

Enseigner le documentaire radio dans une école ?

Une formation en rupture avec la formation au journalisme.

CHRISTOPHE DELEU

Sage/Cuej
Université de Strasbourg
christophe.deleu@unistra.fr
Orcid : /0009-0001-1664-6776



Le texte constitue un retour sur expérience : la création d'un atelier documentaire de radio, en 1999, à l'École supérieure de journalisme de Lille (ESJ)¹, séquence pédagogique *en rupture* au regard du reste de la formation : chaque étudiant conçoit un format long de vingt minutes, composé de paroles des « *gens anonymes* » (Deleu, 2006, p.9). Enseignant-chercheur et praticien des médias, je n'ignore pas que la démarche qui consiste à revenir, en tant que chercheur, non pas sur sa pratique de chercheur, mais sur celle de documentariste-formateur, est singulière, et nécessite quelques précautions méthodologiques. Je m'inspirerai donc de travaux de sciences sociales (Benveniste, 2013), et de pédagogues ayant porté une réflexion sur leur enseignement en école de journalisme (Badouard, 2015). Il convient de distinguer la situation sociale décrite – l'expérience à laquelle le chercheur a participé – de l'étude de cette situation, qui doit se transformer en objet d'enquête, ce qui implique une distance auto-réflexive. De nombreux biais peuvent faire obstacles à cette recherche : un *a priori* favorable du chercheur-praticien vis-à-vis de la séquence pédagogique analysée, l'évitement d'éléments problématiques comme les situations d'échec, le recours au *je* au risque du narcissisme... Pourtant, j'ai décidé de tenter cette expérience, car, d'une part, j'ai finalement poursuivi cet enseignement alors que je pensais que celui-ci n'était pas légitime dans une école de journalisme, et, d'autre part, de nombreux étudiants ont continué

Pour citer cet article

Référence électronique

Christophe Deleu, « Enseigner le documentaire radio dans une école ? Une formation en rupture avec la formation au journalisme », *Sur le journalisme, About journalism, Sobre jornalismo* [En ligne], Vol 15, n°1 - 2026, 15 juin - juin 15 - 15 de junio.

URL : <https://doi.org/10.25200/SLJ.v15.n1.2026.634>



à m'en parler des années après, ce qui m'a conduit à vouloir en savoir un peu plus sur les apports qu'ils en avaient retirés.

Je n'ai pas souhaité m'appuyer uniquement sur mes propres cours, notes, et souvenirs. J'ai voulu me décentrer, et j'ai adressé, en mars 2025, un questionnaire aux étudiants de l'ESJ à qui j'ai dispensé ce cours, entre 1999 et 2005 (voir appendix 1, les extraits des réponses dans le texte sont introduites par la lettre « Q »). Il m'importait de savoir comment ils avaient vécu cette expérience, comment ils interprétaient certaines consignes avec le recul, si celles-ci leur paraissaient en contradiction avec d'autres consignes de type journalistique, et s'ils considéraient avoir appris des choses qu'ils avaient mobilisées dans la suite de leur parcours professionnel. Quarante questionnaires ont pu être envoyés, et seize ont été remplis². Pour rédiger cet article, j'ai mobilisé une autre source : des mémoires de type retour sur production auto-réflexifs, rédigés par des étudiants du Cuej, où j'ai poursuivi l'expérience, de 2006 à aujourd'hui. Tous ces écrits professionnels me permettent de savoir comment cet atelier était perçu par eux, et, ainsi, de recontextualiser cette expérience pédagogique.

Pour restituer les résultats de cette enquête subjective et néanmoins distanciée, je montrerai, d'une part, comment la création de cet atelier documentaire, dans une école de journalisme, a été perçue comme une rupture avec les pratiques professionnelles et les productions des journalistes français de radio dits de *news*, et, d'autre part, comment la dimension subjective de l'exercice, notamment le lien avec le sujet traité et la prise en compte des émotions, a joué un rôle prépondérant dans cette séquence pédagogique. La question que pose cet article est : une école de journalisme ne doit-elle proposer que des enseignements portant sur des genres « dominants » dans le secteur professionnel, afin de répondre à ses attentes, ou doit-elle laisser place à d'autres expériences, plus atypiques, afin de transmettre aux étudiants d'autres types de compétences, aux effets moins mesurables dans l'immédiat ?

En France, le contexte de la formation en journalisme est le suivant : seize écoles sont dites *reconnues* par la profession, par le biais de la CPNEJ (commission paritaire nationale de l'emploi des journalistes), c'est-à-dire qu'elles s'engagent à respecter un référentiel commun, composé de critères qui fixent la nature des contenus enseignés. Ainsi, pour reprendre les travaux de Chupin (2018, p.12), on peut parler d'une « capacité de la formation à s'auto-réguler en lien direct avec la profession ». Par conséquent, les dirigeants de ces écoles « maîtrisent à la fois les contenus, les savoirs, et les pratiques à transmettre, mais aussi les financements et les débouchés sur le marché du travail » (*idem*). Les écoles de journalisme conservent une marge d'auto-

nomie pour définir le contenu des formations, mais elles ne peuvent néanmoins pas se permettre de trop se déconnecter des exigences de la profession (sur ce point, voir Salles, 1998). Les dirigeants des écoles de journalisme font donc preuve de prudence quand ils se voient proposer un cours qui peut apparaître comme en décalage avec les contenus plus classiques. C'est que ce type de proposition les contraint à se reposer la question de savoir ce qu'est « l'épistémologie du journalisme » (Toursel, 2025, p. 162), « la réflexion sur la nature et la légitimité des connaissances produites par les journalistes », et qui « l'invite à considérer les productions journalistiques à partir de leur statut de connaissance sous l'angle de leur prétention à dire la vérité, à faire preuve d'objectivité et à transcrire une réalité ». Ma proposition de cours va être évaluée en fonction de ces critères. Comme celle-ci peut s'apparenter à certaines formes du *new journalism* (Mulhmann, 2004), ou au journalisme narratif et littéraire (Boyton, 2021), une école de journalisme peut être réticente à l'idée d'introduire des séquences pédagogiques qui privilégient « la dimension littéraire, créative et esthétique du journalisme » (Pélessier, Eyriès, 2016, p. 153). Je ne peux pas encore m'appuyer sur toutes les évolutions qui porteront sur les nouvelles formes de journalisme audio qu'introduira le podcast, et, en particulier, le *personal narrative journalism* (Lindgren, 2016), qui redéfinira la place du journaliste dans le dispositif informationnel, ainsi que la légitimité des contenus diffusés (Deleu, 2006).

La notion de documentaire radio est alors assez floue. Le mot *documentaire* n'est même pas utilisé dans les radios publiques (on lui préfère le terme « d'émission élaborée », voir Glevarec, 2001, p. 189). Il faut attendre l'apparition du site de podcasts Arte Radio, en 2003, et la création de *Sur les docks*, sur France Culture, en 2006, pour que le terme soit réutilisé après des années d'absence. Quelques années plus tard, à l'issue d'une habilitation à diriger des recherches, je propose finalement la définition suivante : « Dispositif à caractère didactique, informatif (ou créatif), présentant des documents authentiques, qui suppose l'enregistrement de sons, une sélection de ceux-ci, opérée par un travail de montage, leur agencement selon une construction déterminée, leur mise en onde définitive par un travail de mixage, selon une réalisation préétablie, dans des conditions qui ne sont pas celles du direct, ou du faux direct (Deleu, 2013). En 1999, il me faut commencer un cours sur un genre qui n'est pas très connu, et sur lequel il n'existe aucun ouvrage de présentation générale, comme c'est le cas pour le documentaire cinématographique (voir Gauthier, 2015).

Mais pourquoi créer un atelier documentaire dans une école de journalisme en 1999 alors que, dans celle-ci, la radio c'est l'apprentissage du *news*, la présentation de journaux et de flashes, et la production de

papiers et de reportages n'excédant pas une minute et trente secondes ?

