalistique (divertissement, fiction, publicité, services)

1.3.2. Formats médiatiques

Les formats sont à distinguer clairement des genres. Le CREM définit la notion de format médiatique comme « la structure spécifique, le contexte de présentation dans lequel les différents genres de documents seront insérés, traités et communiqués en fonction des caractéristiques technologiques de chacun des médias ». Parmi les principaux formats médiatiques, on peut distinguer ceux de presse écrite (article, brève, cahier spécial, chapeau, chronique, dossier, encadré, filet, grand format, série...) des formats de télévision et de radio (bulletins de nouvelles, entretien, direct, différé, documentaire, jeux/quiz, lancement, magazine, flash, spectacle, tribune téléphonique...)

Il est intéressant de noter la dimension transversale des genres qui laisse apparaître une certaine logique dans les formes que peut prendre la communication : au départ d'une même intention, l'information peut être traitée sous des formes différentes selon les médias employés.

2. L'éducation aux médias et à l'information

Selon Théry (1994 : 7), « les réseaux de télécommunications constituent désormais le système nerveux de nos sociétés ». Dans ces conditions, il s'agit pour l'institution scolaire de « prendre acte de l'émergence des médias dans la société»¹³ (Gonnet, 2001:10) car la portée et la complexité actuelle des phénomènes médiatiques et informationnels fait inévitablement émerger des champs d'apprentissage. Se pose dès lors la question des savoirs et savoirs-faire que l'on souhaite associer à cela et des modalités de leur enseignement. En somme, quelle éducation aux médias et à l'information (EMI) pour les citoyens de demain?

¹³ Gonnet, Jacques. *Éducation aux médias: les controverses fécondes*. Paris: Centre national de documentation pédagogique : Hachette éducation, 2001.

2.1. Enjeux de l'EMI

Si l'enseignement de l'EMI est préconisé depuis près d'un demi-siècle par les instances internationales (UNESCO¹⁴, Conseil de l'Europe¹⁵, Commission Européenne¹⁶) et que sa pertinence à l'école fait aujourd'hui consensus, sa mise en oeuvre reste néanmoins assez récente et on constate de nombreuses divergences dans les pratiques. Cette situation est pour le moins paradoxale, en regard des enjeux soulevés et des directives actuelles de l'institution scolaire. Se pose inévitablement la question des compétences que l'école souhaite construire à travers l'EMI.

2.1.1. Connaître l'environnement médiatique actuel

L'EMI permet de questionner les conditions de production, de diffusion et de réception de l'information. Ainsi, c'est l'occasion de porter un regard sur l'environnement médiatique et les pratiques associées. Pour Jacques Gonnet¹⁷, l'EMI doit impérativement participer à la compréhension du fonctionnement des médias. Il définit cet objectif de la sorte:

« Education critique à la lecture des médias dont l'objectif est d'amener à une distanciation par la prise de conscience des fonctionnements des médias, de leurs contenus ainsi que des systèmes dans lesquels ils sont ancrés. »

Dans le contexte actuel d'extension du pouvoir médiatique, le métiers de l'information font l'objet d'une certaine défiance, sinon d'une part d'interrogation au sein de la population. D'où l'importance de clarifier avec précision la question des compétences des journalistes et des fonctions connexes. Il s'agit notamment de mettre en évidence les sujets centraux qui constituent la fiabilité des sources (enquêter, rechercher), de ligne éditoriale et de déontologie.

Par ailleurs, avec l'avènement d'Internet, les médias sont devenus par la force des choses numériques. Cet aspect a contribué à rendre la compréhension du système médiatique encore plus difficile d'accès et a aussi occasionné de nombreuses confusions à l'égard de l'outil numérique. Le début des années 2000 ayant été marqué par une inflation des échanges sur les

¹⁴ <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002165/216531f.pdf>

¹⁵ <https://www.coe.int/en/web/freedom-expression>

¹⁶ https://ec.europa.eu/culture/policy/audiovisual-policies/literacy_fr#more

¹⁷ Gonnet, Jacques. *Éducation et médias*. 2. éd., corr. Que sais-je? 3242. Paris: Presses Univ. de France, 1999.

réseaux de communication, cela a occasionné une transformation croissante des usages médiatiques qu'il est absolument nécessaire de prendre en compte : la télévision hertzienne a fait place à la télévision numérique, la presse papier est accessible sous forme électronique, la radio se diffuse sur Internet via les webradios... Ce glissement des pratiques démontre en effet une imprégration effective du numérique dans la société qui n'est pas sans conséquence sur élèves de tous âges, inévitablement exposés et sollicités par les nouveaux médias en dehors de l'école. Pour cette raison, la connaissance des médias et de l'information se confond avec celle de l'environnement numérique : analyser la place de l'EMI implique mécaniquement un positionnement vis-à-vis du numérique à l'école. Il s'agit dès lors d'interroger les enjeux soulevés par les TICE¹⁸, au-delà des attentes et autres croyances autour des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement.

Frank Amadieu et André Tricot¹⁹ apportent une réponse intéressante à la question en dressant un panorama des mythes entourant les TICE. Ils évoquent une confusion dans «l'identification des plus-values pédagogiques et la reconnaissance du strict statut de l'outil» qui seraient à la source de pratiques tournées vers la composante technologique du numérique. Ils rappellent par ailleurs que «la technologie n'est pas en soi un dispositif pédagogique», réaffirmant ainsi le rôle de l'enseignant aux côtés des élèves dans l'exploration de l'environnement médiatique actuel.

2.1.2. Raisonner de manière critique

L'esprit critique est au cœur de l'EMI : il en est l'un des principaux enjeux et constitue même un déterminant de cet enseignement. Cet enseignement s'intègre naturellement dans l'apprentissage de la citoyenneté qui fait elle-même écho à la notion de société et des valeurs qu'elle sous-tend.

La généralisation des moyens de communication et des technologies médiatiques a considérablement bouleversé la vie collective ainsi que notre rapport au monde. Marshall MacLuhan²⁰ situe la portée de ce bouleversement au niveau des grandes ruptures de l'histoire

¹⁸ TICE pour Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

¹⁹ Amadieu, Franck, et André Tricot. *Apprendre avec le numérique: mythes et réalités*. Paris: Retz, 2014.

²⁰ McLuhan, Marshall, et Jean Paré. *Pour comprendre les médias: les prolongements technologiques de l'homme*. Nachdr. Collection Points Essais 83. Paris: Mame / Seuil, 1977.

initiées par l’invention de l’écriture et l’invention de l’imprimerie. Pour lui, l’apparition des médias électriques et électroniques (qui ne désignent en son temps que la radio, la télévision et le téléphone) instaure une transformation des modes de pensée d’une ampleur sans précédent. Cette transformation ferait entrer l’humanité dans une nouvelle ère. Dans ces conditions et partant du constat de l’expansion inéluctable des réseaux de communication, Porcher (2006 : 13) met en exergue le « rapport de puissance entre les médias et leurs usagers» et la responsabilité de l’institution scolaire de préserver les jeunes vis-à-vis des risques de ce phénomène :

« Les technologies exercent une attraction (surtout) et donc une influence telles sur les individus qu’il faut absolument équiper ceux-ci des moyens intellectuels de comprendre les médias, c’est-à-dire de les dominer, et ne pas être manipulés par eux »

Face à la massivité des médias, l’enjeu de l’EMI réside dans la nécessité de doter les individus d’une capacité à déchiffrer les messages de toutes natures afin de préserver une certaine autonomie de la pensée vis-à-vis des éventuelles pressions et autres formes d’influence ou de manipulation.

Par ailleurs, L’EMI doit participer au volet critique de l’éducation au numérique. Il s’agit à cet égard de mettre en perspective les pratiques des élèves à travers une démarche raisonnée qui irait au-delà de la simple utilisation de l’outil informatique. En d’autres termes, l’approche critique consiste en grande partie à prendre la mesure des nouveaux médias en sensibilisant les élèves aux questionnements qu’ils préfigurent : en quoi est-ce que la transformation du médium bouleverse-t-il les modes d’interactions entre les êtres humains? Quelles conséquences sociétales en matière d’éthique dans l’espace numérique, de liberté intellectuelle, d’utilisation des données personnelles? Quelles perspectives créatives dans la dimension multimédia (questionner le rapport aux contenus et aux supports), la mobilité (questionner le contexte d'émission/réception) et l’interactivité (questionner la communication)?

2.1.3. Dimension citoyenne

A l'heure de la révolution numérique et des « autoroutes de l'information »²¹, L'EMI peut être pensée comme une extension naturelle de l'éducation morale et civique (EMC) sans laquelle cette dernière ne saurait aujourd'hui être complète. En effet, il s'agit d'apprendre à exercer sa citoyenneté dans un monde de communications et d'abondance des messages médiatiques. Wolton rappelle que « communiquer, c'est autant partager ce que l'on a en commun que gérer les différences qui nous séparent. » (Wolton, 2009). Dans ces conditions, il s'agit d'envisager l'EMI comme une « initiation à la démocratie » (Gonnet, 2001 : 121) dans la mesure où elle permet d'aborder la pluralité des points de vue. En ce sens, l'EMI constitue un espace privilégié d'apprentissage des relations sociales à l'ère de la communication médiatique.

2.2. Paradigmes pédagogiques

Si les enjeux énoncés précédemment sont relativement clairs et aujourd'hui partagés par la plupart des acteurs de l'école, l'analyse des pratiques pédagogiques fait émerger des visions et des mouvements assez divergents. Se pose alors la question cruciale des modalités d'enseignement pour atteindre les objectifs assignés à l'EMI.

2.2.1. Attitudes éducatives

Les approches de l'EMI ont considérablement évolué depuis les premières réflexions à ce sujet, que l'on peut situer à l'apparition des médias de masse, au milieu du XXe siècle. Len Masterman²² distingue trois grandes démarches qui coexistent dans l'enseignement de l'EMI : l'approche vaccinatoire, l'approche critique et l'approche sémiologique.

2.2.1.1. Approche vaccinatoire

La première démarche, qualifiée de “vaccinatoire”, repose sur une méfiance envers les médias, qui seraient « source de corruption » (Gonnet, 2001 : 18) et menaceraient à la fois notre culture et notre moralité. Laurence Corroy²³ rappelle que l'EMI vise alors à prémunir les

²¹ Selon l'expression employée par Gérard Théry dans un rapport adressé au Premier Ministre

²² Masterman, Len, et François Mariet. *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90: un guide pour les enseignants*. Strasbourg: Les éd. du Conseil de l'Europe, 1994.

²³ Corroy, Laurence. *Education et médias: la créativité à l'ère du numérique*, 2016.

élèves des effets des médias par « une restriction conscientisée de leur influence en se soustrayant au maximum à leur pouvoir ».

2.2.1.2. Approche critique

Selon Masterman, une autre approche apparaît dès les années 60 en parallèle de l'avènement de la théorie cinématographique. Cette approche considère les médias comme une expression de l'art populaire à part entière. Dès lors, le but de l'EMI était de doter les jeunes d'une capacité critique permettant de distinguer les “bons” des “mauvais” contenus, basée sur leur valeur culturelle.

2.2.1.3. Approche sémiologique

La troisième approche, dite sémiologique, apparaît dans les années 1970 avec l'idée que l'avènement de la télévision et de la presse écrite faisait de leur étude un sujet prioritaire pour l'école. Sous l'impulsion des travaux de Roland Barthes²⁴, l'approche sémiologique s'appuie sur la distinction entre la réalité et la représentation de cette réalité (articulation signifié-signifiant). Dans ces conditions, l'EMI doit permettre aux élèves de décrypter les messages médiatiques, qui selon Barthes, sont codés par un « système de signes que l'on se doit lire avec un esprit critique ».

2.2.2. Littératie médiatique multimodale

Pour mettre en perspective les didactiques de l'EMI (qui relève de choix sur lesquels nous allons revenir en partie 2), il est important de replacer au centre de la réflexion la question des compétences en jeu dans cet enseignement. A cet égard, la littératie médiatique multimodale (LMM) constitue un horizon qu'il semble aujourd'hui particulièrement pertinent d'explorer dans le cadre de l'EMI. Lacelle et Lebrun rappellent qu'une personne compétente en communication doit être à même de « décoder, analyser, évaluer et produire divers médias, tant imprimés qu'électroniques, après y avoir accédé » (Lacelle, Lebrun, 2014 : 2). Ces compétences s'articulent avec les compétences en littératie qui est définie de la sorte²⁵ :

La littératie est la capacité d'une personne à mobiliser adéquatement, en contexte communicationnel synchrone ou asynchrone, les

²⁴ Barthes, Roland. *Mythologies*, 2014.

²⁵ Définition issue de la grille de compétences en littératie médiatique multimodale en annexe et disponible sur <http://www.litmedmod.ca/>

ressources et les compétences sémiotiques modales (ex : mode linguistique seul) et multimodales (ex : combinaison des modes linguistique, visuel et sonore) les plus appropriées à la situation et au support de communication (traditionnel et/ou numérique), à l'occasion de la réception (décryptage, compréhension, interprétation et évaluation) et/ou de la production (élaboration, création, diffusion) de tout type de message.

La LMM offre un cadre d’analyse des compétences en communication, dans la mesure où elle reflète les habiletés à recevoir des contenus sous une forme et à les restituer sous une autre. En cela, elle fait directement écho à la compréhension des genres et formats médiatiques décrits précédemment. Sue Thomas²⁶ parle de compétence en translittératie, qu’elle définit de la manière suivante :

« Habiliter à lire, écrire et interagir par le biais d’une variété de plateformes, d’outils et de moyens de communication, de l’iconographie à l’oralité en passant par l’écriture manuscrite, l’édition, la télé, la radio et le cinéma, jusqu’aux réseaux sociaux »

Les travaux de Lacelle et Lebrun rejoignent ces considérations et insistent sur l’apprentissage de « codes, modes et langages » spécifiques aux médias dans les compétences en LMM et préconisent une « formation systématique à l’analyse des codes des textes médiatiques ». A travers l’étude approfondie des modes d’expression (en lecture et en écriture), il s’agit de construire des compétences sémiotiques propres au développement « d’habiletés complémentaires à la littératie classique ». La notion de multimodalité est centrale dans l’approche de Lacelle et Lebrun qui font de la capacité à comprendre les « combinaisons de modes sémiotiques » un enjeu important de l’éducation à la communication.

De manière synthétique, Lacelle, Lebrun, Boutin, Richard, Martel aboutissent à une grille dans laquelle ils distinguent cinq catégories de compétences en LMM²⁷ :

²⁶ Citée dans “La translittératie ou la convergence des cultures de l’information: supports, contextes et modalités”, *Spirale*, 53, 2004, p.145-156

²⁷ Grille complète issue du site : http://www.litmedmod.ca/sites/default/files/outils/Grille_competences_LMM.pdf

- Compétences cognitives et affectives générales
- Compétences pragmatiques générales
- Compétences sémiotiques générales
- Compétences modales spécifiques
- Compétences multimodales

Cette approche est d'autant plus intéressante qu'elle permet de prendre en compte la dimension sociale, interactive et culturelle de la communication. De plus, les compétences visées sont en adéquation avec les modes de communication contemporains, marqués par « un changement de paradigme à l'apparition des réseaux sociaux et la simplicité par laquelle on peut diffuser des contenus » selon Denis Tuchais²⁸. Par conséquent, nous allons nous appuyer sur la grille des compétences en LMM pour mettre en perspective les pratiques et en faire le point d'appui de nos réflexions en matière d'éducation à la communication à l'ère du numérique.