Cette création est liée au hasard : en 1999, j'ai déjà produit quelques documentaires pour France Culture. Je propose l'idée à Soizic Bouju, alors directrice des études. À ma grande surprise, elle accepte, tout en posant des conditions : le cours doit être optionnel, et les cours doivent avoir lieu en fin de journée, après les cours obligatoires. En dépit de l'absence d'enjeux en termes d'évaluation et de notes, et de l'accroissement de leur charge de travail, une douzaine d'étudiants s'inscrivent, et vont s'investir au-delà de mes espérances. Je n'avais pas prévu, par exemple, que les mixages prendraient près de cinq heures chacun, et qu'il faudrait les réaliser la nuit pour ne pas perturber les autres cours (je dois ainsi remercier Philippe Caplette, l'ingénieur-son de l'ESJ, qui n'a pas compté ses heures³).

Lorsqu'un cours se crée, il convient d'exposer les objectifs pédagogiques aux étudiants. Ceux de l'atelier m'apparaissent comme en contradiction avec la « matrice » journalistique classique et de ses quatre « principes stables (Thérenty, 2007, p. 47), afin de démontrer comment la construction de l'identité professionnelle journalistique s'est traduite par une rupture progressive entre la figure de l'écrivain et celle du journaliste. Dans une première partie qui questionne la place de l'atelier dans la production journalistique, nous montrerons comment ces principes stables que sont la « périodicité », la « collectivité », « la rubricité », et « l'actualité » (Thérenty, 2007) sont battus en brèche, de la même manière que le principe d'objectivité. Dans une deuxième partie, nous expliciterons comment cette subjectivité, à travers la place accordée à l'émotion et à l'obligation de travailler avec des sources non institutionnelles que sont les anonymes ou personnes lambda contribuent à distinguer l'atelier documentaire de radio d'autres séquences pédagogiques plus classiques.

**PLACE DE L'ATELIER DOCUMENTAIRE
DE RADIO DANS LA PRODUCTION
JOURNALISTIQUE : UNE SUBJECTIVITÉ
MISE EN AVANT**

Pourquoi la création de l'atelier documentaire a-t-elle pu paraître absurde dans une école de journalisme ? Premièrement, en 1999, il n'y a que très peu de formats longs à la radio. Seules France Inter, France Culture, et RFI, c'est-à-dire, des radios publiques, en diffusent, et très peu de journalistes en conçoivent. Ce sont plutôt des « documentaristes », que la nomenclature des métiers à Radio France appelle des « producteurs » (Glevarec, 2001, p. 253), qui ne sont pas souvent issus

des écoles de journalisme, et qui ne sont pas perçus comme des professionnels de l'info. Contrairement à aujourd'hui, les frontières entre les deux professions ne sont pas poreuses. J'ignore alors qu'aux États-Unis les journalistes de radio s'emparent du format long, et du récit des témoins, notamment dans l'émission *This American life*, créée en 1996 (Waldmann, 2025). Deuxièmement, le podcast n'a pas encore fait son apparition, et il n'est pas prévu de débouchés professionnels alternatifs au format *news* pour les journalistes de radio. Troisièmement, l'enseignement du format long radiophonique prend beaucoup plus de temps que dans l'apprentissage des formats *news*. Quatrièmement, les documentaires se font encore avec de la bande magnétique, et celle-ci coûte très cher. Mettre en place une formation au long format audio peut alors s'apparenter à une débauche de moyens humains et financiers, de surcroît chronophage, quelque peu paradoxale pour des résultats aléatoires. Le vent va se montrer favorable, car les étudiants aspirent à d'autres manières d'informer et de rendre compte du monde. À la fin des années 1990, certaines critiques liées aux contraintes et aux dérives du journalisme de *news* font déjà l'objet d'ouvrages (Accardo, 1995), et celles-ci se cristallisent dans l'ouvrage de François Ruffin (2003), *Les petits soldats du journalisme*, critique acerbe du formatage dans les écoles. Au sein de l'atelier, j'évite pourtant d'opposer les différentes manières d'informer, et de « surfer » sur ces critiques.

UNE PÉRIODICITÉ QUI NE TIENT PLUS

Par « périodicité », il faut entendre ce que Thérenty (2007, p. 49) nomme « le rythme régulier de la parution ». Pour le journalisme radio, le rythme de la transmission, c'est celui des sessions d'information en direct (matinales, sessions du midi, du soir), la plupart de ces séquences étant produites dans des temps relativement courts eux-mêmes (une journée, voire quelques heures). Le format long s'affranchit de la notion d'urgence puisque la période de production va s'étaler durant plusieurs semaines. Et au lieu de partir assez vite sur le terrain, l'étudiant doit « patienter » avant d'enregistrer la moindre parole.

RUBRICITÉ : LA LIBERTÉ DE LA FORME

Le deuxième principe remis en question, c'est celui de la « rubricité », (Thérenty, 2007, p. 77), « l'ordonnement » de la « matière multiple », propre à l'univers du *news*, à savoir la mise en place de formats courts (journaux, reportages). Car ce sont vingt minutes qui s'offrent à l'étudiant, qu'il doit apprendre à construire sans pouvoir s'appuyer sur tous les codes et les techniques appris dans le cadre des sessions de *news*.

Tandis que dans le journalisme de type *news*, « le journaliste se contraint à une écriture fortement normée » (Thérenty, 2007, p. 48), dans l'atelier l'étudiant choisit sa propre forme, et ses propres dispositifs : faire entendre sa voix, écrire des textes, ajouter des musiques, faire les interviews de jour ou de nuit, assis ou en marchant, à l'intérieur d'un appartement ou dans une boîte de nuit, réaliser des travellings sonores, dire « tu » ou « vous » aux témoins, prêter l'appareil d'enregistrement à l'interviewé, garder des parties d'interviews non informationnelles, opter pour des transitions de type *cut* ou mixé...

L'étudiant est libre d'écrire des textes. Mais, espérant faire resurgir la figure du journaliste-écrivain du XIX^{ème} siècle (Thérenty, 2007), je lui demande, s'il souhaite écrire, de ne pas rédiger de textes de type informatif (comme par exemple dans le magazine *Interception* de France Inter). Certains s'emparent de cette proposition d'écrire de manière moins calibrée et formatée que dans le *news*, et écrivent des textes relevant du journal intime, ou du conte. Rarement les textes sont écrits au « je », même quand les textes sont de type personnel. Le podcast n'a pas encore développé les formats de type autobiographique comme sur Arte Radio (Deleu, 2012).

Q12 J'ai fait preuve de beaucoup de subjectivité, j'ai écrit des textes assez intimes qui faisaient référence à ma vie d'alors, j'ai impliqué des personnes très proches de moi dans la réflexion autour de ce documentaire. J'ai pris un énorme plaisir à réaliser ce travail et à réfléchir sur moi en même temps.

Q14 Au-delà du sujet, les textes que j'avais écrits autour des témoignages étaient clairement du domaine de l'intime. Ils étaient transparents pour peu de monde, mais j'espérais qu'ils seraient audibles par tous malgré tout.

Le rapport à l'écriture, lui aussi, est très différent par rapport au *news* dans la phase de préparation. Je demande plusieurs travaux écrits obligatoires avant que ne soit enregistré le premier son : note d'intention, synopsis, questionnaire. Suivront, après le tournage, le plan de montage et de mixage.

QUAND LES NOTIONS DE COLLECTIVITÉ ET D'ACTUALITÉ CÈDENT LA PLACE À L'EXIGENCE D'UN LIEN PERSONNEL ENTRE LE SUJET CHOISI ET SOI-MÊME

Au sein de l'atelier, les étudiants sont, certes, comme dans une rédaction semblable à celle mise en place dans le *news*. Il y a donc bien un *collectif* au travail, mais pas vraiment de la *collectivité* dans la mesure

où celle-ci serait de « la création de sens par fusion de voix plurielles... » (Thérenty, 2007, p. 61) comme dans de nombreuses rédactions. L'étudiant réalise seul son documentaire, dont il choisit le sujet, en fonction d'un lien personnel avec celui-ci ; il ne doit donc pas respecter la « direction d'ensemble d'un journal » (Thérenty, 2007, p. 47), principal marqueur de cette collectivité, qui demande au journaliste de se mettre au service de l'information.

De la même manière, l'exigence d'un lien avec *l'actualité* est délaissée au profit de la recherche d'un sujet qui laisse la subjectivité de l'étudiant opérer. L'actualité, au sein des rédactions, c'est ce « qui comprend ce qui est en train de se produire (l'inchoactif), ce qui est arrivé récemment et ce qui va se produire, c'est-à-dire le présent, le futur, et le passé proche » (Thérenty, 2007, p. 90).

Afin de les conduire à s'affranchir de l'organisation d'une rédaction classique, et des principes qui prévalent dans le journalisme de type *news*, je demande aux étudiants d'avoir un lien *personnel* avec le sujet. Cette consigne, un peu vague, m'apparaît comme nécessaire, afin que l'étudiant se détache de la figure classique du journaliste qui ne choisit pas ses sujets en fonction de ses propres centres d'intérêts, mais de l'actualité.

Q4 Il m'a semblé que c'était une autre posture, un autre positionnement qu'il fallait adopter pour cet exercice. Et que tant que ce point de vue subjectif était assumé et annoncé, je n'avais pas l'impression de trahir la sacro-sainte neutralité ou objectivité journalistique, si tant est qu'elle existe.

Il s'agit donc de réintroduire de l'individualité dans le processus pédagogique, et d'établir un lien particulier entre l'étudiant et sa production, en s'appuyant davantage sur sa personnalité. Pour tester la solidité de ce lien, je mets en place un dispositif où tout ne dépend pas de moi. Chaque étudiant doit d'abord présenter son sujet aux autres, et expliquer pourquoi il est intéressé par celui-ci. Les étudiants, et moi-même, posons des questions qui permettent d'argumenter, de justifier le choix de tel ou tel sujet, et d'en tester la résistance. La mise en place d'une telle consigne comporte plusieurs risques : être perçue comme une injonction à choisir des sujets de type autobiographique, et à devoir s'en expliquer face aux autres, sur le mode de la confession. Aussi, je précise d'emblée que l'étudiant n'est pas obligé d'opter pour une thématique en lien avec sa vie personnelle, ni d'indiquer de manière précise les raisons qui l'ont conduit vers tel ou tel sujet. Je suis bien conscient que mes consignes peuvent apparaître comme contradictoires et floues : comment légitimer le choix de son sujet, et *prouver* ce lien personnel, sans

se livrer un minimum ? Je suis parfois surpris par les révélations inattendues de fragments de vie personnelle.

Paradoxalement, ce n'est pas tellement ce lien biographique que je recherche. Par *lien personnel*, je pense plutôt à un *questionnement propre à l'étudiant*. Ce n'est qu'assez récemment que j'ai pu réellement mettre des mots sur ce concept, un peu flou, de *lien personnel* avec le sujet. Celui-ci est pour moi, ce « point aveugle » (Cercas, 2016, p. 79) de certains romans : « ... une question est formulée et la suite n'est, de façon plus ou moins visible ou cachée, qu'une tentative d'y répondre ». Puis il ajoute : « La réponse est la recherche même d'une réponse, la question elle-même (...). Aucun de ces romans ne propose de réponse claire, imposée et certaine à leur question centrale, mais seulement une réponse ambiguë, incertaine et contradictoire (...). » (Cercas, 2016, p. 80). C'est donc davantage la question que la réponse qui m'importe, la complexité de celle-ci, et le fait même de la difficulté d'y répondre, qui peut devenir une forme d'obsession, et qui va constituer la quête (et l'enquête) de l'étudiant. L'objectif pédagogique n'est donc pas de démontrer, ni de trouver des témoins qui vont dire ce que l'étudiant a déjà en tête. C'est de transformer la notion d'angle, propre à l'univers du journalisme, et qui nécessite de traiter un sujet en fonction d'une problématique, en *question centrale*. Cette question centrale est comme détachée du thème choisi, en raison de sa dimension plus large et plus universelle.

Après une longue période de maturation, les étudiants parviennent à choisir un sujet, et à définir une question centrale. Ce mode de fonctionnement éloigne donc aussi un autre principe de la matrice journalistique, à savoir « l'actualité » (Thérenty, 2007, p. 47), omniprésente dans les sessions des écoles de journalisme. Si, à l'issue du processus, les choix de sujets des étudiants entrent en résonance avec des thèmes d'actualité, ou, avec ce qu'on nomme des sujets de société, ils auront d'abord été pensés comme des sujets d'*intérêt personnel*, révélateurs de l'*intériorité* de l'étudiant, accordant une plus grande importance à la subjectivité du regard, avant d'être des sujets imposés par l'*extérieur*.

Parmi les 16 étudiants qui ont répondu au questionnaire, le lien intime avec le sujet apparaît très majoritairement, qu'il soit d'ordre autobiographique ou en lien avec une préoccupation personnelle :

Q1 Je rêvais de raconter une parole très intime (la déportation de mon grand-père) et il me semblait que c'était le média le moins intrusif.

Q11 J'avais choisi un sujet qui concernait mon histoire familiale, celle de mes deux grands-pères.

Q2 J'ai pris un sujet humain qui m'intéressait : la patrescence, la naissance des pères, souvent oubliés en salle de travail. J'avais envie d'avoir un enfant et je me posais la question de savoir quand et comment mon conjoint se sentirait père.

Q9 J'ai choisi de parler des aidants de la maladie d'Alzheimer. Le lien était très intime, ma grand-mère ayant eu cette maladie, elle était morte quelques années plus tôt.

Q5 Le travail m'a permis d'interroger des membres de ma famille, mais aussi des amis d'enfance.

Q10 Une histoire d'amour personnelle et une interrogation personnelle : comment aimer quelqu'un d'une autre langue maternelle que la sienne ?

Q12 J'ai cherché un sujet qui m'obsédait, une obsession comme en littérature, quelque chose de pas forcément défini, palpable mais qui revient souvent dans des conversations ou des textes ou des pensées. Il examinait l'errance, le voyage, le fait de ne pas appartenir, de l'ailleurs (...) C'est une « obsession » qui ne m'a pas quittée.

Q6 Avec vingt ans de recul, je crois que le sujet (...) là où on n'est jamais tout à fait, était bien plus intime que ce j'avais pu penser à l'époque... la question de sa place dans le monde ! Merci Freud et Lacan !

Deux étudiantes font état de la difficulté à mettre en avant ce lien personnel, ou d'absence totale entre le choix du sujet et un lien personnel :

Q4 À l'époque, j'étais incapable de vraiment choisir un sujet qui me touchait, me concernait, de peur d'être jugée par mes pairs. C'est beaucoup moins difficile aujourd'hui. Je me dis qu'un sujet qui m'intéresse pourrait bien intéresser des auditeurs à condition de bien le raconter.

Q4 Alors j'ai dû manquer cette consigne parce que j'ai choisi de traiter le sujet des aveugles et de leurs représentations du monde (visuelles ou non). Et je n'ai aucun lien personnel avec ce sujet. J'étais très perdue au moment de faire un choix de sujet et j'ai réfléchi (par défaut) à un sujet qui pourrait se passer d'images.

Il est important de préciser, à une période où le podcast a favorisé les narrations ayant recours au *je*,

y compris dans la sphère journalistique, que l'introduction d'un lien personnel avec le sujet ne nécessite pas que ce lien soit explicité dans le documentaire lui-même. Dans la plupart des travaux l'étudiant ne mentionne donc pas ce lien, ou il le sous-entend dans des textes polysémiques. Si la place de l'étudiant dans la production finale se pose systématiquement, je me contente de dialoguer de cette place avec eux, et leur laisse toute liberté de décider s'ils apparaissent dans le documentaire, et s'ils font mention de ce lien personnel au sujet :

Q13 Je ne me souviens pas très bien de ma propre attitude. Je ne crois pas avoir livré un récit à la première personne, par exemple. Je me suis sans doute un peu planqué derrière les témoins que j'avais interrogés, j'ai fait mine de mettre en place un dispositif journalistique classique, tout en traitant un sujet qui était alors central dans ma famille.