2.3. L'EMI en pratique

2.3.1. Cadre institutionnel

L'EMI fait l'objet d'une référence explicite dans l'article 4 de la Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République²⁹, qui modifie l'article L111-2 du Code de l'éducation en faisant de la construction de connaissances et compétences en communication une mission centrale de la formation scolaire: « Elle développe les connaissances, les compétences et la culture nécessaires à l'exercice de la citoyenneté dans la société contemporaine de l'information et de la communication. »

2.3.1.1. Socle commun

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture³⁰ publié le 23 avril 2015 dans la cadre de la loi sur la refondation de l'Ecole identifie cinq domaines indispensables à la formation de l'élève lors de sa scolarité obligatoire : 1. les langages pour

²⁸ Tuchais, Denis. « L'éducation aux médias et à l'information dans les nouveaux programmes », n° 536 (avril 2017)

²⁹ « Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République ». Ministère de l'Éducation nationale. Consulté le 29 avril 2018.

<http://www.education.gouv.fr/cid102387/loi-n-2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>

³⁰ « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture », 2015, 8.

penser et communiquer, 2. les méthodes et outils pour apprendre, 3. la formation de la personne et du citoyen, 4. les systèmes naturels et les systèmes techniques, 5. les représentations du monde et l'activité humaine.

L'analyse du texte fait apparaître que de la compétence communicationnelle est présentée comme un élément transversal du socle. En effet, l'apprentissage et la maîtrise des langages constitue un moyen de « penser et communiquer » (domaine 1). L'école obligatoire vise ainsi à former un citoyen capable d'évoluer dans un environnement naturel et technique en connaissance des enjeux des activités humaines. Le socle commun de compétence semble ainsi prendre en compte de la vocation transdisciplinaire de la communication. Cela démontre une certaine cohérence avec les travaux de recherche et l'idée selon laquelle la connaissance et la maîtrise de « l'environnement informationnel et médiatique, au cœur de nos sociétés modernes » (Wolton, 2002)³¹ doit représenter un jalon important de formation de l'élève dans sa scolarité obligatoire.

2.3.1.2. Programmes

Si les compétences en communication constituent un horizon certain du socle commun de compétences à l'école, l'EMI n'apparaît explicitement dans les programmes de la rentrée 2015 (BO spécial du 26 novembre 2015) qu'au cycle des approfondissements (cycle 4) qui définit ses visées comme telles:

- « - une première connaissance critique de l'environnement informationnel et documentaire du XXI^e siècle ;*
- une maîtrise progressive de sa démarche d'information, de documentation ;*
- un accès à un usage sûr, légal et éthique des possibilités de publication et de diffusion. »*

La nature transversale des compétences en EMI est confirmée dans le texte par les contributions multiples au socle commun de compétences (domaines 1, 2, 3 et 5). Par ailleurs, on remarque que le texte affirme la responsabilité partagée des équipes éducatives dans la mission de l'EMI: « Tous les professeurs, dont les professeurs documentalistes, veillent

³¹ Wolton, Dominique. *Penser la communication*. Paris: Flammarion, 2002.

collectivement à ce que les enseignements dispensés en cycle 4 assurent à chaque élève [les compétences en EMI] »

2.3.1.3. Parcours citoyen

Entrés en vigueur à la rentrée 2015, les programmes font du parcours citoyen une composante essentielle de l'EMC³² à l'école. L'enjeu de ce parcours est de « faire vivre les valeurs de la République » par « la construction d'un jugement moral et civique, l'acquisition d'un esprit critique et d'une culture de l'engagement ».

La parution d'une circulaire à la rentrée 2016 (BO n°15 du 14 avril 2016) confirme que l'EMI doit s'intégrer pleinement dans cette logique de formation à la citoyenneté et situe la place l'école primaire dans cet enseignement : « L'éducation aux médias et à l'information (Emi) contribue à la construction du parcours citoyen, dès l'école primaire ». On note ainsi que la circulaire confirme la dimension non-constraininge l'EMI à l'école primaire, en même temps qu'elle réaffirme son intégration formelle aux programmes du cycle 4 : « Inscrite de manière explicite dans les programmes des disciplines et dans le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture, elle fait l'objet d'une des thématiques des enseignements pratiques interdisciplinaires du cycle 4. »

2.3.2. Ressources et accompagnement

2.3.2.1. Contenus institutionnels

La prise de conscience de l'importance de l'EMI a fait émerger un besoin de ressources et d'accompagnement afin de cadrer les pratiques enseignantes en la matière. C'est la raison d'être du CLEMI³³, organisation issue du ministère de l'Education nationale, créé en 1982. Sur son site Internet³⁴, le CLEMI définit ses principales missions autour des axes suivants :

- « - en premier lieu la formation des enseignants (du 1er et du 2nd degrés, de toute discipline) et des éducateurs ;*
- la production et la diffusion de ressources pour accompagner les actions auprès des élèves, de la maternelle au lycée ;*

³² Education morale et civique

³³ Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information

³⁴ <https://www.clemi.fr/fr/qui-sommes-nous.html>

- le conseil et l'expertise, en France et au-delà des frontières ;
- l'animation du réseau des coordonnateurs académiques.

On note ainsi que l'approche du CLEMI est en cohérence globale avec les enjeux décrits précédemment. La fiche pédagogique intitulée *La radio, un média au service des apprentissages*³⁵, mise à disposition dernièrement sur le site du CLEMI, confirme ce positionnement en mettant au premier plan le sens des contenus médiatiques et la mise en perspective de l'acte de communication. En effet, la ressource vise explicitement « un travail approfondi de la langue et de notions essentielles de l'EMI, dans une situation de communication authentique ».

En dehors du CLEMI, on remarque la mise à disposition d'autres contenus relatifs à l'EMI, par exemple sur le site Eduscol³⁶ et sur certains sites académiques. Il apparaît à cet endroit, non seulement une problématique de centralisation des ressources, mais aussi une question de mise en cohérence des approches de l'EMI. Ces ressources, qui se veulent plus opérationnelles, sont en effet confrontées à la difficulté de proposer des modalités concrètes de mise en oeuvre de l'EMI. A ce niveau, si on constate une logique générale qui consiste à partager des “bonnes pratiques”, on remarque aussi qu'une part importante des autres contenus porte sur la dimension technologique de l'EMI. C'est le cas sur le site dédié de l'Académie de Versailles³⁷ dont les sections “Organiser” et “Mettre en oeuvre” sont principalement constituées de fiches techniques (matériel, kit de tournage, logiciels). Enfin, les contenus sont peu explicites vis-à-vis des genres médiatiques d'une part, des compétences associées à l'apprentissage des codes et modes associés d'autre part. De fait, la construction des compétences en littératie médiatique n'est pas présentée clairement comme un objectif à viser. On notera simplement l'existence de liens vers certaines initiatives à l'étranger à cet égard, notamment au Canada.^{38 39}

2.3.2.2. Autres contenus

³⁵ <https://www.clemi.fr/fr/ressources/nos-ressources-pedagogiques/ressources-pedagogiques/la-radio-un-media-au-service-des-apprentissages.html>

³⁶ <http://eduscol.education.fr/cdi/education-medias>

³⁷ <http://www.education-aux-medias.ac-versailles.fr/s-inspirer>

³⁸ <http://habilomedias.ca/litt%C3%A9ratrice-num%C3%A9rique-et-%C3%A9ducation-aux-m%C3%A9dias/informations-g%C3%A9n%C3%A9rales/principes-fondamentaux-de-la-litt%C3%A9ratrice-num%C3%A9rique-e-t-de-l%C3%A9ducation-aux-m%C3%A9dias>

³⁹ <http://reseau-crem.lacsq.org/projet/profrad.htm>

L'analyse des contenus de source non-institutionnelle va au-delà du constat précédemment noté : la mise en oeuvre de l'EMI se révèle être un point très problématique. Ici règne un certain flou quant aux compétences visées. En effet, on note que les ressources disponibles sur l'EMI en dehors des sites institutionnels sont parfois assez éloignées des considérations sociales et culturelles d'une part et que la compétence technique semble primer sur le reste. D'une certaine manière, ces contenus sont révélateurs des pratiques en cours et révèlent un certain décalage entre les préconisations et la mise en pratique sur le terrain.

2.3.3. Des pratiques parcellaires

2.3.3.1. Des pratiques tournées vers la composante technique

L'analyse de l'ouvrage *Faire de la radio à l'école*⁴⁰, publié en 2013 aux éditions SCÉRÉN-CNDP-CRDP (réseau canopé) illustre parfaitement cette situation ambivalente et offre des pistes de réflexion intéressantes quant à la compréhension de la dynamique actuelle sur le terrain. Dans l'intitulé même de l'ouvrage ‘Faire de la radio...’, on perçoit déjà une certaine dimension matérielle, soutenue par le sous-titre ‘Des ondes aux réseaux’ qui place de manière implicite la maîtrise de la composante technologique comme étant la clé pour la réussite d'un projet radio. La lecture de l'avant-propos confirme cette impression et offre des éléments de compréhension quant à la démarche des auteurs, pour qui l'ouvrage doit: « [...] aider les professeurs à vaincre leur réticence à s'approprier une technique pourtant simplifiée ou à choisir une radio qui convienne aux capacités de leurs élèves ». On comprend ainsi qu'il s'agit de fournir des conseils d'ordre pratique et opérationnel à des enseignants soucieux de la dimension matérielle des ateliers radio. En termes d'activités, on note que l'ouvrage fait la part belle aux équipements et à la dimensions technique: choix des logiciels, des modes de diffusion, configuration des équipements, activités de montage...

Le même constat peut être fait à travers l'analyse d'une page ressource publiée sur le site Internet de l'Académie de Nancy⁴¹ : la grande part occupée par la technique (prise de son, diffusion, etc) et les conseils pratiques semblent encore une fois mettre au second plan la dimension communicationnelle et culturelle des contenus produits.

⁴⁰ Bonneau, Éric, et Gérard Colavecchio. *Faire de la radio à l'école: des ondes aux réseaux*. Futuroscope: SCÉRÉN-CNDP-CRDP, 2013

⁴¹ <http://www4.ac-nancy-metz.fr/clemi-lorraine/2017/01/24/faire-de-la-radio-conseils-ressources-pratiques/>

2.3.3.2. Des productions normées scolairement

L'analyse même des objets médiatiques produits en milieu scolaire fait apparaître des contenus relativement uniformes, à la fois sur la forme et sur le fond. A titre d'exemple, les flux sonores que l'on peut entendre sur les radios scolaires questionne la valeur ajoutée réelle de ces activités. Citons par exemple une production issue d'un exercice de lecture oralisée d'un album de littérature jeunesse⁴² dans lequel on remarque des dictions assez peu naturelles ainsi qu'une certaine uniformité de ton qui renvoient à une perception quelque peu stéréotypée d'expression orale. Les contenus issus des radios scolaires peinent ainsi à prendre en compte le capital socioculturel des orateurs, la relation aux auditeurs et la diversité des formes qui découle de la communication médiatique. Ce biais a pour effet de dénaturer l'acte de communication au sens primaire du terme (niveau de communication direct évoqué par Wolton). Ce constat fait écho à la didactique de l'écrit analysée par Longuet⁴³ qui soulève la problématique d'une éducation à la communication trop souvent scolairement normée et ne correspondant pas aux pratiques sociales « hors de l'école » (Longuet, 2016)

⁴² <http://radio-plein-ciel.fr/articles/le-redoutable-camenbert-ce2>

⁴³ http://litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/r2-lmm_vol3_longuet.pdf

PARTIE 2 : MISE EN OEUVRE ET ANALYSE

3. Choix pédagogiques et didactiques

La mise en oeuvre du projet que nous allons présenter s'inscrit dans une ambition clairement assumée à l'égard des contenus médiatiques : parvenir à leur donner du sens en les rapprochant des intentions primitives de communication à l'origine des échanges (niveau de communication direct). La démarche, qui relève d'un positionnement humaniste, cherche à construire des compétences en communication à travers la prise en compte de la dimension socio-culturelle des interactions. Il s'agit pour cela de prendre pour cadre un type de communication médiatique particulier : la communication radiophonique. L'objet de la recherche portera sur la façon dont les élèves explorent le langage radiophonique en se saisissant des codes et des modes sonores associés. On cherchera en particulier à analyser la teneur des compétences ayant émergé de cet apprentissage en regard notamment de la grille de compétences en littératie médiatique multimodale.

3.1. Choix de la radio

Les nombreuses expériences de radio en milieu scolaire et l'enthousiasme des enseignants qui ont pu expérimenter cette pratique est révélateur d'un intérêt pédagogique certain. De notre point de vue, la radio constitue non seulement une entrée pour affiner la connaissance de l'environnement médiatique mais aussi et surtout un cadre idéal pour la construction de compétences relevant de la littératie médiatique.

3.1.1. Connaître la radio

L'un des objectifs de l'EMI porte sur la connaissance de l'environnement médiatique. A cet égard, le choix de la radio comme sujet d'apprentissage est réfléchi. D'une part, il consiste à proposer aux élèves de découvrir un média dont ils connaissent l'existence mais qui reste relativement flou à leurs yeux. D'autre part, ce choix repose sur le parti-pris d'aller à contre-courant des représentations des élèves au sujet de médias dominés par les informations visuelles (image, texte et vidéo), phénomène que Oliveira décrit comme une « inflation de l'iconique» (Oliveira, 2011 : 126). Il s'agit dès lors de questionner leur rapport au son et à l'écoute, en cohérence avec le positionnement de Jérôme Batout, candidat à la présidence de Radio France en 2018:

*« Ce qui passe à travers les mots et les sons oblige spontanément l'exercice du sens critique – beaucoup plus que l'exposition à de la vidéo puisque l'opération de langage constraint à se représenter mentalement ce qu'on écoute pour passer de l'acte d'entendre à l'acte d'écouter. »*⁴⁴

3.1.1.1. Spécificités du média

Pour saisir l'intérêt pédagogique de la radio dans le cadre de l'EMI, il est nécessaire de comprendre ses spécificités et de percevoir ce qui le distingue précisément des autres médias. L'enjeu consiste à présenter la radio aux élèves en toute connaissance de ses caractéristiques propres et de ses potentialités.