L'OBJECTIVITÉ REMISE EN QUESTION

L'introduction d'un lien personnel avec le sujet, la liberté formelle, et la contrainte de travailler avec de la parole ordinaire ont-ils remis en question le principe d'objectivité propre à l'activité journalistique ? Rappelons qu'« être objectif, en journalisme, c'est la capacité supposée de rapporter des faits tels qu'ils se produisent » (Gauthier, 1991, p.83). En raison de la spécificité de l'exercice, l'on pourrait supposer que les étudiants soient moins attentifs à cette norme, d'autant qu'ils ne travaillent ici qu'avec les *sources non institutionnelles*, l'un des « marqueurs discursifs » de cette objectivité, et que le lien personnel avec le sujet pourrait remettre en question le « sens commun », soit une « attitude prudente vis-à-vis des contenus qui heurtent ce qui apparaît comme des évidences de bon sens » (les termes entre guillemets sont de Neveu, 2013, p.66). Mais je ne leur demande pas non plus de concevoir des « micros » explicatifs, ni de donner des chiffres, ni de citer des rapports, ni d'expertises. Et les étudiants ne choisissent pas de sujets où le principe du contradictoire serait indispensable : controverse, polémique, fait divers... De manière générale, les étudiants choisissent plutôt des sujets de type sociétal, et les témoins racontent leur expérience vécue et leur ressenti, par nature subjective, qu'on retrouve dans *le new journalism*, par exemple (Muhlmann, 2004). Ce critère de l'objectivité semble donc avoir été ici moins opérant, même si les étudiants ont rapporté des faits comme dans n'importe quel exercice. Il n'a donc pas été ici question de confrontation de points de vue, ni de divergences sur les faits. Pour autant, la dimension objective a pu apparaître présente dans la mesure où je donnais comme consigne de varier les profils des

témoins, et la diversité des regards sur une problématique. Mais au regard des réponses au questionnaire, les étudiants semblent surtout avoir laissé de côté cette objectivité, soit parce qu'ils doutaient déjà de l'existence de celle-ci, soit parce qu'elle leur a semblé présenter moins d'enjeux dans cet exercice :

Q15 Je ne suis pas sûre que j'ai fait preuve de plus de subjectivité parce que ça reste quand même un travail journalistique dans les interviews et le contenu.

Q1 Je pense que cet atelier a achevé de me convaincre que l'objectivité n'existait pas, et que la solution était une subjectivité maîtrisée par une forte éthique de la relation humaine et de la parole donnée.

Q4 Je me souviens choisir de prendre les témoignages des personnes que j'avais rencontrées comme ils étaient et d'en assumer la subjectivité. J'avais compris que je n'avais pas besoin, pour ce travail, d'une remise en contexte (chiffres sur la cécité par exemple) ou d'une voix contradictoire. Je crois que ça m'a soulagé et redonné un peu de liberté.

Q6 Pas de chiffre à citer. Pas de contradictoire imposé. Laisser mes coups de coeur pour telle ou telle parole décider plutôt que de devoir répondre à des exigences parfois sous-jacentes de « l'objectivité ».

Q7 C'était un sujet très dans l'intime, cela n'appela pas de point de vue « contradictoire » ou de recul.

Q12 Cela m'est apparue comme un magnifique espace de respiration dans cet univers parfois trop formaté des écoles de journalisme, une manière de rappeler que l'objectivité n'existe pas, qu'il ne faut d'ailleurs pas faire croire cela aux nouvelles recrues en journalisme (c'est un autre sujet, mais il manque des cours sur le biais journaliste d'un point de vue socio culturel dans l'enseignement du journalisme, une réflexion sur l'ethnocentrisme, l'eurocentrisme, bref).

L'OMNIPRÉSENCE DE L'ÉMOTION AU SEIN DE L'ATELIER

Durant ces premières années de l'atelier, il m'apparaît que les questions liées aux émotions sont peu discutées au sein du milieu journalistique, ni même dans les études sur le journalisme. Ce constat n'est guère surprenant, la recherche sur les émotions n'ayant pris son essor qu'à partir des années 2000 et 2010 (Fortino, 2015). Dans le milieu du journalisme, un présumé tenace éloigne la prise en compte des émotions dans l'activité professionnelle, qui consiste à considérer le journaliste comme apte à faire face à tout type

de situation. Savoir gérer ses émotions est davantage perçu comme une qualité innée qu'une compétence à acquérir. Le risque est donc important de considérer les journalistes comme « s'ils étaient des robots » (Soares, 2003, p.10). Cette dimension émotionnelle me semble au contraire être au fondement du travail mené dans l'atelier. Elles sont principalement liées à la recherche de « la satisfaction et de la fierté d'un travail bien fait » (Soares, 2003, p.10) et à la nécessité de devoir « gérer ses émotions afin qu'elles n'entravent pas le bon déroulement de l'activité, de gérer celles des autres » (Fortino, 2015, p.2), en l'occurrence ici les sources que les étudiants vont rencontrer.

Q13 Nous sommes plusieurs à avoir abordé des sujets personnels et douloureux. Les émotions avaient toutes leur place dans le travail, et dans la séance d'écoute. Elles n'étaient pas traitées en intruses.

Les émotions liées à la recherche de la satisfaction du travail bien fait sont ici redoublées du fait de la durée de l'exercice, et du lien personnel de l'étudiant avec son sujet. En raison de ce lien, l'exposition de son travail (au regard du formateur et à celui de ses pairs) le rend particulièrement vulnérable et sensible à la critique, comme si une potentielle situation d'échec avait plus d'impact que dans les situations de type *news*, plus courtes, et nécessitant moins d'engagement. Dans les mémoires rédigés par les étudiants du Cuej, l'étape de l'écoute par le formateur de la *matrice*, premier bout-à-bout des interviews, est décrite comme une phase stressante, car si le travail n'est pas perçu comme satisfaisant, l'étudiant peut se sentir *jugé* lui-même alors que c'est son documentaire qui est évalué.

Pourquoi la gestion des émotions des étudiants et de leurs sources est-elle un enjeu aussi particulier au sein de l'atelier ? C'est en raison d'une autre consigne pédagogique et qui donne sa spécificité à l'atelier : les étudiants ne doivent interviewer que des personnes *anonymes*, *lambda*, qui parlent en leur nom propre, et non au nom d'une fonction. C'est mon propre travail de thèse (Deleu, 2006) qui me conduit à fixer cette contrainte ; la volonté aussi d'élargir l'espace public, et de *donner* la parole à ceux qu'on entend peu. Ce parti-pris constitue une autre rupture dans l'exercice du journalisme classique, dans la mesure où la voix des anonymes n'est pas considérée comme faisant partie des sources de type « définisseurs primaires » (Neveu, 2013, p. 61), les journalistes ayant d'abord tendance à se tourner vers les sources institutionnelles faisant « autorité ». Certes, la parole de l'anonyme a été peu à peu intégrée à la production journalistique, à travers ce que Neveu (2013, p. 106) nomme « le journalisme ethnographique », mais elle est souvent perçue comme une source moins légitime, et secondaire.

Le choix de ce type de parole a été un des facteurs ayant motivé les étudiants :

Q2 Je ne cherchais pas des infos mais à raconter une expérience humaine assez universelle. Des hommes qui deviennent des pères forcément c'est beaucoup d'émotion.

Q4 Nous avions, pour la première fois, le temps de laisser la parole se dérouler sur de longues séquences. Et donc, forcément, de pouvoir créer une certaine intimité avec les personnages.

Q6 Rien que la forme, le temps long qui laisse trembler une voix, vivre un silence, cueillir l'auditeur par une musique qui fait enfler le dernier mot de la phrase... oui, là, il y a de la place pour l'émotion ! En *news*, c'est en général ou la colère ou les pleurs qui ont droit de cité. Dans ce docu, tout pouvait trouver sa place comme émotions.

Ce parti-pris de capter une parole de type anonyme constitue un intérêt majeur, mais, en même temps, présente un risque dans la séquence pédagogique : comment apprendre à rencontrer l'autre, à mettre en place une approche adaptée, et à l'interviewer ? Je m'appuie sur certains concepts des sciences sociales, notamment celui de « terrain » (Copans, 1998), de « récits de vie » (Bertaux, 1997), ainsi que ceux de Goffman (1973) liés à la « présentation de soi. Le succès de l'ouvrage de Pierre Bourdieu, *La misère du monde* (1993) a aussi popularisé les récits d'anonymes, et c'est une référence connue des étudiants qui aide à se représenter quel type de témoignages ils pourraient recueillir.