3.1.1.1.1. Le média du son

La radio est un média où sont diffusés des objets sonores. Rappelons qu'en tant que média, la radio se définit comme le mode de diffusion de ces objets. Il est important de distinguer ici le médium (le son) du média (la radio) qui correspond au moyen institutionnalisé de transmettre les informations. En effet, la spécificité de la radio repose sur la nature des objets transmis, puisque ne sont diffusés que des messages sonores exclusivement. A la différence de la télévision par exemple, aucun message visuel n'est adjoint au son dans le cadre de l'échange. De fait, la radio place les auditeurs dans une interaction de nature monomodale (mode auditif).

3.1.1.1.2. Immédiateté

La radio s'inscrit dans une temporalité qui est propre aux médias : elle permet une « abolition du temps » décrite par MacLuhan⁴⁵ qui constitue ici le support de son immédiateté. Cette immédiateté s'appuie sur l'efficacité des ondes électromagnétiques dites hertziennes qui permettent une propagation très rapide des informations. Cette caractéristique technique a permis de généraliser des échanges quasi-instantanés. Pour cette raison, la radio est considérée comme le média de l'actualité dite “chaude” et est encore aujourd’hui le moyen privilégié par les autorités pour informer les populations en cas de risques majeurs, naturels ou autres. Enfin, la radio se démarque des autres média par la grande simplicité d'accès aux

⁴⁴ Extrait du projet stratégique publié sur le site <https://www.lalettre.pro/attachment/986597/>

⁴⁵ McLuhan, Marshall. *La galaxie Gutenberg: la génèse de l'homme typographique*, 2017.

contenus. Nul besoin de savoir allumer un ordinateur ou même d'attendre que le terminal se mettre en marche : il suffit d'appuyer sur un bouton pour entendre les contenus radiophoniques. Cet aspect marque encore plus profondément le caractère immédiat de la radio et constitue un des principaux facteurs de son développement et de sa popularité.

3.1.1.1.3. Ubiquité

Au-delà de l'instantanéité, l'efficacité de la radio est à mettre en relation avec la portée considérable de sa diffusion : la radio permet d'abolir les distances. Encore une fois, cet aspect est lié à la caractéristique technique des ondes électromagnétiques qui permettent une diffusion dite “broadcast” et dont la réception est uniquement conditionnée à la possession d'un terminal approprié (poste de radio). La forte pénétration des postes radio dans les foyers français au cours du XXe siècle permet aujourd'hui une diffusion d'informations à un nombre très important de personnes⁴⁶ et ce de manière simultanée. Il faut ajouter à cela la possibilité d'écouter la radio aussi bien dans des lieux définis (à domicile, sur son lieu de travail) qu'en mobilité (dans les transports par exemple). La dissémination importante des terminaux mobiles de toutes natures (baladeurs, téléphones, smartphones) marquent une caractéristique importante de la radio qui accroît encore sa portée et contribue à la démarquer des autres médias.

3.1.1.1.4. Interactivité

La radio a été conçue initialement comme un média n'autorisant qu'une communication unilatérale : de l'émetteur du signal vers le récepteur (auditeur). Progressivement, à la faveur du développement des réseaux de communication, on a vu se généraliser des interactions de type multilatéral, où les interlocuteurs ont pu assumer à la fois le rôle d'émetteur et de récepteur. De là apparaissent des situations de communication de formation synchrone entre deux interlocuteurs ou même plus. Cela a permis de faire émerger des pratiques basées sur les interactions avec les personnes à distance qui font aujourd'hui partie intégrante des codes radiophoniques : reportages d'envoyés spéciaux sur le terrain, interviews à (longue) distance, débats, etc. Par ailleurs, La radio permet d'atteindre des personnes que l'on ne connaît pas et qui ne nous connaissent pas forcément. Ainsi, la situation

⁴⁶ L'institut Médiamétrie estime à 42,9 millions le nombre d'auditeurs global en France sur la période novembre/décembre 2017 (Etude 126 000)

de réception est particulière car elle peut potentiellement se produire dans un contexte tout à fait inconnu de l'émetteur en termes distance (le récepteur est possiblement très éloigné de l'émetteur), de lieu (l'émetteur ne sait pas où se trouve le récepteur), de nombre (les récepteurs peuvent être peu ou bien très nombreux).

En somme, le média radio permet d'ouvrir un espace de communication particulier reposant sur un rapport souvent indéterminé aux destinataires. Il se caractérise par une interaction à la fois distante (physiquement) et de proximité avec les récepteurs (pénétration). La radio implique dès lors la prise en compte d'une multiplicité des récepteurs potentiels aux attentes à la fois variables et indéterminées. Ces aspects paradoxaux présentent un richesse pédagogique qu'il est intéressant d'explorer avec les élèves dans le cadre de l'EMI.

3.1.1.2. Perspectives d'évolution

3.1.1.2.1. Radio numérique

Le paysage radiophonique a été transformé ces dernières années par le numérique l'émergence des radios numériques. Ces dernières se différencient de la radio traditionnelle par la méthode de diffusion et de réception des contenus. Là où les objets sonores étaient diffusés sur les ondes hertziennes dans le cas de la radio (réception sur des postes radio conçus à cet effet), la transmission des informations s'effectue sur le réseau Internet dans le cas de la webradio (réception sur des terminaux connectés à Internet).

Cette particularité a une incidence considérable sur les usages : cela bouleverse les conditions de réception et par extension d'émission des contenus. En effet, les auditeurs n'accèdent plus au flux de manière chronologique, ce qui remet en question la caractéristique de temporalité du média radio. Par ailleurs, sur le plan de l'interactivité, l'accès aux contenus sur Internet induit de nouvelles perspectives notamment dans la dimension sociale. Enfin, la webradio bouleverse les conceptions classiques en termes de portée de diffusion, puisque tout personne connectée au réseau Internet a désormais la possibilité d'accéder aux contenus. La problématique de prise en compte des podcasts dans la mesure des audiences à laquelle sont confrontées les régies publicitaires est révélateur de ce bouleversement. Enfin, la facilité sans précédent de production et de diffusion des contenus favorisée par le numérique ouvre des

perspectives créatives importantes. Le succès des podcasts⁴⁷ notamment dits *natisfs*⁴⁸ en est le symbole fort : ils constitueraient même le « nouvel eldorado » de la création radiophonique selon Caroline Broué⁴⁹.

En somme, la webradio préfigure les usages radiophoniques de demain. Elle s'inscrit dans la même dynamique qui a vu le numérique transformer l'ensemble de l'environnement informationnel, revoyant considérablement à la hausse la portée de ce média.

3.1.1.2.2. Le son, médium du futur

Le choix de la radio comme objet d'apprentissage semble d'autant plus pertinent que les analyses prospectives de nombreux observateurs font actuellement du son une pierre angulaire des pratiques médiatiques et informationnelles du futur. En effet, nous serions à l'aube d'une révolution des usages qui s'apprête à voir ressurgir ce médium sur le devant de la scène à la défaveur du texte et des écrans. Ce phénomène, que Farhad Manjoo présente comme « l'ère du post-texte »⁵⁰ est à mettre en corrélation à l'avènement de l'intelligence artificielle et des assistants vocaux. L'émergence et la généralisation de ces technologies va grandement contribuer à redéfinir nos pratiques médiatiques et informationnelles selon Manjoo: «The defining narrative of our online moment concerns the decline of text, and the exploding reach and power of audio and video » redéfinit les contours du média numérique : « An online culture in which text recedes to the background, and sounds and images become the universal language»

Même constat du côté du SIG⁵¹ qui voit dans la voix et l'audio numérique une tendance notoire dans les futurs usages médiatiques: « Après l'écrit, la photo, la vidéo, l'avenir semble sourire aux podcasts, et par l'entremise de l'IA, aux assistants vocaux. Après l'ère du tactile, nous entrons donc dans l'ère du vocal. »⁵²

⁴⁷ France Inter annonce un record de 30 millions de téléchargements en octobre 2017 <https://www.franceinter.fr/culture/podcast-30-millions-de-téléchargements>

⁴⁸ Contenu radiophonique diffusé de manière numérique uniquement

⁴⁹ <https://www.franceculture.fr/emissions/la-fabrique-média/le-podcast-nouvel-eldorado>

⁵⁰ Manjoo, Farhad. « Welcome to the Post-Text Future ». *The New York Times*, 9 février 2018, sect. Technology. <https://www.nytimes.com/interactive/2018/02/09/technology/the-rise-of-a-visual-internet.html>. <https://www.nytimes.com/interactive/2018/02/09/technology/the-rise-of-a-visual-internet.html>.

⁵¹ Service d'information du gouvernement

⁵² Rapport annuel sur les médias et l'opinion <http://www.siglab.fr/fr/lannee-mediatique-edition-2018>

3.1.2. Comprendre les formats radiophoniques

Au fur et à mesure de leur exploration de la radio, les élèves doivent s'imprégner des caractéristiques du mode sonore et progressivement percevoir ses potentialités. Il s'agit de développer chez eux un rapport particulier au son, à la parole et par extension au réel.

3.1.2.1. Langage radiophonique

Les sons peuvent être caractérisés selon leur nature. On peut ainsi différencier les bruits (ou bruitages), de la musique, des paroles enregistrées, des relatifs silences. A la radio, tous ces éléments peuvent être agencés par l'intermédiaire du montage, selon des modalités qui relèvent de choix narratifs et éditoriaux. D'après Guglielmone⁵³, « le langage radiophonique est linéaire, cadencé par des virgules sonores, par l'alternance des timbres des voix humaines et leurs particulières tessitures » (Guglielmone, 2012 : 130). En effet, l'organisation temporelle des sons (superposition ou juxtaposition des éléments, enchaînements plus ou moins rythmés, transitions plus ou moins nettes) crée des effets qui produisent du sens à l'oreille des auditeurs. De fait, le montage constitue un élément important du langage radiophonique qu'il est essentiel d'appréhender pour comprendre les potentialités du média qui reposent en grande partie sur « l'articulation d'éléments signifiants qui visent à construire les sensations du monde, tout en conjuguant les paroles et la musique, aussi bien que les effets sonores que le silence » (Oliveira, 2011 : 127).

3.1.2.2. Un formatage contraint

Les formats qui se sont démocratisés sur les radios, en particulier commerciales, sont soumis à une temporalité marquée par des contraintes économiques. En effet, le système publicitaire induit une commercialisation des plages horaires qui a pour effet un formatage marqué des temps radiophoniques (formats courts notamment). Par ailleurs, il faut aussi prendre en compte l'aspect éditorial puisque le formatage des contenus facilite à la fois la lisibilité des grilles de programmes par les auditeurs et le cadrage du propos relativement à celui des annonceurs. Ces contraintes expliquent en grande partie l'uniformité relative des contenus radiophoniques à l'heure actuelle.

⁵³ Guglielmone, Isabel. « La radio “enrichie”. Nouveau support, nouveau récit? » Consulté le 10 mai 2018. <http://sites.uclouvain.be/rec/index.php/rec/article/view/9363/6943>.

3.1.2.3. Crédit radiophonique

Les logiques commerciales n'impliquent pas nécessairement une uniformisation généralisée du propos à la radio. En effet, l'existence de formats que l'on pourra qualifier de "créatifs" démontre qu'il existe à la radio (comme sur les autres médias d'ailleurs) une certaine marge de manœuvre par rapport aux contraintes évoquées précédemment. On observe ainsi que « le récit journalistique à la radio n'est pas devenu [...] une simple lecture des journaux au microphone » (Madalena Oliveira, 2011 : 126) et on note pour en attester l'existence de contenus radiophoniques dont la forme se démarque des codes et des conventions existantes. C'est le cas par exemple de certains programmes dits de "création radiophonique" que l'on peut entendre sur Radio France.

Si l'exclusivité du mode sonore constitue la contrainte originelle du langage radiophonique, elle peut ainsi devenir le support d'une expressivité particulière dans la mesure où la radio concentre selon Oliveira « toute sa vivacité imaginative dans un seul sens » (Oliveira, 2011:1). De là émerge précisément les potentialités créatives et poétiques de la radio. On voit alors émerger une certaine esthétique reposant sur une « expérience particulière » (Oliveira, 2011 : 1) du son. En cela, il est tout à fait envisageable de concevoir la radio comme espace où se déploie un art du langage à part entière, basé sur l'établissement d'un lien entre la parole et l'imagination. Pierre Schaeffer converge dans ce sens :

« Pourquoi ne pas oser concevoir un art radiophonique, un art total, qui recourrait à ces trois affluents sonores qui sont le discours (le discours des mots), le discours de la musique, et aussi cette chose nouvelle que sont les bruits? »⁵⁴

L'art radiophonique est précisément le lieu de la création radiophonique qui s'appuie sur un certain agencement des sons ayant la capacité de «maintenir les images auditives qui améliorent notre faculté imaginative » selon Oliveira. Notons ici que le phénomène que nous décrivons est comparable à la puissance imaginative se dégageant de la littérature.

⁵⁴« Pierre Schaeffer et l'art radiophonique | Syntone ». Consulté le 10 mai 2018.

<http://syntone.fr/pierre-schaeffer-et-lart-radiophonique/>.

3.2. Choix didactiques

Les choix de modalités d'enseignement de l'EMI sont inévitablement sous-tendus par des principes de nature philosophique qui poussent à privilégier certaines modalités d'apprentissage (méthodes et attitudes) plutôt que d'autres. Si ces choix s'inscrivent dans un cadre de pratique bien délimité par l'institution scolaire, leur incidence n'en reste pas moins majeure sur la mise en oeuvre des projets élaborés.

3.2.1. Principes

3.2.1.1. Approche humaniste

Dans le contexte de la société de l'information, il existe un paradoxe selon lequel la dimension fonctionnelle (communication à grande échelle) n'est pas synonyme de plus d'intercompréhension. En d'autres termes : la quantité accrue d'interactions rendue possible par les réseaux de communication n'implique pas mécaniquement une meilleure compréhension mutuelle des êtres humains. De là émerge l'hypothèse que la communication technique et la communication fonctionnelle ont dénaturé l'idéal de « partage et de compréhension » et la « dimension superbe » (Wolton, 2002 : 14) poursuivie par la communication directe, qu'il nomme la dimension normative de la communication. Dès lors, le critère normatif permet de distinguer la communication de l'information. D'après Wolton, « Informer n'est pas communiquer ». Cette affirmation, qui est le titre d'un de ses ouvrages paru en 2009⁵⁵, est révélatrice de son positionnement et est au cœur de sa réflexion sur les rapports entre la communication et la société. Son point de vue s'appuie notamment sur une conception ‘englobante’ de la communication, impliquant des individus qui échangent dans un contexte donné, selon des motivations qui leur sont propres. Ces aspects sont inhérents à la communication et en faire abstraction mènerait inévitablement vers une compréhension partielle voire erronée du phénomène. Wolton met ainsi en avant la dimension «humaniste» de la communication qu'il oppose à une dimension «instrumentale», dans laquelle la communication, soumise aux intérêts et aux idéologies de toutes natures est en quelque sorte dévaluée. Derrière la question de la communication, il existe donc des enjeux sociaux et notamment le défi de « maintenir les liens de la cohésion sociale et du être ensemble »

⁵⁵ Wolton, Dominique. *Informer n'est pas communiquer*. Paris: CNRS éditions, 2009.