LA RECHERCHE DE L'ÉMOTION

La recherche de l'émotion est implicite dans l'atelier. Puisque que des témoins vont se raconter, comment l'émotion pourrait-elle être absente de leur récit ? Outre la matérialité des faits, c'est bien la représentation de ceux-ci qui va être transmise à l'auditeur, et l'émotion est le vecteur qui va permettre à celui-ci de ressentir lui-même l'émotion de l'interviewé, à travers un mécanisme d'empathie, qui « consiste à éprouver les sentiments d'autrui » (Lavocat, 2016, p.355). L'absence d'émotion transforme l'expérience en récit désincarné, comme dépourvu d'affect. Aussi, je mets les étudiants en garde contre ce que je perçois être un risque quand vient le temps du choix des interviewés : si les étudiants ne sont pas eux-mêmes touchés par les propos d'un témoin lors de la phase de préparation, il y a peu de chance pour que cela se produise durant l'interview, et il y a peu de chance aussi que les propos émeuvent les auditeurs. C'est donc leurs émotions

qu'ils mobilisent dans cette phase de repérage quand ils sont en contact de l'autre.

L'émotion n'est pas véritablement une partie de cours qui serait théorisée et enseignée. En recherche sur le journalisme, il faudra attendre l'étude de Le Cam et Ruellan (2018) pour que cet aspect de l'activité journalistique soit davantage pensé, et pris en compte. C'est donc de manière empirique que cette dimension est traitée dans l'atelier. Pourtant, et c'est l'intérêt du travail au long cours, l'émotion est présente dès le début du travail. Les étudiants ont appris à présenter leur projet de manière subjective, à s'appuyer sur leur propre regard, et à intégrer leur propre ressenti à travers le choix du sujet, les dispositifs et les formes pour lesquels ils ont opté. Ils sont prêts, par conséquent, à laisser de la place aux émotions dans la phase de l'enregistrement et celle du montage.

Une autre consigne invite aussi à accueillir les émotions. Dans la phase de repérage, comme celle de l'enregistrement, j'invite les étudiants à être *eux-mêmes*, c'est-à-dire à abandonner leur *position journalistique* dans l'échange avec les interviewés. J'ai coutume de leur indiquer qu'ils peuvent raconter aux interviewés pourquoi ils font ce documentaire, et leur exposer leur question centrale. Ainsi, en retour, ces derniers sont plus enclins à partager leur expérience.

J'apprendrais aussi, en côtoyant les étudiants, qu'ils ne se sont que très peu, jusque-là, confrontés aux paroles des individus lambda. Cet élément constitue donc une difficulté supplémentaire pour eux : comment accéder à ces sources, les convaincre de s'exprimer, recueillir leur parole, et la restituer sans la trahir, alors que ces questionnements ne sont pas encore ancrés dans leur pratique professionnelle ?

La dimension subjective opère sans aucun doute dans cette *sélection* des interviewés. Si certains critères peuvent être tangibles (intérêt des propos tenus et de l'expérience, lien avec la thématique du documentaire, capacité à raconter un récit compréhensible pour les auditeurs), d'autres relèvent davantage de l'impression générale qu'ont les étudiants quand ils dialoguent au préalable avec ces témoins potentiels. Tout ce qui a trait à la voix et à l'expression est aussi évalué : tessiture de la voix, intonation, débit... Je rappelle, qu'à la radio, c'est presque autant la manière de raconter que ce qui est raconté qui importe.

De la même façon, je conseille aux étudiants de ne pas être trop *détachés* lors de l'interviewé, et de confier aux interviewés quand ils sont intrigués, émus, ou choqués par certaines réponses. Si le journaliste raconte ses propres émotions en off, cela permet à l'interviewé de s'exposer davantage.

Avec le recul, quel regard les étudiants portent-ils sur la place des émotions dans l'atelier ? Ils n'ont pas été déstabilisés par celles-ci, même s'ils sont conscients d'avoir vécu des situations inhabituelles en termes professionnels, en raison de la forte présence de ces émotions : ils ont parfois interviewé des proches (famille, ami.es), qui leur ont confié des paroles qu'ils ne leur avaient jamais dites (plusieurs étudiants évoquent des situations de pleurs de grands parents, par exemple). Ils ont aussi parfois poursuivi des relations avec tel ou tel interviewé au-delà du documentaire. Leur conception elle-même de l'interview s'est aussi modifiée :

Q7 Cela a vraiment été une expérience décisive pour moi, qui a marqué mon travail pour toujours et à laquelle je repense souvent. (...) J'ai été vraiment surprise de la profondeur des témoignages que j'ai obtenus. J'ai compris combien l'interview était à penser en amont, et qu'il fallait le voir comme un cheminement avec l'interviewé. Pour obtenir des paroles fortes, pour l'amener à se confier, il fallait avancer doucement, en gardant son objectif en tête, tout en étant extrêmement à l'écoute des « perches » que l'interviewé allait tendre, comme des clés pour qu'il s'ouvre. J'ai vraiment retenu ça : « **donne-toi** du temps, prends le temps, c'est ça qui amène les gens à se révéler ».

Mise en contexte de l'émotion

Dans ces récits enregistrés par les étudiants, l'émotion est omniprésente. On pourrait objecter qu'elle l'est aussi dans les sujets de *news*, quand des personnes lambda sont interviewées, notamment quand celles-ci sont des victimes. Souvent, ce sont les propos jugés les plus « forts » qui sont conservés au montage, ce qui peut donner l'impression d'une spectacularisation de l'information, voire du « voyeurisme » (Neveu, 2013, p. 107). Dans le format long, pour éviter cet écueil, l'on a davantage de temps pour mettre en contexte cette parole. Je préviens donc les étudiants que les propos vont être empreints d'émotion (colère, tristesse, joie...). Mais ça ne suffit pas. Il faut aller au-delà de cette émotion, et donner à comprendre comment elle se manifeste, et comment elle opère. Pour cela, je leur indique que chaque interview comporte une partie de type « psychologique », et une partie plus « factuelle ». Je leur précise également que les propos qu'ils entendent relèvent plutôt de tel ou tel registre, ou de tel autre, et qu'il faut penser à les alterner, afin de les équilibrer. Un récit trop factuel, livré sans émotion, peut donner l'impression qu'il n'a pas été vécu par le témoin, et décourager l'auditeur de l'écouter. Mais un récit surchargé en émotions peut aussi empêcher de comprendre un parcours, et mettre l'auditeur mal à l'aise. Pour expliquer cela aux étudiants, je leur indique souvent qu'il ne suffit pas qu'on entende une personne raconter qu'elle se sent triste ou gaie, mais

qu'il faut aussi lui demander pourquoi elle ressent telle ou telle émotion, et comment celle-ci se manifeste. L'intervieweur a besoin des deux registres pour transmettre une expérience. En outre, décrire des actions permet souvent de créer des images pour l'auditeur, qui peut ainsi mieux se représenter le cheminement d'une émotion...

Ne pas être paralysé par l'émotion

L'étudiant, qui a souvent noué un lien assez fort avec son sujet, ressent une émotion sans doute plus intense dans les différentes phases de travail que dans d'autres types d'exercice où il est davantage détaché en termes d'affect. Mais, en même temps, il perçoit bien que l'émotion peut avoir trop d'emprise sur lui, notamment lors de la phase d'enregistrement avec les témoins, où cette l'émotion du témoin est recherchée. En cela, ressentir des émotions peut susciter la crainte d'être débordé par celles-ci, et ne plus être en mesure d'exercer pleinement son travail de journaliste. Je veille à ce que le ressenti d'émotions ne constitue pas un frein. Les étudiants ne doivent pas être « paralysés » par cette émotion qu'ils vont eux-mêmes ressentir, mais rester un minimum à distance de la matière qu'ils vont collecter. Pour cela, je mets en place plusieurs dispositifs en lien avec l'écriture.