(Wolton, 2002 : 11). Il s'agit donc de se positionner en replaçant au premier plan la dimension socioculturelle de la communication et d'envisager la possibilité d'interactions de nature normative dans le contexte médiatique actuel.

3.2.1.2. Approche créative

Abraham Moles⁵⁶ définit la créativité comme suit :

« Aptitude générale de l'esprit de réorganiser les éléments du champ de perception [...] d'une façon originale et susceptible de donner lieu à une quelconque action ou opération dans le champ des phénomènes qui m'entoure. »

En rupture avec la conception utilitariste et technologique du numérique, Laurence Corroy⁵⁷ aborde la question du numérique à l'école par le prisme de la créativité qui, selon elle, permet de « dépasser le clivage des modèles communicationnels qui intègrent des représentations des jeunes publics [...] ». Elle insiste effectivement sur la nécessité de donner du sens aux actions (notamment de nature sociale) afin de contourner la confusion commune entre les moyens et les fins. Penser l'EMI à l'aune de la révolution numérique consisterait à envisager l'école comme la place de la construction d'une certaine culture du numérique qui irait au-delà de l'outil en privilégiant le sens des actions. Par la mise en perspective des usages et la compréhension fine de la communication médiatique, il s'agit d'amener les élèves à dépasser les utilisations limitées qu'ils font de l'outil en dehors de l'école et de faire évoluer les représentations qu'ils ont des médias et du numérique. L'enjeu de l'EMI consisterait ainsi à présenter une utilisation créative du média « qui prendrait en compte la dimension sociale et culturelle des pratiques » (Porcher, 2006 : 11) dans laquelle les élèves pourraient expérimenter l'ensemble des potentialités de l'outil numérique, notamment la dimension transmédia et la mobilité.

3.2.1.3. Liberté et autonomie

Dans le cadre de ce projet, nous allons privilégier une logique qui consiste à laisser une grande liberté d'initiative aux élèves et de « partir des motivations de l'enfant, de

⁵⁶ Moles, Abraham. « La créativité, un fait précis par nature ». *Créativités, Conditions, processus, impacts*, Hommes et perspectives, 1992, 15, 17.

⁵⁷ Corroy, Laurence. *Education et médias: la créativité à l'ère du numérique*, 2016

son désir profond de déchiffrer le monde »⁵⁸ (Gonnet, 2001). Cette approche considère la motivation et l'autonomie des enfants comme facteurs d'apprentissage de premier plan.

Par nature, l'acte de communication est un phénomène socio-culturel impliquant des parcours et des représentations distincts d'une part. D'autre part, la communication est liée par nature à l'expression personnelle (ou collective) des individus. Par conséquent, notre approche se prête particulièrement bien à la construction des compétences en EMI, dans la mesure où le sentiment relatif de liberté d'expression constitue un enjeu crucial à prendre en compte. Dès lors, on veillera à mettre les élèves en action en proposant des activités prenant en compte leur envie de s'exprimer et leurs centres d'intérêt. L'enjeu consistera à lever les freins de toutes natures à l'exploration personnelle et à la coopération. Ce cadre devra permettre aux élèves de proposer des idées et de les confronter aux autres dans le cadre de la production de leurs propres objets médiatiques. Ainsi, on visera la construction des compétences au gré de ces situations.

3.2.1.4. Déconstruction

La liberté d'expression doit s'exercer dans un cadre : celui de la communication médiatique. D'où la nécessité préalable de comprendre les codes de cet exercice. L'approche consiste à faire primer la déconstruction des contenus pour mieux reconstruire. A cet endroit, la construction de compétences sémiotiques constituera un point d'appui pour amener vers une compréhension des notions de média, de contenu, de genre, de formats.

3.2.2. Transposition

3.2.2.1. Tâche finale

La fiction radiophonique semble particulièrement riche d'un point de vue pédagogique car elle met en jeu les pleines potentialités expressives du média sonore. De fait, elle se révèle être un cadre particulièrement propice à la mise en oeuvre de compétences en littératie médiatique. Nous nous proposons donc d'explorer ce champ à travers un projet de création d'une émission radiophonique de type podcast⁵⁹ sur le thème de la récréation, plus précisément des souvenirs de récréation. Il s'agit d'amener les élèves à partager sur le mode

⁵⁸ Gonnet, Jacques. *Éducation aux médias: les controverses fécondes*. Paris: Centre national de documentation pédagogique : Hachette éducation, 2001.

⁵⁹ Contenu radiophonique diffusés sur Internet et dont l'écoute se produit en différé

sonore des souvenirs marquants de vie à l'école. Aussi, chaque épisode de cette émission, à destination des autres élèves de l'école ainsi que des familles, visera à développer le souvenir d'un des élèves de la classe.

3.2.2.2. Cadrage

Le choix de sujet s'avère relativement crucial dans le cadrage de nos activités dans la mesure où certains thèmes mettent plus naturellement en valeur la dimension sociale et collective de la radio. En effet, afin de faire émerger « la nature symbolique de la radio et son lien avec l'imaginaire social, la mémoire collective et l'administration de la vie quotidienne» (Oliveira, 2011 : 129) on a veillé à proposer aux élèves une thématique faisant appel à leur vécu en tant qu'enfant et/ou élèves. De ce point de vue, la récréation comme sujet d'expression nous a paru pertinent car à la fois assez évocateur aux yeux de nos élèves et de leurs auditeurs et suffisamment riche en termes d'expériences vécues. Par ailleurs, la récréation est un lieu collectif où s'entremêlent les aspects personnels (vie d'enfant) et scolaires (vie d'élève). Il nous a semblé que le sujet était particulièrement propice à la projection d'un certain imaginaire lié à l'identité individuelle et/ou collective des élèves.

3.2.2.3. Critères de réussite

Il s'agit bien évidemment de relativiser, autant que possible, les apprentissages visés. Un effort de transposition didactique sera donc nécessaire pour adapter les objectifs du projet aux compétences de nos élèves. Par conséquent, les travaux pourront être évaluées sur deux plans différents tout au long du projet :

1. La mise en forme des productions : les élèves parviennent à construire du sens à partir des sons et ils adaptent effectivement la forme d'expression au mode sonore
2. Le sens des productions finales : les productions reflètent la personnalité des élèves et laissent transparaître une certaine part de leur identité

4. Positionnement de recherche

4.1. Intuitions

Le projet trouve initialement sa source dans un certain nombre d'intuitions de nature empirique. Ces intuitions reposent en grande partie sur le fait que les élèves ont une vision restrictive et stéréotypée des médias, notamment de la radio et du son : étant déjà confrontés aux médias hors de l'école et ne disposant pas des codes pour les mettre en perspective, ils développent une forme de passivité “anti-critique” vis-à-vis des contenus médiatiques.

4.2. Postulats

Dans ces conditions, l'analyse réflexive que nous nous proposons de développer s'appuie sur trois postulats principaux:

1. Les compétences purement linguistiques (littératie classique) ne suffisent plus à l'ère du numérique : l'apprentissage d'autres codes, modes et langages est aujourd'hui nécessaire et ce dès le plus jeune âge
2. L'adaptation vers le mode auditif permet d'enrichir les compétences en littératie médiatique
3. L'autonomie et l'initiative personnelle sont des facteurs déterminants des apprentissages, en EMI tout particulièrement

4.3. Hypothèses

Une éducation aux médias effective doit tout particulièrement chercher placer les élèves en situation « d'agir pour apprendre » (Porcher, 2006 : 46) en les impliquant dans la fabrication de leur savoir et solliciter leur propre initiative ». Le projet s'inscrit dans ce positionnement et pose l'hypothèse selon laquelle l'implication personnelle des élèves dans la production de messages sonores adressés à la communauté fera mécaniquement émerger les compétences en communication décrites dans la grille en LMM.

Dès lors, la démarche repose en grande partie sur les bénéfices des activités de conception multimodale en tant que lecteur-orateur-designer. Sur un modèle analogue aux réflexions menées par Longuet sur la didactique de l'écrit, on cherche à placer l'élève dans des situations

où il devient un « acteur social numérique » (Longuet, 2014) à part entière en postulant que cet aspect est un facteur déterminant des apprentissages en EMI.

4.4. Démarche compréhensive

Pour confirmer, infirmer ou préciser nos hypothèses, on se propose de s'appuyer sur un corpus de données empiriques issues du terrain. En effet, la démarche consiste à projeter nos réflexions dans le cadre d'analyse que constitue la classe. Cumulant à la fois la position d'enseignant et de chercheur dans le cadre de ce mémoire, l'objet de notre recherche sera inévitablement perçu de l'intérieur, orientant dès lors la progression de nos réflexions au fur et à mesure des réponses des élèves. Du fait de ce degré d'implication notoire, notre analyse réflexive relèvera de la « démarche compréhensive » (Dayer, Charmillot, 2012)⁶⁰.

5. Déroulement du projet

5.1. Eléments de contexte

Le projet de création d'un podcast thématique s'inscrit dans la continuité d'une démarche de sensibilisation aux médias et à l'information entamée depuis le début de l'année avec les élèves. Notamment, la question de l'actualité a fait l'objet d'un rituel où la classe passe en revue les principaux sujets vus/entendus dans les médias et dans leur entourage. La classe a aussi accueilli un parent d'élève journaliste lors d'une intervention portant sur les métiers de l'information. Ces temps d'échanges ont contribué à faire grandir l'intérêt et la motivation des élèves pour l'information, en atteste l'initiative personnelle prise par quelques élèves à l'issue de l'intervention de créer une ébauche de journal d'école.

⁶⁰ Charmillot, Maryvonne, et Caroline Dayer. « La démarche compréhensive comme moyen de construire une identité de la recherche dans les institutions de formation ». *Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant.e.s*, n° 15 (2012): 163-79. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37449>.

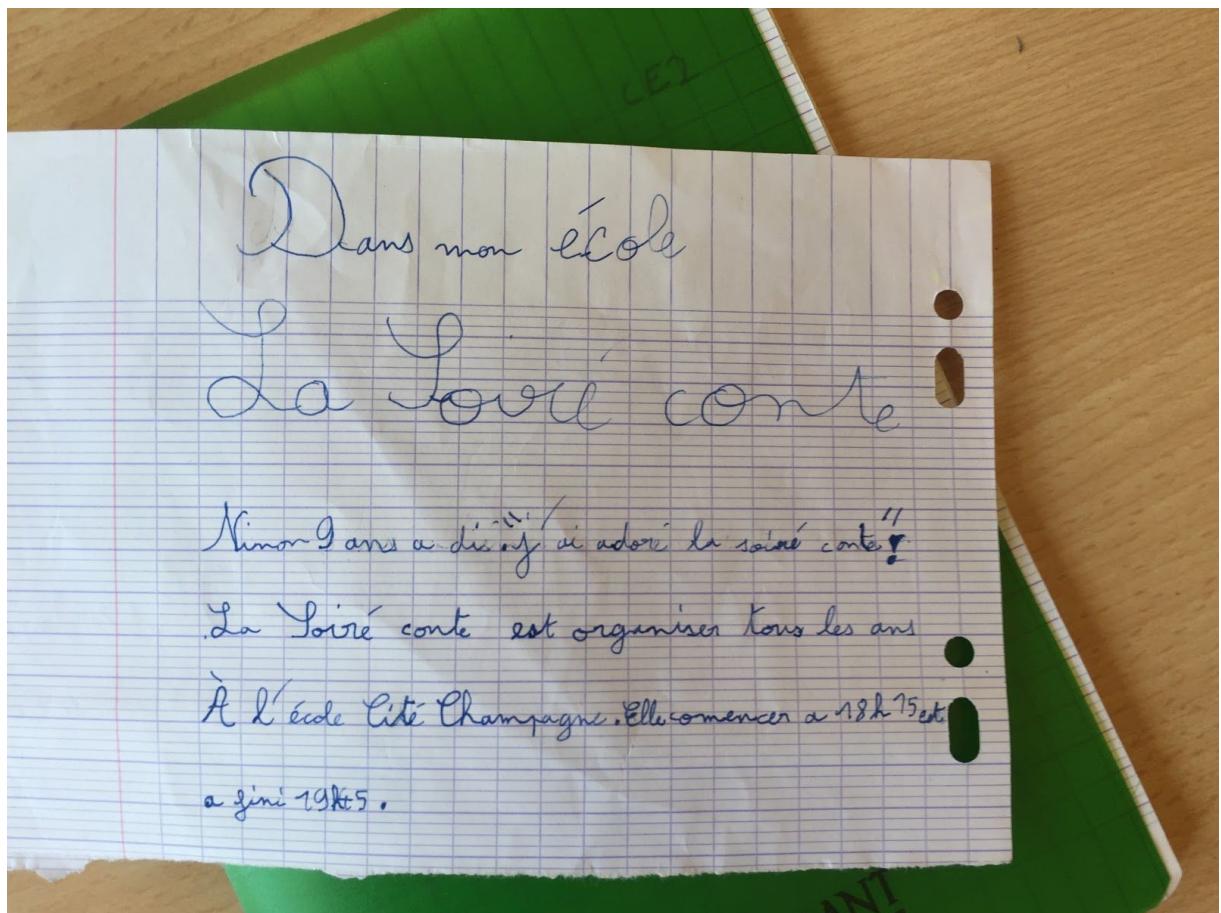


Figure 3. Extrait de l'ébauche de journal relatant un évènement ayant eu lieu dans l'école

Enfin, il est à noter qu'en matière de projets, la classe s'est préalablement investie dans des tâches à forte composante communicationnelle. Ces derniers constitueront des points d'appui utiles pour la mise en oeuvre du projet radio :

- Restitution d'une sortie scolaire (à la cuisine centrale) auprès des autres élèves de l'école, impliquant l'utilisation d'un support de présentation de type 'powerpoint'
- Création d'un guide audio en anglais d'orientation dans l'école à destination des visiteurs étrangers
- Création d'une version améliorée du jeu collectif 'La balle américaine' afin de la proposer aux autres élèves de l'école

5.2. Enjeux du projet

A travers la création de ce podcast, on souhaite confronter les élèves à une problématique fondamentale de communication : “Comment intéresser les auditeurs qu’on ne connaît pas forcément?”. Le but étant de les placer en situation de recherche de la forme optimale de d’expression, en regard de la situation de communication. A cet égard, on aimerait que les élèves s’approprient le langage radiophonique et qu’ils aboutissent à une forme d’expression qui leur serait propre plutôt qu’ils appliquent des formats qu’il leur auraient été soumis de façon arbitraire dans une logique “top-down”.

Les choix didactiques pour la mise en oeuvre du projet ont donc été guidés par la volonté d’encourager au maximum l’exploration libre des formes d’expression radiophonique (genres et formats). De fait, j’ai souhaité limiter autant que possible le nombre de contraintes formelles en n’imposant initialement que le thème (la récréation) et la forme (contenus sonore) de l’exercice de communication.