La production d'écrits est une nécessaire mise à distance : la rédaction de la note d'intention permet à l'étudiant de mettre des mots sur ses intentions, et de structurer sa pensée. Celle du synopsis consiste à imaginer ce qui va être dit, et comment le documentaire pourrait être construit dans une sorte d'idéal. L'établissement d'un questionnaire a pour fonction de disposer d'une fiche repère, bien utile si on est submergé par l'émotion lors de l'enregistrement, car elle permet de s'échapper de l'entretien en le relisant.

Je demande aussi aux étudiants de choisir plusieurs témoins (en règle générale, trois ou quatre maximum pour un documentaire de 20 minutes). Car, d'une part, miser sur un seul témoin peut s'avérer périlleux si les propos de celui-ci sont décevants au regard des attentes. D'autre part, il est important de multiplier les points de vue, et de confronter les représentations. Même s'il est impossible d'interviewer un échantillon représentatif, s'appuyer sur plusieurs témoignages permet de faire entendre la diversité des expériences et des ressentis. Les témoignages se mettent ainsi à distance les uns des autres.

Quelques années après le début de l'atelier, alors que je poursuis l'exercice au Cuej, une autre école de journalisme, je ressens le besoin de demander aux étudiants de rédiger un mémoire durant la conception du documentaire, afin, d'une part, d'en savoir un plus sur leurs manières de procéder, et, d'autre part,

de les inciter à se mettre à distance de leur travail lors de la conception du documentaire. Il m'apparaît que revenir sur sa pratique en relatant par écrit la genèse du documentaire peut permettre de solidifier les acquis, grâce à un travail d'élaboration. Sous la forme d'un bloc-note, l'étudiant raconte l'avancée de son travail au jour le jour. Je demande aussi de décrire comment se sont passées les interviews. Même si les récits ne sont jamais assez complets (ils sont parfois trop descriptifs, pas assez analytiques, et ne racontent pas assez les émotions à l'œuvre), ils permettent de mieux se représenter l'étudiant au travail, et la manière dont les rencontres avec les interviewés se déroulent. C'est lors de cette phase de l'interview que les émotions ressenties par les étudiants sont les plus fortes : appréhension, sentiment d'impréparation, peur de déranger, gêne, frustration, agacement, sentiment d'avoir vécu un moment intense, euphorie... Certaines situations relèvent de débats déontologiques (l'un des étudiants me confie que les propos ont été enregistrés après avoir bu quelques verres...).

Dans les cas les plus extrêmes, une personne se rétracte, et ne veut plus être interviewée. Parfois, ce refus place l'étudiant dans une situation délicate, car il intervient juste avant les enregistrements, après une approche de plusieurs semaines. L'étudiant doit alors trouver une autre solution. Dans d'autres situations, c'est après l'interview que tombe le couperet : le témoin ne veut plus apparaître dans le documentaire. L'étudiant peut ne pas comprendre pourquoi tel ou tel revirement, et se sentir comme rejeté par le témoin, et vivre cette expérience comme un échec pédagogique. Il est important de rappeler, à ce moment-là, que chaque documentariste ou journaliste a vécu ces situations, et qu'il est inhérent à ce type de travail. L'étudiant n'a pas forcément fait d'erreur professionnelle en termes journalistiques. Le témoin a changé d'avis, et sa liberté de participer doit être garantie :

Q14 L'une des témoins a estimé qu'elle s'était trop livrée et elle m'a donc interdit toute diffusion du documentaire. Il n'a pas été possible de la faire changer d'avis (elle a même insisté pour que les deux autres personnes présentes dans le docu ne puissent pas l'écouter). Pour le coup, elle avait oublié le micro... mais ça s'est avéré négatif. Cet épisode m'a donc appris qu'entre la production, la diffusion et la réception, mille problèmes peuvent voir le jour. Et qu'il faut s'adapter.

Décrire la manière dont se sont déroulées les interviews permet aussi de faire prendre conscience à l'étudiant des situations où la non gestion de l'émotion peut avoir des conséquences sur la pratique professionnelle, notamment quand celle-ci fait apparaître un trop-plein :

Mémoire Cuej n°1 : À un moment donné, j'ai eu peur de tomber dans l'empathie. (...) Pas facile quand l'interviewée fait partie de votre cercle d'amis proches. J'ai essayé de prendre de la hauteur, mais parfois l'émotion a pris le dessus. (...) Maintenant, je me rends compte que ne pas vouloir intégrer [ce] passage était bien de l'autocensure [mort du père de l'interviewé].

À l'opposée, des étudiants peuvent raconter « l'absence » d'émotions, ou plutôt confier qu'ils n'ont pas ressenti celles qu'ils s'attendaient à voir surgir, et comme s'en étonner :

Mémoire Cuej n°2 : [Récit d'un accident] Je m'attendais à un récit lent ponctué de silences. En réalité, pas du tout. H. a gardé le même ton détaché malgré quelques phrases fortes, ce qui (...) pour moi banalisait totalement l'événement. Sur le moment, j'étais assez déçue car cette séquence devait être une partie motrice de mon reportage.

L'effet-miroir joue puisque la prise de conscience de voir l'interviewé se mettre comme à distance de sa propre histoire conduit l'étudiant à en faire de même, et c'est comme s'il pouvait alors à nouveau mieux s'appuyer sur son savoir-faire journalistique pour mener l'interview :

Mémoire Cuej n°2 : Je n'étais pas pleine d'empathie à l'écoute du témoignage de mon interlocuteur. (...) J'étais touchée par son histoire, mais sa manière de se mettre en scène et sa personnalité m'ont je crois un peu agacée. (...) Je pense que ce ressenti m'a davantage servi, j'ai en effet pu poser mes questions sans me laisser emporter par son vécu et ses digressions.

Avec le recul, il est amusant de constater que certains étudiants ont développé de véritables stratégies pour intégrer l'émotion dans leur pratique, tout en tentant de la maîtriser :

Q5 Il y avait évidemment une plus grande place laissée aux émotions dans cette séquence. Je me souviens que le sujet, justement, était de ne pas laisser l'émotion prendre le pas sur le fond du sujet. Je m'étais appliqué la règle suivante : quand l'émotion émergeait durant un entretien, chez moi ou chez la personne interrogée, cela était comme le signal que l'on touchait à quelque chose d'intéressant. Je faisais attention alors, dans ces moments, à redoubler de vigilance et à bien penser à la distance, à devenir en quelque sorte spectateur de cette émotion, au service du traitement du sujet. Je ne dis pas que j'ai réussi dans tous les cas, mais l'exercice était intéressant.

Le rôle du micro est aussi parfois mentionné pour parvenir à gérer la bonne distance. L'interview n'est pas qu'un face à face, ou un côté-à-côté entre l'intervieweur et l'interviewé. La présence de l'outil influence aussi le recueil de la parole :

Q5 Je connaissais bien toutes les personnes que j'ai interrogées, certaines faisant même partie de ma famille proche. Pour autant, je garde le souvenir que, durant les entretiens, la présence du micro a instauré une certaine forme, une distance qui a permis de poser les questions et d'obtenir des réponses.

La gestion des émotions est une des étapes la plus délicate de l'atelier documentaire. Sans elles, l'expérience de l'autre a peu de chance d'être entendue par le public. Mais si elles s'imposent trop, tant chez l'étudiant que chez l'interviewé, elles empêchent que le travail de recueil de la parole ne s'établisse de manière distanciée :

Q14 Et je me suis trouvé souvent en échec face à des témoins mal à l'aise, je n'ai pas su les accompagner, leur faire oublier le micro souvent, etc. J'étais entre deux eaux, tenter de maîtriser le travail et dialoguer.

L'étudiant court alors un double risque : soit l'interviewé ne livre pas assez d'émotions dans son récit, et le documentaire est dénué d'affects ; l'étudiant peut alors se voir reprocher une absence d'empathie. Dans ce cas, il demeure néanmoins un professionnel qui sait se mettre à distance des témoignages. Soit l'interviewé confie *trop* d'émotions, et alors l'étudiant peut se laisser envahir par celles-ci, au point d'oublier qu'il est avant tout là pour collecter un récit (il peut perdre pied, oublier des questions...). Dans ce cas, il peut lui être reproché de ne pas avoir su se mettre à distance dans la situation de l'interview, voire d'être voyeuriste s'il conserve des séquences où l'émotion est trop palpable. C'est la subjectivité de l'étudiant qui lui permet de se situer, et de définir s'il y a trop ou pas assez d'émotions dans le travail qu'il produit. Sa propre subjectivité peut se heurter à celle des autres, et la quête de repères professionnels stables s'avère ici complexe à appréhender.