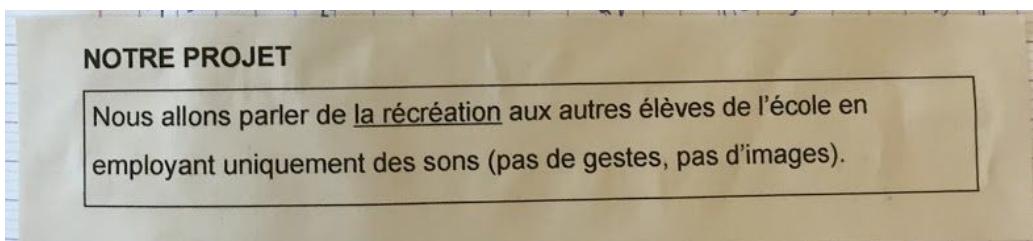


Figure 4. Enoncé du projet et des contraintes

Il s’agissait ensuite de laisser cheminer la séquence au gré des choix et des réflexions du groupe-classe, en partant de l’hypothèse que les questionnements émergeraient naturellement des situations : comment donner du sens à des contenus sonores? Comment enrichir un son? Qu’est-ce que bien raconter? Comment mieux raconter?

5.3. Cheminement de la séquence

Nous allons décrire ci-dessous les jalons les plus importants qui ont permis d’aboutir à la création du premier épisode du podcast. A noter que le projet se poursuit encore au moment de la rédaction de ce mémoire.

5.3.1. Appréhender le sujet

En guise d'introduction de la séquence, il a été demandé aux élèves de répondre à une question volontairement ouverte : “*Qu'est-ce que la récréation?*”. De manière individuelle et à l'écrit tout d'abord, les élèves ont donc fait état de leurs représentations. Puis ils se sont succédés devant la classe pour proposer à l'oral leur définition de la récréation, ce sans notes. A noter que les élèves savent que leurs explications sont filmées. Ce travail a ensuite donné lieu à une confrontation des points de vue et à des échanges mettant en avant la diversité des perceptions.



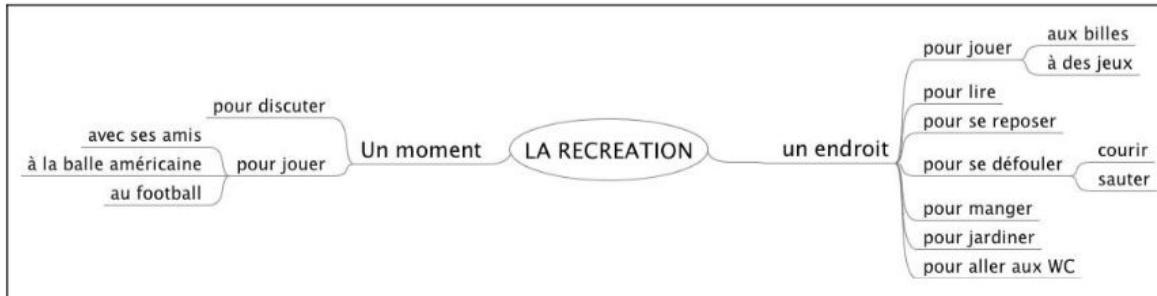
Figure 5. Une élève donne sa définition de la récréation

Cette situation est riche en apprentissages, notamment dans la construction de compétences cognitives et affectives générales (champ 1 de la grille de LMM). Du point de vue du présentateur, il s'agit de produire un message multimodal à partir d'un texte. Cela implique d'une part la production de gestes et d'éléments de langage, d'autre part la gestion de stratégies d'autorégulation. L'auditoire, quant à lui, développe des capacités de réception multimodale, de reconnaissance du thème, d'analyse de la structure et des inférences. Enfin, le propos (souvenirs personnels) est particulièrement propice à l'investissement dans la

communication. La teneur des échanges ayant suivi les présentations confirmant que les élèves sont parvenus à gérer leurs émotions, réactions, prises de position.

"Qu'est-ce que la récréation?"

Voici ce qu'ont répondu les élèves de la classe :



Chacun a une définition personnelle de la récréation.

Certains pensent que la récréation est **un moment** pour jouer ou encore discuter avec ses amis. D'autres pensent que c'est **un endroit** pour se défouler, manger, lire ou encore se reposer.

Figure 6. Extrait de la trace écrite distribuée aux élèves

5.3.2. S'investir dans la communication médiatique

Dans le prolongement de la séance sur la définition de la récréation, il a été demandé aux élèves d'imaginer qu'ils s'adressent à une personne n'ayant absolument pas connaissance du concept. Pour cela, nous avons proposé une situation faisant intervenir des personnages fictifs.

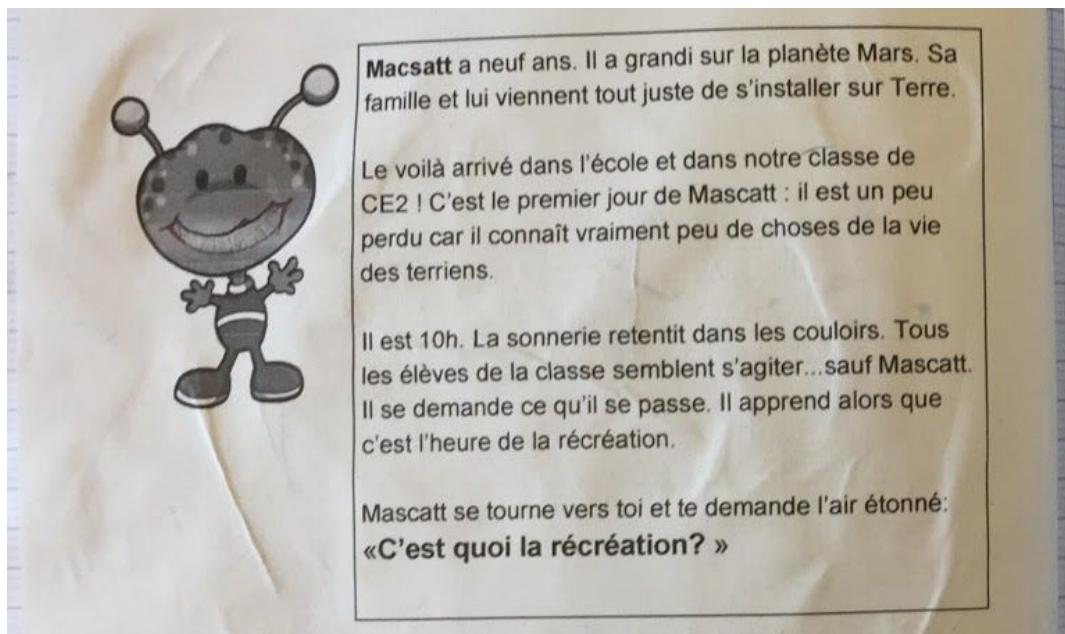


Figure 7. Enoncé de la situation fictive

Les explications des élèves ont été filmées à l'aide d'un dispositif masquant notamment l'utilisation d'une caméra.



Figure 8. Dispositif permettant de filmer les explications des élèves
(une caméra est placée derrière la feuille et filme à travers un trou au niveau des yeux des personnages)

Les enregistrements ont donné lieu à un visionnage collectif, avec notamment la confrontation avec les explications filmées lors de la séance précédente (lorsque les élèves s'adressent à la classe). En cela, ce moment constitue une temps d'évaluation socialement partagée.

En premier lieu, il faut noter que cette situation présente une charge affective relativement importante : les élèves sont confrontés à leur propre image et aussi à celle de leurs pairs. A ce sujet, on a assisté à quelques réactions de gêne/repli, notamment de la part des élèves filmés. Mais l'ensemble de la classe a su gérer cette situation et s'est engagée dans un dialogue assez constructif au sujet des prestations (prises de position, argumentation). Par ailleurs, les élèves ont montré des compétences d'ordre pragmatique (champ 2 de la grille en LMM) : ils ont perçu la nécessité d'adapter les formes de communication en fonction des situations de communication (prise en compte du destinataires que représente la classe d'une part, les personnages fictifs d'autre part), ce malgré la mise à distance que semble opérer le recours à un dispositif de médiatisation (caméra, micro).

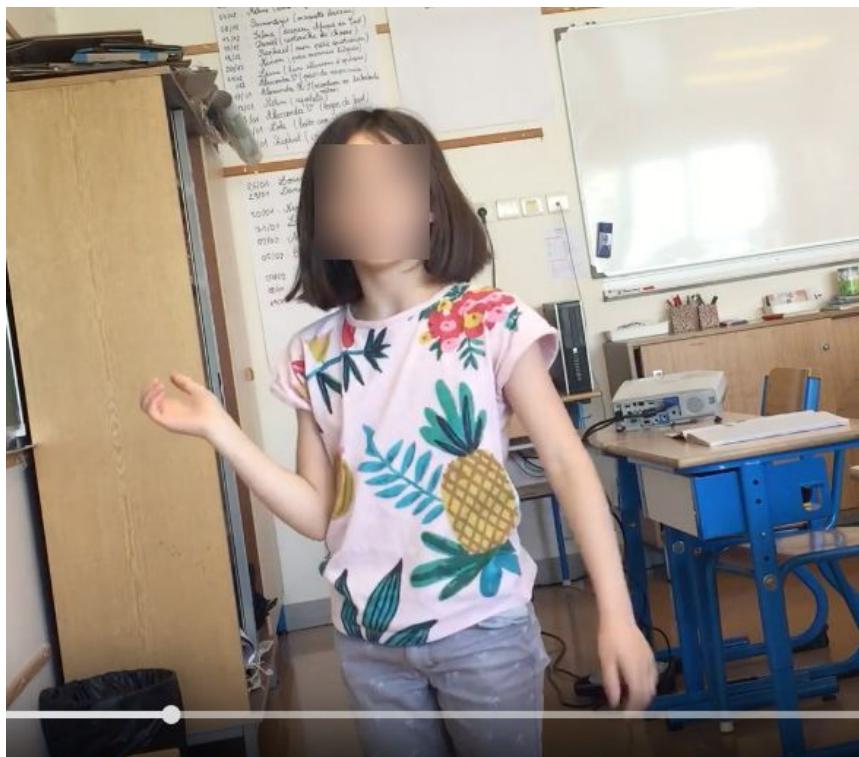


Figure 9. Une élève s'adresse au personnage fictif



Figure 10. Analyse partagée des présentations orales

5.3.3. Appréhender le projet

La séance débute sur un questionnement personnel : “*Comment vous-sentez-vous en récréation?*”. Les élèves y répondent dans un premier temps individuellement et à l’écrit. La mise en commun met encore une fois en exergue la diversité des expériences et des ressentis.

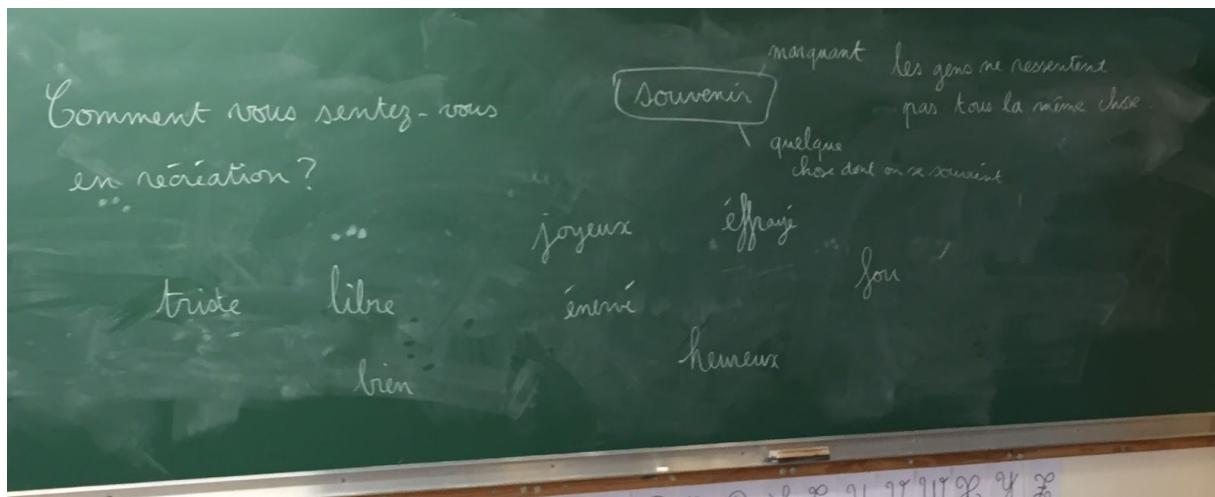


Figure 11. Propositions d'adjectifs pour décrire des sentiments

Ce constat débouche ensuite sur la notion de souvenir : il est demandé aux élèves de raconter un souvenir marquant de récréation. Questionné sur le caractère marquant des souvenirs, Daniel précise pour la classe : “*Un souvenir marquant, c'est quelque chose d'important, dont on se souvient longtemps*”

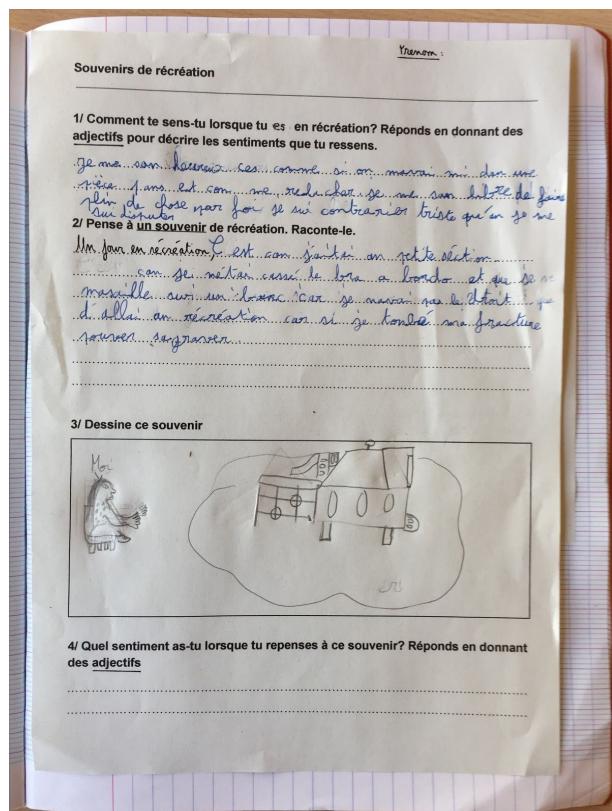


Figure 12. Fiche souvenir de Lola

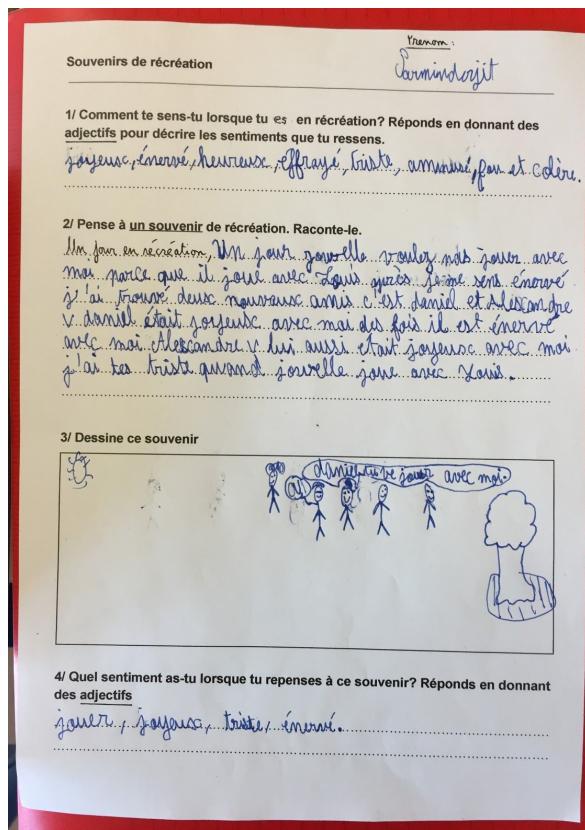


Figure 13. Fiche souvenir de Parminderjit

On remarque sur les fiches que les élèves parviennent à mobiliser des ressources cognitives pour faire appel à leurs expériences antérieures (souvenirs vécus personnellement). Aussi, on s'aperçoit qu'ils mobilisent des ressources sémiotiques pour produire des contenus monomodaux (texte seul et image seule chez Lola) ou multimodaux (agencement de l'image et du texte chez Parminderjit).