Parmi les 16 étudiants ayant répondu au questionnaire, aucun n'a été destabilisé par la gestion des émotions. Tous pointent plutôt l'intérêt d'apprendre à travailler avec elles :

Q1 J'ai appris que tout portrait était en réalité un auto-portrait, qu'on ne pouvait se détacher de ses propres émotions si l'on voulait recueillir celles des autres, et qu'au contraire il fallait écouter ses propres ressentis pour aller mieux chercher ceux des autres.

Q1 Il faut être d'une humanité hors norme pour faire ce métier, et non froid et glacé comme certaines pratiques du journalisme le laissent penser, et il faut voir en celui dont on recueille la parole non pas un étranger, mais un frère, un autre soi-même.

Dans les années 2010, avec le développement des podcasts, les journalistes intégreront progressivement des références à leur ressenti dans le podcast lui-même. Peut-être la tendance est-elle née avec le podcast à succès, *Sérial*, en 2014, où la journaliste Sarah Koenig fait état de ses doutes, et de ses sentiments au fil de son enquête. Suivront, par exemple, en France, Charlotte Bienaimé (*Un podcast à soi*, Arte Radio, 2017-), Adèle Humbert et Émilie Denètre (*1000 degrés*, Insider Podcast, 2019), et Julien Cernobori (*Cerno*, auto-produit, 2019-) ...

DE L'INTÉRÊT D'UNE FORMATION AU DOCUMENTAIRE DE RADIO DANS UNE ÉCOLE DE JOURNALISME

Revenir sur cette expérience pédagogique est aussi l'occasion de me confronter à la fameuse question que posaient souvent les détracteurs de l'atelier : « Mais à quoi ça peut bien leur servir, ils n'en feront plus après ? » J'ai donc ajouté cette question à mon questionnaire adressé aux anciens : « Ce que vous avez appris dans cette séquence pédagogique vous a-t-il servi dans votre pratique, une fois que vous êtes devenu.e journaliste ? » Il me faut déjà faire un constat : sur les 16 répondants, seuls 4 sont dans le secteur radiophonique type long format ou podcast (aucun n'est dans l'univers du *news radio*). Selon eux, les apports sont incontestables, et le cours a influencé leur pratique professionnelle en profondeur :

Q1 C'est un des cours qui a le plus marqué ma pratique journalistique.

Q2 J'ai appris sur moi-même que j'étais capable d'apporter mon « regard », ma « patte » à un reportage. C'était agréable de constater qu'on peut travailler sans être formaté.

Q5 J'ai vécu ce module à la fois comme un moment de respiration, de prise de hauteur et de liberté, et comme un véritable apprentissage qui doit avoir sa place dans tout parcours d'école de journalisme.

Q7 J'ai vraiment eu un déclic technique et intellectuel sur une façon de mener les interviews, d'aller chercher des témoignages forts, que je pratique tout le temps depuis.

Q8 J'ai appris à monter, à écrire une histoire, j'y repense souvent aujourd'hui alors que j'essaie de construire des podcasts. J'ai aussi pour la première fois expérimenté l'entrelacement de plusieurs types de récit : les ITW des gens que je croisais, mon propre récit, des extraits de *Fragments d'un récit amoureux* de Roland Barthes, de la musique.

Q12 Ne pas avoir peur de laisser s'installer un univers, une atmosphère, un espace. Ne pas avoir peur des silences. Laisser les sons suggérer quelque chose plutôt que de le dire (vrai aussi en littérature d'ailleurs).

Bien que les écoles de journalisme construisent souvent leur maquette pédagogique en fonction des besoins « directs » des rédactions, une place semble donc possible pour les expériences plus *alternatives* où les intérêts pédagogiques peuvent être perçus comme moins immédiats. Ce constat est en adéquation avec la notion de « professionnalisme du flou » (Ruellan, 2007), et qui laisse la possibilité de débattre de ce qui relève de l'activité journalistique. Laisser des désaccords s'exprimer peut constituer un risque dans la mesure où certaines pratiques peuvent s'en réclamer, et heurter certaines règles et pratiques. Mais le flou permet aussi une forme d'ouverture du journalisme à des formats plus inhabituels, et situés à la frontière de la littérature, des sciences sociales et du documentaire. Cette ouverture est davantage présente en 2025 qu'elle ne l'était en 1999, en raison de l'apparition de nombreux médias qui se sont éloignés du *news*, ou (et) qui traitent l'actualité avec un prisme différent que celui de l'urgence. Dans cette évolution, les écoles de journalisme nous semblent avoir une mission d'accompagnement, et d'innovation, afin de satisfaire l'esprit de curiosité, la soif de découverte, et le besoin de (se) comprendre des étudiants.

Soumis : 11/05/2025
Accepté : 31/03/2026

APPENDIX 1

Questionnaire adressé aux anciens de l'ESJ

- 1) Pourquoi avoir choisi l'atelier radio ?
- 2) Il vous était demandé d'avoir un lien personnel avec le sujet choisi. Comment avez-vous interprété cette consigne ?
- 3) Pensez-vous l'avoir respectée ?
- 4) Diriez-vous que vous avez davantage fait preuve de subjectivité dans ce travail ? Si oui, comment ?
- 5) Si oui, cela vous est-il apparu comme contradictoire avec certaines normes journalistiques comme l'objectivité et la neutralité ?
- 6) Diriez-vous que qu'il y avait une plus grande place laissée aux émotions dans cette séquence pédagogique ? Si oui, pouvez-vous expliquer.
- 7) Si oui, cela vous a-t-il déstabilisé.e ?
- 8) Avez-vous appris quelque chose dans cet atelier ? Si oui, pouvez-vous développer ?
- 9) Ce que vous avez appris dans cette séquence pédagogique vous a-t-il servi dans votre pratique, une fois que vous êtes devenu.e journaliste ?
- 10) Plus globalement, qu'avez-vous retenu de cette expérience ?

NOTES

¹. L'une des seize écoles de journalisme dite « reconnues » par la profession, via l'accréditation de la CPNEJ.

². J'ai choisi de n'intégrer que les étudiants de l'ESJ dans la phase questionnaire. Au Cuej, j'étais aussi le responsable de la spécialisation radio, puis le directeur, ce qui a introduit des biais dans l'échange avec eux.

³. Le statut de l'atelier va évoluer. L'année suivante, il est intégré à la maquette pédagogique. D'autres ateliers sont créés en parallèle : en photo, presse écrite, et télé. Puis seuls les étudiants se destinant à la radio finissent par le suivre.