A l'issue du travail écrit, on demande à certains élèves volontaires de partager leur souvenir à la classe, à l'oral. Puis la tâche finale du projet est clairement présentée aux élèves : “*Nous allons raconter aux autres élèves de l'école nos souvenirs de récréation les plus marquants. Toutefois, à la différence du projet sur la cuisine centrale, nous allons le faire sans nous déplacer et sans images : nous allons enregistrer nos voix*”.

5.3.4. Décider collectivement

L'orientation éditoriale du podcast est laissée au libre choix de la classe et les réflexions progressent de façon collégiale. Ainsi sur le modèle des comités de rédaction, l'ensemble des choix importants ont été portés à la discussion du groupe, ont par moments donné lieu à des argumentations et des votes à main levée pour la prise de décision. Le choix du souvenir à développer dans le premier épisode du podcast ainsi que du titre de l'émission ont été des temps particulièrement riches en échanges.

5.3.4.1. Choisir un souvenir

Quatre élèves ont partagé à l'oral leurs souvenirs marquants et on leur a demandé d'expliquer le sentiment que leur ont inspirées les situations. Voici la transcription du souvenir présenté par Lola :

"Ben en fait, quand j'étais en petite section de maternelle...ben c'est....je...je m'étais cassé le bras à Bordeaux...et du coup...ben je pouvais pas...j'étais obligée de rester assise sur un banc et moi je trouvais que c'était injuste...et donc moi je m'ennuyais parce que les récréations des petits elles durent beaucoup plus longtemps que celles des grands...et du coup je restais pendant au moins 25 minutes sur un banc à regarder tout le monde jouer, rire...moi j'ai trouvais ça injuste. Il y avait la maîtresse à côté de moi, elle me disait : "Tu sais, mais de toute façon, si on t'envoyait et que tu tombais, ça pourrait aggraver les choses, peut-être que tu pourrais même pas aller à l'école si tu tombais avec ton plâtre donc... ". Moi je disais :"J'aurais quand même aimé aller dans la récréation". Pour moi la récréation, c'est un endroit où on joue, on s'amuse, on fait des choses, on ne reste pas assis sur un banc à regarder les autres!" (3 min 25)

Bien que cette situation puisse paraître intimidante, on a remarqué que beaucoup d'élèves se sont portés volontaires pour partager leur souvenir personnel. Cela confirme que groupe-classe, de manière globale, est dans de bonnes dispositions affectives. Ensuite, on note que les présentateurs peinent pour certains à

s'exprimer de manière fluide mais qu'ils montrent des efforts de structuration langagière (“D'abord”, “Ensuite”, “Du coup”).

A l'issue des présentations orales, l'auditoire peut poser des questions pour avoir des précisions. Ninon demande à Lola : “*En fait...je te comprends, c'est énervant de rester assis sur un banc à regarder les autres jouer...mais je comprends pas ta haine...elle est pour quoi?*”. Lola répond : “*Ben en fait j'étais fâchée...c'est un mélange de colère, injustice...je sais pas comment le décrire, je trouvais ça...je sais pas comment le décrire...*”.

Puis certains élèves proposent des titres aux souvenirs qu'ils ont entendus. Suzie suggère : “*L'injustice du bras*”. Salma à son tour : “*L'injustice de Lola*”. Ninon donne : “*L'injustice extrême*”. Alexandre lui : “*Le cassage du bras de Lola*”. Lola choisit alors le titre de Suzie, qui semble selon elle le mieux correspondre à son histoire. Cette situation permet aux élèves de construire des compétences liées à l'écoute.

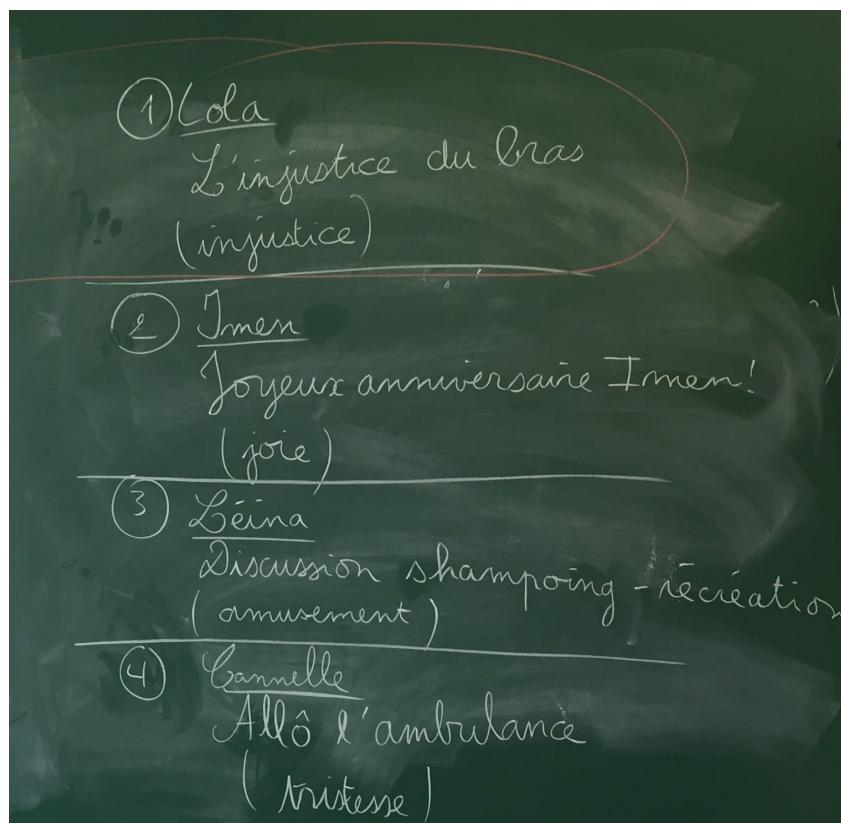


Figure 14. synthèse des 4 souvenirs personnels

On rappelle à la classe que le premier épisode du podcast portera sur un souvenir de leur choix parmi les 4 qu'ils viennent d'entendre. La classe vote alors à main levée pour le

souvenir qu'ils souhaitent développer. Celui de Lola ("L'injustice du bras") est choisi à la quasi-unanimité.

5.3.4.2. Choisir un titre d'émission

On fait entendre des amores d'émissions produites par des professionnels de Radio France : *Les pieds sur terre* (Kronlund Sonia, Leïla Djitli, France Culture, 2016) puis *Popopop* (Antoine De Caunes, France Inter, 2018). Il s'agit d'une occasion de rappeler les caractéristiques propres au média radiophonique puis on amène les élèves à les analyser et aussi à les comparer à leur propre production. On attire notamment l'attention sur les passages où sont annoncés les titres des émissions et on interroge sur la fonction de ces passages. La classe aboutit à la conclusion selon laquelle "*Les titres servent à avoir une idée à l'avance de ce que l'on va entendre*". De manière à expliciter cela, un parallèle est notamment fait avec les titres de livres. Cette situation est particulièrement propice à la construction de compétences sémiotiques chez les élèves, qui sont parvenus à reconnaître et analyser les structures narratives des extraits sonores. A noter que certains élèves sont déjà parvenus à évoquer les modes employés : musique, bruitages et paroles.

Les élèves réfléchissent alors à un titre pour leur émission, sur la base de leur compréhension du projet. Ils le font tout d'abord individuellement, à l'écrit.

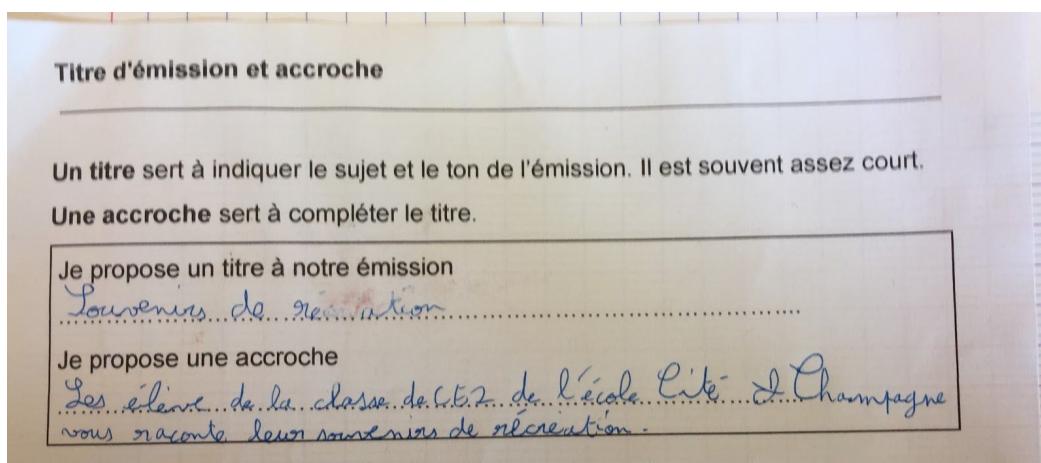


Figure 15. Exemple de proposition de titre et d'accroche

A l'issue de la mise en commun, la classe hésite entre : "Les souvenirs de la récréation", "Souvenirs de récréation" et "Souvenirs de récréé". Daniel argumente : "Je trouve que *Souvenirs de récréation, c'est mieux, ça fait plus court*"

L'accroche est aussi discutée. Louis propose : “*L'émission de la classe de CE2 Cité Champagne*”. La classe semble d'accords avec Louis. Daniel intervient et ajoute : “*Je pense qu'il faut dire : 'L'émission de radio... ' sinon on ne sait pas*”. Les propositions de Louis et Daniel sont mises en balance et soumises au vote de la classe, qui privilégie finalement celle de Daniel. Le titre définitif choisi par la classe à main levée est donc : “*Souvenirs de récréation*”. Quant à l'accroche : “*L'émission de radio de la classe de CE2 Cité Champagne*”. A l'issue de cette situation, on note que Louis semble affecté par l'intervention de Daniel et le choix de la classe de suivre la proposition de son camarade plutôt que la sienne. Il se tiendra quelque peu en retrait jusqu'à la fin de la séance.

5.3.5. Produire collectivement

5.3.5.1. Enregistrement de la trame principale

Sur la base de leur compréhension et des éléments dont ils disposent, on demande aux élèves de raconter le souvenir de Lola à leur manière. Ce travail est réalisé à l'écrit, individuellement. Puis ils ont la possibilité de poser des questions supplémentaires à Lola afin d'affiner leur compréhension de l'histoire. Sur la base de la pertinence de certaines questions posées, on peut déduire que les élèves ont perçu la possibilité d'enrichir leur production textuelle de départ (“texte premier”) par l'apport de nouvelles informations.

Développer un souvenir

Prénom :

Certains élèves ont raconté leur souvenir de récréation à la classe.

Parmi les souvenirs racontés, la classe a choisi de développer le souvenir de Lola.

Raconte le souvenir de cette personne à ta manière

Lola est parti à bordo. Elle été sur une cage à écureuil (un jeu dans un parco). Il a plus son pères ne pas venir l'éduer. Elle a sorti elle se caser le bras. Elle est allée à l'hopital. Elle n'a pas pu jouer dans la récréation.

Le souvenir est enregistré par l'intermédiaire d'un micro.

Figure 16. Notes de Jonny

Développer un souvenir

Certains élèves ont raconté leurs souvenirs de récréation à la classe.

Parmi les souvenirs racontés, la classe a choisi de développer le souvenir de Lola.

Raconte le souvenir de cette personne à ta manière

Lola a cassé le bras à bordeaux d'un cage à écureuil de trois mètres parce que il a plu. Elle trouvait que c'est un acte d'injustice parce que elle devrait rester assise sur un banc pendant la récréation et tous le monde jouer sauf elle et un ne lui parlait pas et la maîtresse lui disait que soit pour pour pas qu'elle se casse encore plus le bras.

Le souvenir est enregistré par l'intermédiaire d'un micro.

Figure 16. Notes de Ninon

Ensuite, on invite certains élèves à enregistrer leur version du souvenir de Lola au micro, à l'aide de leurs notes s'ils le souhaitent. Voici la transcription de l'enregistrement de Ninon (qui utilise ses notes) :

“ Lola s'est cassé le bras à Bordeaux, d'une cage à écureuils de 3 mètres de hauteur, elle est tombée sur du tartan et son bras...s'est...euh...s'est tourné...mal...et donc elle s'est cassé le bras. Elle est allée à l'hôpital. Et quand Lola est revenue à l'école, elle...elle se sentait seule et mise à part parce que personne jouait avec elle, on n'allait pas lui parler. Mais elle était heureuse parce que quand on venait dessiner sur son plâtre, elle se réjouissait! Et...mais quand elle voulait jouer, la maîtresse elle lui disait non pour pas qu'elle se fasse encore plus mal. Et là du coup elle...elle sentait de la haine envers son bras.” (0 min 57)

Encore une fois, il s'agit ici de confronter le mode textuel au mode auditif et de procéder aux adaptations nécessaires. A cette occasion, les élèves gèrent des stratégies multimodales et développent des compétences modales spécifiques. Notamment, dans l'enregistrement des voix puis dans l'écoute qui a suivi, les élèves ont mobilisé des ressources sémiotiques propres au mode sonore (analyse de l'oralité).

5.3.5.2. Enrichir la production

On explique que la trame constitue la base du premier épisode du podcast que l'on va chercher à enrichir. On réécoute alors l'enregistrement et on cherche à l'analyser plus finement. Les élèves commentent notamment les choix langagiers et vocaux opérés par Ninon, parvenant à mobiliser des ressources sémiotiques propres au mode sonore. Puis on pose aux élèves les questions suivantes : “*Comment améliorer l'enregistrement? Comment le rendre encore plus intéressant pour les auditeurs?*”

5.3.5.2.1. Un ton plus naturel

Certains élèves notent que l'enregistrement est saccadé, que la diction est interrompue par des blancs. On interroge alors Ninon sur les origines de ces difficultés. Ce à quoi Ninon répond: “*C'est difficile de lire à la fois le cahier et de parler au micro!*”

On questionne les élèves sur la possibilité et les bénéfices d'un enregistrement du souvenir sans notes. Ce à quoi la classe répond que les notes "*permettent de ne pas oublier l'histoire*". Certains concèdent par ailleurs que "*plus on lit, moins on a l'impression qu'on parle pour de vrai*". On confirme alors cette impression et insiste sur le fait qu'une lecture stricte du texte rend la réception peu attractive aux oreilles des auditeurs.

Sur la base de cette problématique, on propose un exercice de réinterprétation du souvenir de Lola à partir du dessin. Pour cela, on découpe préalablement l'enregistrement en 7 parties correspondant aux principales péripéties de l'histoire racontée. On désigne ces parties comme étant les principales "scènes" du souvenir.



Figure 17. Capture du logiciel Audacity (enregistrement découpé en 7 scènes)

Puis la classe est divisée en 7 groupes de 3 élèves. Chaque trio se voit attribuer une scène et on demande à chaque groupe de se concerter puis de dessiner au tableau leur scène. Pour cela, ils disposent chacun d'un temps limité d'une minute avant laquelle on faire réécouter à tous le morceau de l'enregistrement en question. On obtient alors au tableau un découpage du souvenir en sept dessins représentatifs du souvenir de Lola. Certains élèves notent la ressemblance du résultat obtenu avec une bande dessinée.



Figure 18. Découpage du souvenir en 7 dessins

Cette situation est particulièrement propice à la construction de compétences propres au mode visuel : les élèves produisent dans un premier temps une image de façon collective puis ils confrontent les productions des uns et des autres sur des critères qui relèvent de l'analyse sémiotique ("Elle est dans la cour car on voit le banc", "Elle est triste car on voit les larmes"). On note enfin que certains groupes mêlent instinctivement le texte à l'image. C'est le cas des trio 3 et 7.

En fin de séance, on demande à quelques élèves de raconter le souvenir de Lola à l'aide des dessins et on enregistre de nouveau. La classe note alors que l'histoire est racontée de manière quelque plus fluide et dynamique. On note en effet une modulation notoire du débit ainsi que du volume de la voix chez certains des élèves.

5.3.5.2.2. Des bruitages

On demande aux trios de venir raconter leur scène devant la classe. Les élèves notent que certains miment et font des gestes pour illustrer leurs propos, ce qui relève d'une pratique multimodale. On fait remarquer à la classe que c'est un moyen de mieux raconter. Puis au fur et à mesure des propositions, on s'aperçoit que la multimodalité s'accentue et que certains ont recours à des onomatopées. On oriente alors la discussion vers la notion de bruitages : "A quoi servent les bruitages?"

On demande à l'auditoire de fermer les yeux lorsque les trios suivants racontent leur histoire afin de les placer en position de réception monomodale propre à la radio. On remarque alors qu'il est possible de faire voir des images à l'aide de bruitages. Chaque trio remplit dès lors une fiche sur laquelle ils doivent trouver un titre à leur scène ainsi que des idées de bruitages.

Scène 1: *Corridor de la cage à écureuille*

Joachim, Ketya, Kerem

Idées de bruitages

bruit de pluie, bruit quand elle tombe

Scène 2: *La chute*

Ninon, Méline, Jowell

Idées de bruitages

La pluie, bruit de souffrance, pleurs

Scène 3: *Lola va à l'échoppe*

Daniel, Rayan, Parminderjit

Idées de bruitages

bruit, bruit : aie ouïe, ouf, ouf il le sent de fatigue (souffrance)

Scène 4: *La solitude de Lola*

Imen, Suzie, Raphael

Idées de bruitages

les rues, les pas, les cris, les bâilles, les bagarres, la pluie (si il pluie)
les tapements des mains, les pleurs.

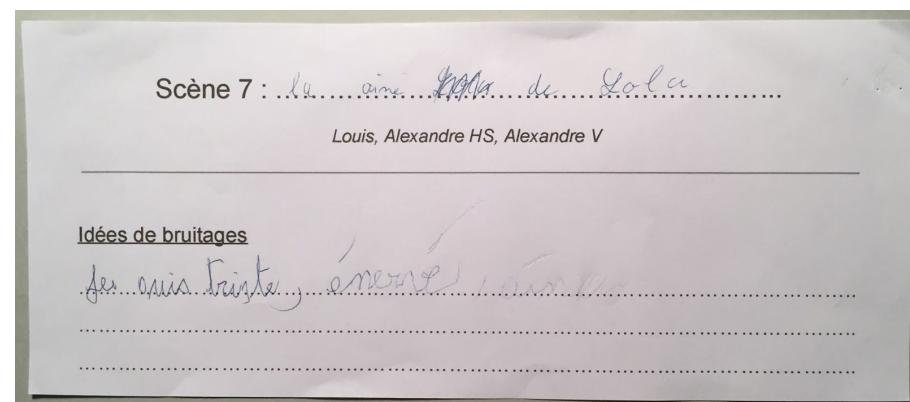
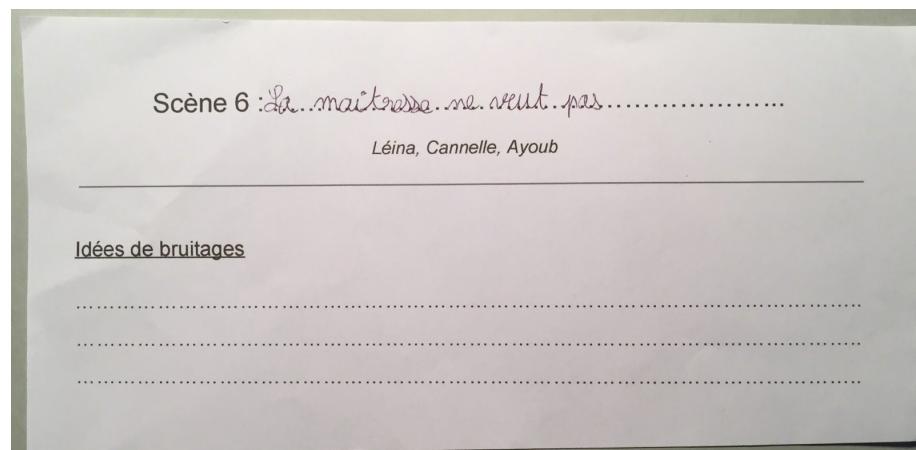
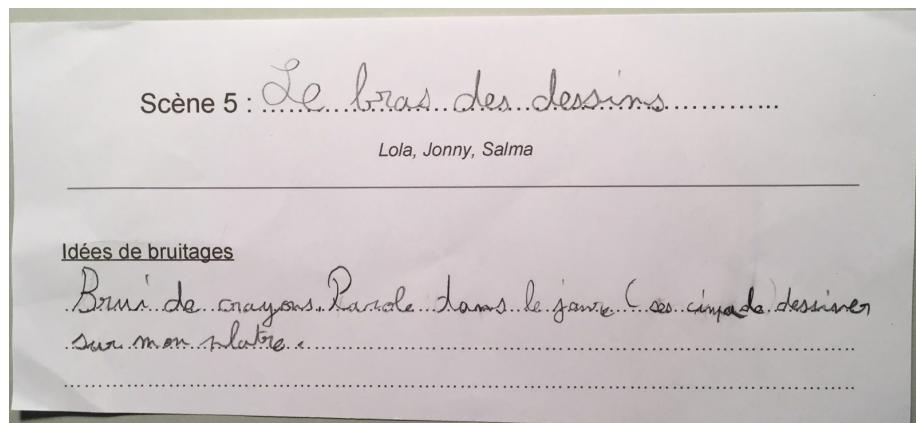


Figure 19. Propositions de titre et de bruitages par scène

On lit certaines propositions à la classe puis on fait des essais de création de bruitages, notamment sur la pluie (proposition du trio Joachim-Ketya-Kerem pour enrichir la scène 1).

Dans un premier temps, on propose pour cela d'utiliser des bruitages pré-enregistrés et libre de droits sur la banque sonore *BBC sound effects*⁶¹.

⁶¹ <http://bbcsfx.acropolis.org.uk/> est un site où l'on trouve une base de données gratuite d'effets sonores

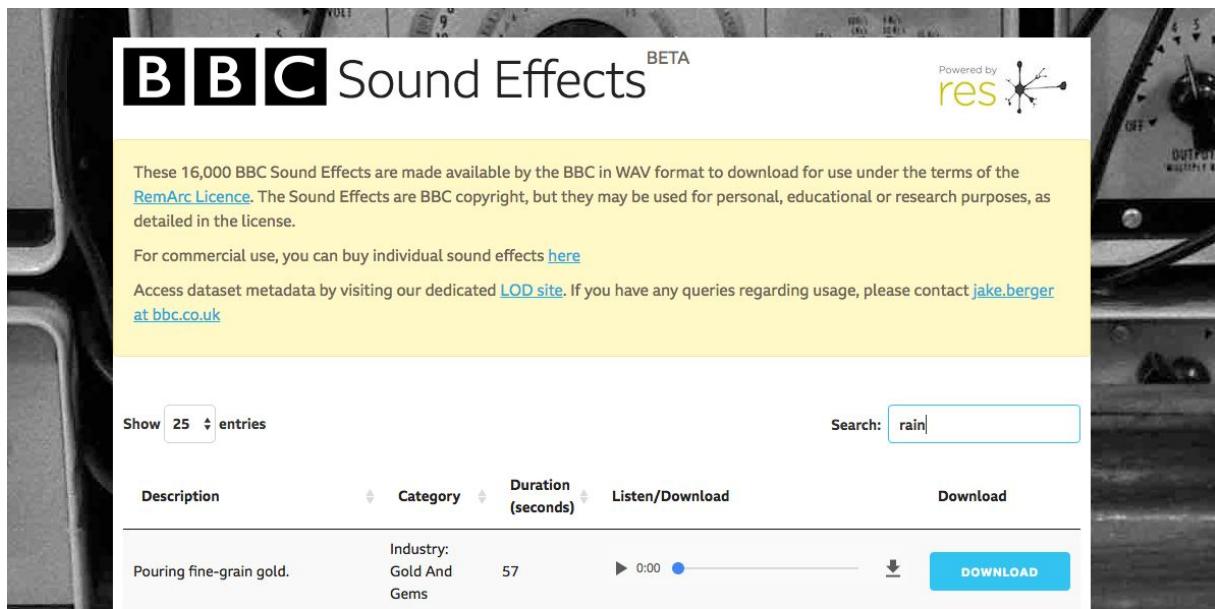


Figure 20. Recherche d'effets sonores pour la pluie grâce au mot-clé ‘rain’

Dans un second temps, on propose à la classe de créer des bruitages de pluie par nos propres moyens. Instinctivement, la classe propose un son de pluie produit à l'aide de claquements de doigts et d'applaudissements légers. Ces bruitages sont superposés à la voix dans *Audacity* et on analyse les résultats obtenus. La classe note que cela crée une ambiance, qu'on a “*l'impression qu'on parle quand il pleut*”. On réfléchit aussi au moment le plus opportun pour placer les bruitages de pluie en fonction des propos. La classe s'investit avec plaisir dans cette activité et parvient à comprendre les possibilités offertes par l'outil numérique dans la juxtaposition et la combinaison des modes.

5.3.5.2.3. Un tapis musical

Certains élèves ayant évoqué l'idée d'ajouter de la musique pour enrichir la production, on fait écouter l'enregistrement de Ninon avec en superposition sonore le morceau *24 preludes Op.28 No.15 in D-flat major* de Chopin (cordes, rythme lent). Imen réagit : “*Moi je trouve que la musique, elle est assez bien. Surtout...un petit peu la fin, quand la maîtresse elle dit non pour pas qu'elle se fasse mal...je trouve que ça fait un peu montage*”. Daniel ajoute : “*C'est bien parce que quand elle s'arrête de parler, et bien la musique, elle baisse.*”

On fait un autre essai, cette fois avec *Back in black* de AC/DC (percussions marquées, sons saturés, rythme assez soutenu). Les élèves rient à l'écoute de cette version. Puis Ninon commente : “*En fait, quand je dis ‘Lola s'est cassé le bras’ et que c'est du rocknroll...ça fait trop genre je suis heureuse qu'elle se soit cassé le bras!*”. Daniel à son tour : “*Je trouve que l'émotion, elle change. Du coup on a l'impression que...c'est assez bizarre...on a l'impression que les enfants, ils sont contents que Lola s'est cassé le bras!*”. Enfin Suzie : “*Moi je trouve que la musique, elle va mieux avec les paroles que l'autre*”

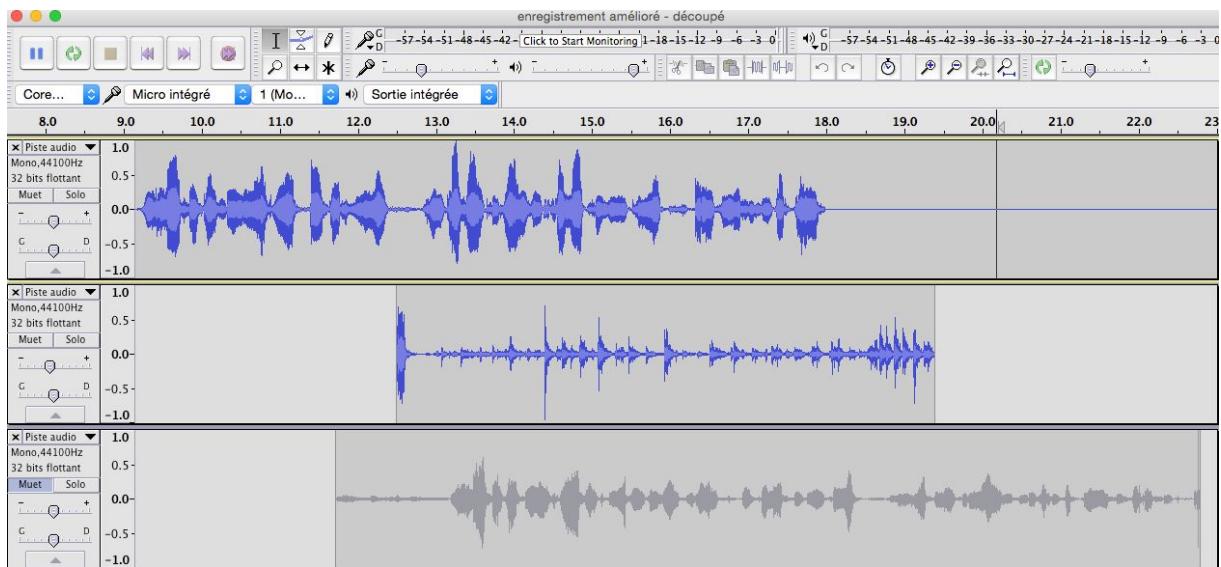


Figure 21. Le logiciel Audacity permet de superposer aisément les pistes audio

5.3.5.2.4. Un générique

On évoque l'idée d'intégrer le titre et l'accroche dans la production, en rappelant que ces éléments peuvent aider les auditeurs à mieux comprendre ce qu'ils vont entendre. On demande alors à des élèves volontaires de venir proposer devant la classe des façons d'énoncer le titre (“*Souvenirs de récréation*”) et l'accroche (*L'émission de radio des CE2 Cité Champagne*). Le groupe remarque que les élèves prononcent différemment les mots. Aussi, on s'aperçoit que certains font des pauses plus ou moins longues entre les mots que d'autres ne font pas. Parmi ceux qui ont été entendus, Suzie est choisie pour procéder à l'enregistrement du générique. Certains proposent alors d'ajouter de la musique. Ce qui est fait encore une fois sur *Audacity* grâce à des musiques libres de droits préalablement

sélectionnées sur un site Internet⁶². On fait entendre à la classe, en superposition, trois propositions de fonds musicaux pour le générique : *Cosmic evening*, *Paradoxal sleep*, *Dancing sounds*. La classe vote à l'unanimité pour *Cosmic evening*, qui apparaît comme le plus dynamique. On procède enfin à l'écoute du générique définitif.