BIBLIOGRAPHIE

- Accardo, A., & Abou, G., & Balbastre, G., & Marine, D. (1995). *Journalistes au quotidien. Pour une socio-analyse des pratiques journalistiques*. Le Mascaret.
- Badouard, R. (2015). Enseigner les controverses en école de journalisme. *Hermès, La Revue*, 73(3), 51-54. <https://doi.org/10.3917/herm.073.0051>.
- Benveniste, A. (dir.) (2013). *Se faire violence. Analyse des coulisses de la recherche*. Téraèdre.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Nathan Université.
- Bourdieu, P. (dir.) (1993). *La misère du monde*. Éditions du Seuil.
- Boyton, R., (2021). *Le temps du reportage. Entretiens avec les maîtres du journalisme littéraire*, coll. « Feuilleton Non fiction ». Éditions du sous-sol.
- Cercas, J. (2016). *Le point aveugle*. Actes Sud.
- Chupin, I. (2018). *Les écoles de journalisme. Les enjeux de la scolarisation d'une profession (1899-2018)*. Presses universitaires de Rennes.
- Copand, J. (1998). *L'enquête ethnologique de terrain*. Nathan Université.
- Deleu, C. (2013). *Le documentaire radiophonique*. Ina Éditions/L'Harmattan.
- Deleu, C. (2012, Sept. 21). Arte Radio : 10 ans d'intimité radiophonique. *Syntone*, 21 septembre 2012. Disponible sur : <https://syntone.fr/arteradio-dix-ans-dintimite-radiophonique/>
- Deleu, C. (2006). *Les anonymes à la radio. Usages, fonctions et portée*. Ina-De Boeck.
- Fortino, S. (2015). La mise au travail des émotions. *Terrains/Théories* [Online], 2. <https://doi.org/10.4000/teth.279>
- Gauthier, G. (1991). La mise en cause de l'objectivité journalistique. *Communication. Information Médias Théories*, (12)2, 80-115. <https://doi.org/10.3406/comin.1991.1541>
- Gauthier, G. (2015). *Le documentaire, un autre cinéma*. Armand Colin.
- Glevarec, H. (2001). *France Culture à l'œuvre. Dynamique des professions et mise en forme radiophonique*. CNRS Éditions.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*. Les Éditions de Minuit.
- Lavocat, F. (2016). *Fait et fiction. Pour une frontière*. Éditions du Seuil.
- Le Cam, F., & Ruellan, D. (2018). *Émotions de journalistes. Sel et sens du métier*. PUG.
- Lingren M. (2016). Personal narrative journalism and podcasting. *Radio Journal International Studies in Broadcast and Audio Media*, 14(1), 23-41. https://doi.org/10.1386/rjao.14.1.23_1
- Muhlmann, G. (2004). *Une histoire politique du journalisme. XIXème-XXème*. Paris, PUF.
- Neveu, É. (2013). *Sociologie du journalisme* (4e édition), coll. « Repères ». Éditions La Découverte.
- Pélissier, N., & Eyriès, A. (2016). Le journalisme narratif, enjeu de formation professionnelle, et/ou d'éducation citoyenne. *Multimed*, 4, 153-162.
- Ruellan, D. (2007). *Le professionnalisme du flou*. PUG.
- Ruffin, F. (2003). *Les petits soldats du journalisme*. Les Arènes.
- Salles, C. (1998), Les écoles de journalisme : analyse d'un malaise. *Communication et langage*, 116, 7-28. https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1998_num_116_1_2841
- Soares, A. (2003). Les émotions dans le travail. *Travailler*, 9(1), 9-18. <https://doi.org/10.3917/trav.009.0009>.
- Thérenty, M.-É. (2007). *La littérature au quotidien. Poétiques journalistiques au XIXé siècle*, coll. « Poétiques ». Éditions du Seuil.
- Toursel, A. (2025). Aux sources de l'épistémologie du journalisme: Définition, objets et enjeux. *Sur Le Journalisme, About Journalism, Sobre Jornalismo*, 14(1), 162-179. <https://doi.org/10.25200/SLJ.v14.n1.2025.624>
- Waldmann, E. (2025). *Le podcast comme objet littéraire*. [Thèse de doctorat en langues et cultures des sociétés anglophones, Université Paris Cité]. <https://doi.org/10.70675/fe24ac7bz9956z44c8zbcc7zc266995ffc28>

RÉSUMÉ | ABSTRACT | RESUMO

Enseigner le documentaire radio dans une école ?

Une formation en rupture avec la formation au journalisme.

Teaching Radio Documentary at Journalism School?

A Training Programme that Breaks with Traditional Journalism Education

Ensinar o documentário radiofônico em uma escola de jornalismo?

Uma formação que rompe com o ensino tradicional da área.

Fr Cette contribution, sous forme de retour sur expérience, invite à interroger les normes professionnelles, les nouveaux contenus de formation, et le lien avec les sciences sociales. En 1999, j'ai lancé à l'ESJ de Lille, une des écoles de journalisme reconnue par la profession en France, un atelier sur le documentaire radio, un genre de type long format. Ce cours est d'emblée considéré comme « disruptif » dans la mesure où le projet pédagogique s'inscrit en contraction apparente avec les formats de type *news* qui dominent dans le journalisme audio. Il invite aussi l'étudiant à interroger sa place dans sa production (son regard, son lien personnel au sujet, ses émotions, son rôle dans le documentaire, le rapport à l'interviewé), et dans la mesure où le documentaire ne doit être composé que de paroles de type ordinaire (témoins qui racontent des récits de vie). Enfin, il est demandé aux étudiants de lire des ouvrages de science sociales, et des romans en lien avec leur sujet. L'exercice s'étale sur plusieurs semaines alors que pour la plupart des exercices tout est réalisé le jour même en fonction de l'actualité. En dépit de ces particularités, les étudiants se sont emparés de l'exercice, et le cours a été pérennisé. Loin d'être déstabilisés, les étudiants ont plutôt saisi l'occasion de pratiquer le journalisme d'une autre façon, ce que confirme l'enquête réalisée auprès des anciens étudiants pour cet article. L'article, qui s'appuie sur mes propres retours sur expérience, ainsi que sur un questionnaire envoyé aux anciens participants, montre qu'il est donc possible de mettre en place des formations qui ne sont pas en adéquation parfaite avec les attentes immédiates de la profession. L'article signifie que les compétences acquises sont pourtant mises en pratiques dans le parcours professionnel de l'étudiant.

Mots-clés : Radio; documentaire; formation; école; journalisme

En This article, written as a reflection on personal experience, invites readers to examine professional standards, new training content, and the link with the social sciences. In 1999, at the ESJ in Lille – one of France's leading journalism schools – I launched a workshop on radio documentary, a long-form genre. This course was immediately regarded as 'disruptive' insofar as the teaching approach appeared to stand in stark contrast to the news-style formats that dominate audio journalism. The course encourages students to reflect on their role in the production (their perspective, their personal connection to the subject, their emotions, their role in the documentary, and their relationship with the interviewee), particularly as the documentary must consist solely of everyday speech (people recounting life stories). Finally, students are asked to read social science texts and novels related to their subject. The exercise spans several weeks, whereas for most exercises everything is completed on the same day depending on current events. Despite these particularities, the students embraced the exercise, and the course has become a permanent fixture. Far from being thrown off balance, the students instead seized the opportunity to practise journalism in a different way, as confirmed by a survey of former students conducted for this article. The article, which draws on my own feedback and a questionnaire sent to former participants, shows that it is therefore possible to set up training programmes that do not perfectly match the immediate expectations of the profession. The article demonstrates that the skills acquired are nevertheless put into practice in the student's professional career.

Keywords: Radio; documentary; training; school; journalism

Pt. O artigo, escrito na forma de relato de experiência, propõe questionar as normas profissionais, os novos conteúdos formativos e a relação com as ciências sociais. Em 1999, lancei na ESJ de Lille – uma das escolas de jornalismo reconhecidas pela profissão na França – uma oficina de documentário radiofônico, gênero de formato longo. De imediato, esse curso foi considerado “disruptivo” na medida em que o projeto pedagógico entra em aparente contradição com os formatos noticiosos que predominam no jornalismo em áudio. O curso também convida o aluno a questionar seu lugar na produção (seu olhar, sua ligação pessoal com o tema, suas emoções, seu papel no documentário, a relação com o entrevistado), sendo que o documentário deve ser composto apenas por falas do cotidiano (testemunhas narrando histórias de vida). Além disso, pede-se que os alunos leiam obras de ciências sociais e romances relacionados ao tema escolhido. Esse exercício se estende por várias semanas, ao passo que na maioria dos casos, tudo é realizado no mesmo dia, de acordo com a atualidade. Apesar dessas particularidades, os alunos se apropriaram do exercício, e o curso foi mantido. Longe de se sentirem desestabilizados, os alunos aproveitaram a oportunidade para praticar o jornalismo de uma maneira diferente, conforme confirmado pela pesquisa realizada para este artigo com ex-alunos. Com base em minhas próprias experiências e em um questionário enviado aos ex-participantes, o artigo demonstra que é possível implementar programas de formação que não estejam perfeitamente alinhados com as expectativas imediatas da profissão. Conclui-se, no entanto, que as competências adquiridas são colocadas em prática ao longo da trajetória profissional dos alunos.

Palavras-Chave: Rádio; documentário; formação; escola de jornalismo; jornalismo