5.3.5.2.5. Montage et mixage

On fait des essais d'agencement des différents éléments que nous avons produit : trame principale (voix seule), générique, bruitages et musique. A noter que la classe peut voir les manipulations que l'on effectue à la volée sur *Audacity* grâce à un vidéoprojecteur. Au fur et à mesure, on commente les actions comme par exemple le copier-coller d'une piste audio à l'autre. Confrontés directement au résultat des manipulations, les élèves sont capables de proposer des actions qui relèvent de techniques de mixage. Par exemple, Rayan propose de “*baisser le son des bruitages pour qu'on entende mieux la voix*”. Aussi, Alexandre pense que le générique “*doit être mis au début pour qu'on comprenne de quoi on va parler*”. Daniel évoque la possibilité de le mettre à la fin. La découverte du logiciel de montage/mixage permet à la fois de sensibiliser les élèves aux potentialités créatives du numérique et de leur faire envisager les possibilités narratives du mode sonore.

6. Bilan et éléments de réflexion

L'analyse de notre corpus fait apparaître des enseignements quant à notre questionnement initial. D'autre part, elle fait émerger des éléments d'appui intéressant pour la construction de mes pratiques professionnelles.

6.1. Bilan du projet

6.1.1. Une production courte mais assez aboutie

La classe est parvenue à obtenir un résultat relativement abouti en regard du niveau de compétences initial des élèves. La production elle-même, bien que d'une durée assez courte (quelques minutes), constitue donc le premier point de satisfaction de ce projet. L'analyse détaillée du résultat montre notamment que le ton employé (bien qu'encore perfectible) ainsi que le propos se détachent assez distinctement des contenus habituellement produits dans le

⁶² <https://www.musicscreen.be/musique-libre-de-droit-jingles1.html>

cadre des radio scolaires. On perçoit une ligne éditoriale assez claire et singulière puis la mise en forme des contenus permet de se projeter aisément dans l'imaginaire des élèves. Tant dans le fond que sur la forme, le podcast produit est donc assez conforme à mes attentes de départ et pourrait, de fait, quasiment être diffusé en l'état.

6.1.2. Des compétences émergentes

La séquence proposée visait explicitement à placer les élèves dans des situations de pratique multimodale afin de faire émerger des compétences transférables en communication. A cet égard, le projet s'avère être une réussite dans la mesure où un nombre très important de compétences issues de la grille de Littératie médiatique multimodale ont été abordées, ce à un stade même préliminaire du projet. La plupart des élèves s'est investie dans les activités et nombre d'entre eux sont déjà parvenus à développer un spectre de compétences relativement large. On a notamment noté une certaine évolution dans l'aisance que montraient les élèves à produire des contenus en milieu de séquence, comparativement à des débuts quelques peu poussifs.

6.1.3. Une mise en route laborieuse

J'ai volontairement choisi d'introduire assez longuement les concepts de récréation et de souvenir avant de présenter explicitement la finalité du projet. Ce choix a été porté par une volonté faire maîtriser le fond du sujet afin que les élèves puissent donner du sens aux activités par la suite. A posteriori, ce choix a certainement été préjudiciable auprès de certains élèves de la classe qui ont peiné à ce stade, peu accoutumés à la réflexion d'ordre philosophique, à la différence de certains de leurs pairs. Cela a peut-être eu un impact sur la motivation et l'implication de ces derniers dans le projet. Confirmant ce point de vue, dès lors que la tâche finale a été exposée clairement, j'ai pu noter un certain regain d'intérêt de parts et d'autres de la classe.

6.1.4. Une adhésion inégale

Si le groupe-classe s'est globalement investi dans le projet avec entrain, ce n'a pas été le cas de tous les élèves. En effet, surtout en début de projet, j'ai pu noter à quelques reprises des phénomènes de rejet des activités de la part de certains élèves. Notamment lors de l'introduction des personnages fictifs auxquels il a été demandé de s'adresser, quelques élèves

ont refusé d'entrer dans l'activité, justifiant par exemple qu'il était “*bizarre de parler à une feuille*”. A ce sujet, j'ai certainement sous-estimé la forte dimension affective des situations que j'ai proposées et surestimé la capacité de tous à se projeter dans un imaginaire. Cet épisode a souligné aussi la part d'hétérogénéité de la classe qui a été confirmée par la suite par la différence d'implication des uns et des autres au sein du projet. En effet, j'ai noté que la participation des élèves était assez inégale lors de certaines phases du projet, avec un tiers d'élèves très investis, un autre investi de façon épisodique et un autres relativement en retrait.

6.2. Mise en perspective

6.2.1. Radio et communication

Le projet confirme que la radio (et le podcast) constitue un média particulièrement riche à faire explorer aux les élèves. La spécificité monomodale des productions finales permet en effet de construire des compétences (notamment en matière d'écoute) qu'il est plus difficile d'aborder avec les autres médias. Aussi, la création de contenus radiophoniques présente une certaine originalité qui a le mérite de fédérer aussi bien les élèves que les familles. Le choix du thème (en l'occurrence les souvenirs de récréation) m'a semblé être un élément crucial du projet car sur lui repose une grande partie de la motivation des élèves, de celle aussi de l'enseignant par ailleurs.

Ensuite, la mise en oeuvre d'un projet radio s'inscrit parfaitement dans la construction des compétences en communication. A cet égard, la grille de compétences en littératie médiatique multimodale constitue bien un point d'appui pertinent pour concevoir les situations d'apprentissage. En effet, cette grille permet d'envisager l'EMI de façon décloisonnée et de ne pas limiter le champ de compétences visées à un champ disciplinaire particulier. Cette approche fait directement écho à une conception de l'éducation à la communication qui vise à développer de façon conjointe les compétences orales (écoute, expression), les compétences écrites (analyse, production) et les compétences visuelles (analyse, production). Dès lors, l'enjeu réside dans la capacité à concevoir des situations où les élèves s'investissent authentiquement afin de s'extraire de pratiques de communication scolairement normées.

6.2.2. Didactique de l'EMI

Dans le cadre de ce projet et du mémoire de recherche, il m'a semblé intéressant d'assumer un positionnement clair dans les choix didactiques que j'ai opérés : celui d'une approche humaniste tournée vers la créativité. La réalisation du podcast a été un cadre particulièrement propice pour évaluer la pertinence de ces choix.

6.2.2.1. Créativité

La démarche réflexive dans laquelle s'est intégrée ce projet m'a permis de mettre en perspective certains déterminants des apprentissages et notamment les facteurs de la créativité. Parmi eux, l'autonomie, le tâtonnement ainsi que la logique de déconstruction-reconstruction ont été au cœur de mes observations. J'ai noté à ce sujet que la liberté offerte aux élèves d'explorer un espace de communication dans lequel ils étaient investis a permis de faire émerger des choix singuliers. Par exemple, ayant pris soin de faire écouter préalablement à la production très peu de contenus radiophoniques professionnels aux élèves (de peur que ces écoutes ne les influence de manière trop importante), j'ai pu constater que certains élèves étaient parvenus à proposer d'eux mêmes des formes d'expression particulières en regard de la situation de communication, ce de façon très construite (ils ont été capables de justifier leurs choix). A cet égard, il m'a semblé que la pédagogie du design constituait une réponse assez efficace à la problématique de formatage des contenus.

Il est à noter enfin que le degré de liberté accordé aux élèves n'a pas été sans conséquences pour la gestion de classe. En effet, il m'a été quelque peu difficile de contenir les divers élans d'énergie lors de certaines phases du projet. Il me semble ici que le phénomène pourrait être lié à une certaine modification de la relation enseignant-élève, du fait du cadre posé.

6.2.2.2. Pédagogie de projet

La pédagogie de projet s'est imposée à moi de façon évidente pour la création de ce podcast. En effet, l'ampleur de la tâche finale ainsi que les nombreuses étapes nécessaires à sa réalisation ont soulevé la nécessité d'organiser et de planifier méthodiquement les activités.

L'identification explicite d'une tâche finale s'est avéré être une source de motivation importante pour les élèves et a contribué à donner du sens aux activités. De mon côté, la réalisation d'un projet a été aussi une grande source de motivation. Mais celle-ci s'est révélée

plus éprouvante que prévu. En effet, j'ai été à plusieurs reprises dépassé par l'ampleur des préparations. Le projet a donc ouvert une perspective de formation dans un champ dans lequel j'aimerais affiner mes pratiques.

6.3. Horizons personnels

Ce mémoire de recherche aura en premier lieu confirmé mon goût pour l'analyse didactique et la réflexion. Il m'a semblé particulièrement enrichissant de pouvoir enrichir ma pratique et lui donner du sens grâce à des lectures et autres échanges avec mes pairs. J'aimerais poursuivre dans ce sens par la suite.

Ensuite, le travail réflexif aura contribué à conforter à mes yeux certains sujets que souhaite placer au coeur de mes enseignements : la communication d'une part et la créativité d'autre part. La question du numérique, qui est liée à ces sujets, est par ailleurs un domaine dans lequel j'aimerais construire une expertise. Celle-ci rejoint mes préoccupations en matière de citoyenneté et entre aussi en résonance avec mon intérêt pour le champ artistique.

CONCLUSION

A l'issue de notre analyse réflexive, il apparaît clairement possible, dès la classe de CE2, d'appréhender les médias et l'information autrement que par l'entrée technique. Sans pour autant évacuer cette dimension, il s'agit de replacer au premier plan le sens originel de l'acte de communication. Dans ces conditions, l'enjeu de l'enseignement repose sur la cohérence de l'espace de communication proposé et dans la place qui est accordée aux élèves au sein de cet espace. En cela, la prise en compte de la composante socioculturelle paraît être un facteur déterminant de réussite : dès lors que les élèves s'investissent authentiquement dans l'interaction, on observe que le caractère scolairement normé des productions tend à s'effacer de lui-même et que la qualité de ces dernières s'élève de manière assez significative. Le ton employé et la singularité du propos sont alors autant de marqueurs d'apprentissages. En effet, ils dénotent une appropriation de la forme d'expression ainsi qu'une capacité d'adaptation modale chez les élèves, qui se trouve être une compétence-clé de communication à l'ère du numérique.

Cette approche implique un certain changement de paradigme dans la pratique de l'EMI qui peut paraître éprouvant mais qui se révèle non moins nécessaire. En effet, l'école se doit de prendre en compte les bouleversements occasionnés par la révolution numérique. Comme nous l'avons montré, les compétences émergeant des situations de déconstruction-reconstruction du sens constituent à cet égard la réelle valeur ajoutée d'une éducation aux médias visant à doter les élèves du plein exercice de leur citoyenneté dans la société de l'information de demain. En somme et de manière plus large, il s'agit d'envisager la didactique de l'écrit et de l'oral à travers le prisme de la littératie médiatique et de la translittératie.

La mise en oeuvre de cette EMI soulève enfin la question des compétences des enseignants eux-mêmes. Emerge en effet l'enjeu d'une formation (initiale et continue) qui ne se limiterait pas à la simple maîtrise technique des outils mais qui s'attacherait à consolider une certaine culture du numérique afin que ces derniers puissent déployer les pleines potentialités créatives de l'environnement médiatique et informationnel auprès des élèves.

Références

- Amadieu, Franck, et André Tricot. *Apprendre avec le numérique: mythes et réalités*. Paris: Retz, 2014.
- Bonneau, Éric, et Gérard Colavecchio. *Faire de la radio à l'école: des ondes aux réseaux*. Futuroscope: SCÉRÉN-CNDP-CRDP, 2013.
- Corroy, Laurence. *Education et médias: la créativité à l'ère du numérique*, 2016.
- Guglielmone, Isabel. « La radio “enrichie”. Nouveau support, nouveau récit? » Consulté le 4 mai 2018. <http://sites.uclouvain.be/rec/index.php/rec/article/view/9363/6943>.
- Oliveira, Madalena. « L'esthétique de l'écoute. Sur la liaison de l'imaginaire radiophonique à la parole émotive ». *Sociétés* 111, n° 1 (2011): 123-30. <https://doi.org/10.3917/soc.111.0123>.
- Porcher, Louis. *Les Médias entre éducation et communication*. Paris: Vuibert, 2006.
- Wolton, Dominique. *Penser la communication*. Paris: Flammarion, 2002.
- « Annexe 3 Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4) ». Ministère de l'Éducation nationale. Consulté le 29 avril 2018. http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717.
- « Circulaire de rentrée 2016 ». Ministère de l'Éducation nationale. Consulté le 29 avril 2018. http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=100720.
- « Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République ». Ministère de l'Éducation nationale. Consulté le 29 avril 2018. <http://www.education.gouv.fr/cid102387/loi-n-2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>.
- « Pierre Schaeffer et l'art radiophonique | Syntone ». Consulté le 5 mai 2018. <http://syntone.fr/pierre-schaeffer-et-lart-radiophonique/>.
- « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture », 2015, 8.

Résumé

Ce mémoire de recherche aborde le sujet de l'éducation aux médias et à l'information. Nous cherchons à comprendre les compétences visées et les modalités de mise en oeuvre de l'EMI à l'école primaire. Pour cela, on se propose de prendre pour cadre d'analyse un projet de création radiophonique (podcast) au sein d'une classe de CE2 sur le thème des souvenirs de récréation. Ce projet part de l'idée que les productions issues des radios scolaires sont souvent pré-formatées sur le fond et sur la forme, que les apprentissages associés sont donc parcellaires et que, dès lors, les pratiques d'enseignement sont perfectibles. Ce mémoire tente ainsi d'apporter des éléments de réponse à une problématique de créativité en interrogeant la réelle valeur ajoutée de la radio en milieu scolaire à l'ère du numérique.